

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE
NA ESCOLA

O TRATAMENTO DA DIFERENÇA SOB A ÓTICA DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS NA ESCOLA CÉU AZUL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BELO HORIZONTE.

Edléia Lacerda Belfort

Belo Horizonte
2015

Edléia Lacerda Belfort

Monografia apresentada ao Programa de Pós Graduação em Diversidade de Gênero e Sexualidade na Escola da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para o título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Co-Orientadora: Prof. Msc. Bárbara Gonçalves Mendes

Belo Horizonte

2015

Edléia Lacerda Belfort

Diversidade em Gênero e Sexualidade na Escola

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola
(GDE) da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 2015.

Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (Orientador)

Profa. M.a Erica Melanie Ribeiro Nunes

Prof. M.e Douglas Tomácio Lopes Monteiro

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta. O que ela quer
da gente é coragem.*

Guimarães Rosa

AGRADECIMENTO

Ao universo por me permitir viver com motivação para sensibilizar-me com a condição a que seres humanos se sujeitam no percurso de suas vidas.

Ao Constantino, marido e companheiro, que compartilhou comigo todas as dúvidas e ansiedades nos momentos de pesquisa e escrita deste trabalho, sem o seu apoio não teria conseguido.

Aos meus filhos – João Victor e Ana Flávia – e a minha nora Eliana, pela compreensão na ausência aos sábados e pela disponibilidade em ajudar-me.

Aos meus colegas de trabalho que me apoiaram nos momentos de reflexões das vivências que presenciamos na nossa escola - que tanto enriqueceram o meu trabalho, pela paciência diária quando das minhas angústias e indecisões, enfim, pela colaboração sem restrição.

À minha irmã e à minha mãe por acreditarem que eu seria capaz.

RESUMO

O estudo realizado teve como objetivo analisar as relações interpessoais no contexto educacional e sociocultural e as diretrizes que servem como referência para mediar e embasar essas relações na Escola Céu Azul da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH. Uma pesquisa bibliográfica foi feita na Escola Céu Azul com o intuito de localizar os documentos- Projeto Político Pedagógico/PPP, Regimento Interno- construídos pela comunidade desta escola, criados para estabelecer parâmetros e diretrizes nas relações entre os sujeitos que compõem essa comunidade. Com os documentos em mãos realizei um processo comparativo entre as diretrizes contidas nos mesmos e as normativas para construção desses documentos, contidas nos documentos oficiais, tanto federais, quanto municipais. Para embasar conceitos e termos encontrados quando da análise desses documentos busquei em Rogério Diniz Junqueira e Guacira Lopes Louro, as questões relacionadas aos preceitos que envolvem a identidade de gênero e sexualidade, permitindo constatar lacunas e questões importantes que não são facilmente visualizadas por falta da luz do conhecimento e de discussões mais aprofundadas. Por outro lado, foram fundamentais as pesquisas realizadas nas obras de Ilma Passos Alencastro, Luzia Borsato Cavagnari, Demerval Saviani e Maria da Consolação Rocha para a compreensão do processo que perpassa a construção de uma gestão democrática nas escolas, tão contaminadas pelos preceitos da heteronormatividade. Após a leitura desses autores, dos documentos dos órgãos oficiais federais e municipais, do Regimento Interno da Escola e por causa da ausência de um documento tão importante como o Projeto Político Pedagógico/PPP, pude compreender parte do processo de violência gerada pela intolerância entre os sujeitos que compõem a comunidade da Escola Céu Azul e que constato cotidianamente. A sociedade que abarca esses sujeitos tem como prerrogativa a responsabilidade da escola em transformá-lo em um ser sociável. Mas como esse sujeito poderá compreender a existência da diversidade do mundo que o rodeia se o seu olhar continua limitado ao seu espaço? Os responsáveis por essa transformação, conforme pressupõe a sociedade, não a conseguem por também estarem presos às convicções delimitadas pela heteronormatividade. Por outro lado, documentos tão

importantes como as Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e o PPP, que deveriam ser construídos democraticamente são, na maioria das vezes, gerados verticalmente. Além disso, perde-se a oportunidade de estabelecer discussões aprofundadas com todos os sujeitos que compõem cada comunidade escolar sobre suas questões de conflitos, propiciando a ampliação do seu olhar e permitindo a sua participação na construção de soluções e estratégias próprias.

ABSTRACT

The following study aimed to analyze the relationships found in the educational and socio-cultural context and the guidelines used as references to mediate and base these relations at the school “Escola Céu Azul”, which is a member of the County Educational System of Belo Horizonte. A bibliographical research was done in the school “Escola Céu Azul”, which the purpose was to find the documents generated by the community of this school, created to establish parameters and guidelines in the different relations between the people that make up the community. With the documents in hands, I was able to compare the guidelines mentioned in those documents with the regulation supposedly used on the construction of the documents, found in official forms, both federal, and municipal. To support concepts and terms verified during the analysis of the documents I used Rogério Diniz Junqueira, Guacira Lopes Louro, on the issues involving gender identity and sexuality, allowing me to find important gaps and concerns, which are not easily noticed because of the lack of incentive in new knowledge and further discussion. On the other hand, the research found in studies made by Ilma Passos Alencastro, Luzia Borsato Cavagnari, Demerval Saviani e Maria da Consolação Rocha were essential for the understanding of the process that scrolls the construction of a democratic management in schools, which are heavily infected by the precepts of heteronormativity. After reading the mentioned authors, the documents of federal and municipal governmental, the internal rules of the school, and because of the absence of such an important document as the Pedagogical Political Project / PPP, I could understand part of the process of violence generated by intolerance among the individuals that form the community of the school “Escola Céu Azul”, and that I daily certify. The society that embraces these subjects uses the prerogative that it is the school's responsibility to turn the individual into a social being. However, how will this person understand the existence of diversity in the world around him if his vision is still limited to his own space? Those responsible for this transformation, as presupposed by the society, fail for also being attached to convictions bounded by heteronormativity. In contrast, important documents as the Guidelines of Education for Gender Relations in the County Educational System of Belo Horizonte and the PPP, which should be

composed democratically, most often are generated vertically. Besides that, deeper discussions involving all the individuals from each school community to talk about their issues, becomes a lost opportunity, while it could be a way to promote the expansion of their vision and enable them to participate in coming up with their own solutions and strategies.

LISTA DE TABELAS

1 - Tabela dos Resultados da Avaliação de Atitudes e Valores de 2014.....	25
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GAPE –	Gerência de Articulação da Política Educacional.
GDE –	Gênero e Diversidade na Escola.
SMED/BH –	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.
RME/BH –	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.
PPP –	Projeto Político Pedagógico.
AEE –	Atendimento Educacional Especializado.
PSE –	Programa Saúde na Escola.
PEI –	Programa Escola Integrada.
CBE –	Conferência Brasileira de Educação.
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
GERED-VN –	Gerência Regional de Educação de Venda Nova.
CME-BH –	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte.
RI –	Regimento Interno.
EJA –	Educação de Jovens e Adultos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Sobre a pesquisadora	14
1.2 Sobre a metodologia utilizada	18
1.3 Caracterização da escola Céu Azul	21
<i>1.3.1 Cotidiano da escola</i>	22
2 UM BREVE HISTÓRICO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO - A GESTÃO DEMOCRÁTICA	28
2.1 Gestão Democrática e o Projeto Político Pedagógico (PPP)	31
2.2 Do regimento escolar – RME/BH	40
<i>2.2.1 Do embasamento legal</i>	41
<i>2.2.2 Da estrutura do Regimento Escolar</i>	42
<i>2.2.3 O Regimento Interno da Escola Céu Azul</i>	43
3 CONCLUSÃO	50
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	57

1 INTRODUÇÃO

O fio condutor deste trabalho surgiu por meio de discussões durante as aulas teóricas da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e de observações feitas sobre como se processam as relações de corpo, gênero e sexualidade na educação entre alunos (as) na Escola Céu Azul ¹ onde trabalho. Esse conjunto de informações instigou reflexões sobre os pressupostos que envolvem essas relações no contexto educacional e sociocultural e as diretrizes que servem como referencial de ações para mediar/embasar essas relações.

A vivência que adquiri na escola, como professora, me estimulou a contribuir com o desenvolvimento de estudos que discutam e discorram sobre a questão das relações sociais envolvendo sexualidade e gênero dentro da sala de aula e nas demais dependências da instituição escolar.

A angústia é o sentimento que acompanha professores e professoras desafiados a trabalhar com alunos/alunas que vão à escola, porém não querem estudar e não respeitam colegas, professoras/professores, direção ou funcionários/funcionárias. Muitos desses alunos/alunas não aceitam as regras estabelecidas para a convivência na Escola Céu Azul e nesses casos a família é convocada a comparecer à instituição, mas percebe-se que o desrespeito atinge também a família, não há diálogo e não sabem ouvir.

Aos professores e professoras, muitas vezes, cabe a tarefa de disciplinar os alunos e alunas. Dito de outra maneira, contê-los dentro da sala de aula durante os módulos de sessenta (60) minutos que duram cada aula-período, que parecem durar uma eternidade e tentar evitar as agressões físicas, que são rotineiras, motivadas quase sempre pelo preconceito em suas mais diversas vertentes, como o racial, de classe, de gênero e sexual. E nesses casos, meninas e meninos apresentam um vocabulário que retrata muito o seu cotidiano, ou seja, permeia uma incivilidade para com seus pares.

O poder público, no caso o municipal, investe os recursos financeiros determinados em lei para manter a estrutura física do prédio, mão de obra, custeio de recursos humanos, materiais pedagógicos. Assim, o que tem chegado às escolas

¹O nome Escola Céu Azul é um pseudônimo que criei para a escola pesquisada, por uma questão ética.

públicas tem sido a materialidade e, quando muito, a formação pedagógica cujas discussões permeiam conceitos inerentes às disciplinas ministradas. Tais ações se mostram ineficientes para minimizar/erradicar a violência que está posta.

Dada a falta de habilidade da comunidade escolar da Escola Céu Azul, representada pelas famílias, pelos gestores da instituição escolar, e pelas professoras e professores no trato das diversidades sociais que envolvem gênero e sexualidade, faz-se importante a utilização das Diretrizes promulgadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED/BH. Tais normas contribuem como texto base que norteará os profissionais que porventura venham a ser contratados para formação continuada dos (as) professores (as), no que diz respeito ao enfrentamento da violência gerada pela intolerância a diversidade social, gênero e sexualidade.

No que tange a comunidade escolar, o ponto inicial para discussão perpassa pela proposta da criação do Projeto Político Pedagógico (PPP), para que ocorra uma maior aproximação e comprometimento da comunidade com a escola, o que contribuirá para direcionar as ações internas da escola no enfrentamento da violência pautada na intolerância da diversidade de gênero e sexualidade entre os alunos e alunas.

Com o intuito de melhor intervir nas relações de gênero e sexualidade, a SMED/BH implementou o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual integrada a Gerência de Articulação da Política Educacional – GAPE – que é responsável pela elaboração, implementação e monitoramento da política pública da Educação para as Relações de Gênero. O objetivo desse núcleo é desenvolver ações pedagógicas de enfrentamento às práticas discriminatórias nas escolas, bem como fomentar estratégias de promoção da equidade de gênero, reconhecendo e respeitando a diversidade humana.

No ano de 2015 a SMED/BH também publicou as Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte-RME/BH, compostas por textos reflexivos sobre a prática pedagógica no trato cotidiano com as questões de gênero nos espaços de convivência escolar. A partir dessas diretrizes, se faz necessário um levantamento das ações advindas da formação dos (as) professores (as), procurando saber se elas realmente têm impactado a prática pedagógica em sala de aula e, conseqüentemente, provocado alguma mudança de comportamento dos (as) alunos(as).

É importante notar que existem diversas pesquisas sobre o enfrentamento à

violência gerada pela intolerância com a diversidade social no âmbito das instituições escolares, principalmente no que diz respeito à sexualidade e gênero. A proposta deste trabalho é contribuir com a referida área de pesquisa inserindo a percepção de como as diretrizes dos órgãos governamentais, nesse caso da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, contribuem para a geração de ações para o enfrentamento da violência em questão, na Escola Municipal Céu Azul, localizada num bairro periférico desta cidade.

1.1 Sobre a pesquisadora

Fiz graduação em História no ano de 1997, especialização em Metodologia do Ensino de História – para estudantes da 5ª série, hoje correspondendo ao 6º ano do Ensino Fundamental, concluída em 2000 e atualização em Políticas Públicas de Gênero e Raça no ano de 2011. A atuação na docência teve início em 1998, com estudantes do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e concomitantemente trabalhei no Ensino Médio e na Educação para Jovens e Adultos/EJA.

Em 2009, mudei o curso das minhas atividades trabalhistas e ingressei na RME/BH atuando na secretaria da Escola Céu Azul, onde estou até a presente data. Um ponto comum entre as duas atividades profissionais é o contato permanente com o ser humano, suas nuances, sentimentos e todo o arcabouço que os compõem. A atuação docente propiciou-me, pela proximidade com os estudantes, a oportunidade da observação e da escuta das angústias geradas pelos mais diversos fatores, que vão desde uma discussão com a família por motivos inerentes à convivência entre eles, pelo seu envolvimento ou da família com o tráfico e aqueles gerados por sua identidade sexual e de gênero.

A escola é o local onde se expressam uma gama de acontecimentos que vão da crueldade, advinda da intolerância à diferença, até o acolhimento por meio de amizades que suprem carências diversas. Nesse cenário imbricado de fatos adversos surge a minha meta em estabelecer um olhar e uma escuta sem o distanciamento que minimiza os fatos do entorno, buscando sempre não me desconectar da realidade social dos que ali estão, ou seja, estabelecendo na medida do possível uma interação com o ser humano que está na minha frente com todos os aspectos que o formam.

O cotidiano da secretaria de uma escola possui o seu lado burocrático, que envolve preenchimento de cadastros, lançamentos de frequências, ligações para

famílias para tratar sobre os problemas dos filhos na escola, construção de calendário escolar, verificação de diários e escrituração dos históricos escolares. Existem ainda duas modalidades de atendimento à família e ao estudante. O primeiro deles se faz por meio da matrícula, momento em que se realiza o preenchimento de um questionário para a captação de informações para elaboração de uma ficha que compõe seu histórico na escola. Algumas das informações solicitadas sobre o aluno são: raça ou se possui deficiência, por exemplo. A outra possibilidade de interação se dá no momento da saída do aluno da Escola Céu Azul, que é formalizado pelo pedido de transferência para outra escola. Nesse procedimento existe outro questionário² a ser preenchido sobre as razões que levam o estudante a sair da escola. E é durante o preenchimento desses questionários que todas as experiências vivenciadas como professora voltam à tona, pois surgem as oportunidades de uma interação com as famílias e com os estudantes.

E é pela interação com as famílias que tento entender qual a verdadeira razão daquele pedido de saída da escola. Saber dessa informação é muito importante para a gestão da Escola Céu Azul, pois é a partir dela que podem ser tomadas medidas/intervenções de melhorias. Existe em minha mente memórias de alguns fatos vivenciados com esses estudantes, pois o ambiente da secretaria dessa escola se tornou lugar de desabafo, de confidências, de ouvinte de indignações e de transmissão de informações por parte de muitos alunos. Na minha memória existem também alguns fatos vivenciados como professora na Rede Municipal de Educação de Contagem, onde presenciei a violência entre alunos por motivos diversos – drogas, intolerância e ciúmes entre namorados/namoradas.

Assim, a interação que estabeleço com as famílias está pautada nesse vivenciar enquanto eu era professora e atualmente como secretária. Como os motivos de saída de alunos de uma escola são diversos – vão desde a necessidade de ir para uma escola mais próxima de sua residência; de ter completado o nono (9º) ano do Ensino Fundamental e com a extinção do Ensino Médio na RME/BH ele

²Os questionários que cito, tanto como de Entrada do aluno quanto da Saída do aluno, são páginas que compõem o documento - PASTA INDIVIDUAL DO ALUNO - que é elaborado pela RME/BH e fornecido para uso da secretaria de cada escola. No questionário de saída existem apenas duas perguntas que consistem em identificar qual será a escola destino e o motivo de sua saída. Assim, as perguntas que realizo durante as entrevistas aos pais não foram elaboradas previamente, elas são geradas durante a entrevista e, se conheço o histórico do aluno em questão, tento obter mais informações para melhor contextualizar a sua saída e colaborar com informações mais detalhadas para que a gestão possa fazer um melhor uso das mesmas.

necessariamente irá para outra escola; por brigas territoriais – ligadas ou não com tráfico de drogas que muitas vezes chegam com ameaças de morte; ou pela violência sofrida pela intolerância à diversidade. No momento de preencher o questionário sobre os motivos da saída do aluno, se já conheço a sua história eu realizo e faço perguntas à família do tipo: “Eu sei que seu filho/filha tem sido muito perseguido/perseguida pelos/pelas colegas aqui. O que realmente está acontecendo com ele/ela? ”. Nem sempre as respostas das famílias correspondem aos fatos reais, pois existe a “vergonha” de algumas famílias, o medo, um imbricamento de sentimentos conflitantes.

Em contraponto, o desabafo das famílias que relatam as perseguições que os filhos sofrem pelos colegas, do não saber como “lidar com o problema da minha filha/filho”³ ao ser chamado (a) de “gay/lésbica”. É nítido que para algumas famílias aquela postura da retirada passa por não querer enxergar quem verdadeiramente é seu filho/filha e, para outras, é um ato desesperado de “ajudar” o filho/filha. O não tratar dialogicamente todas as questões pertinentes aos filhos (as) leva muitas famílias a uma desestruturação econômica e social, quando mudam de bairro, de cidade, de emprego, etc.

A angústia de não saber as respostas ou ações adequadas não se limita somente à família, pois compartilho alguns desses sentimentos. Como propiciar um acolhimento mais humanizado para todos esses atores? Como entender toda essa gama de situações ligadas à diversidade sexual e de gênero?

O estabelecimento do cumprimento de uma Resolução Federal (Resolução nº 12 de 16 de janeiro de 2015), como o direito a utilização do banheiro de acordo com a identidade sexual⁴ dos estudantes é, na maioria das vezes, uma mera rotina administrativa. Mas o que isso significa na sua amplitude? O que realmente constitui uma identidade sexual? Por que uma mãe que vai realizar a matrícula de um filho

³Nem sempre é possível a transcrição de todos os motivos apontados pelas famílias no questionário de saída. Muitas pontuações que escrevi neste trabalho vêm da memória quando do diálogo com as mesmas e outras estão pontuadas na PASTA INDIVIDUAL DO ALUNO.

⁴A discussão sobre identidade sexual tem permeado a sociedade contemporânea que percebe a sexualidade como vinculada ao corpo, ou seja, uma marca biológica. Porém, os corpos possuem uma relação direta com a cultura, recebendo significados e alterações desta e buscando reconhecer quais são as marcas de cada momento. A sociedade atual determina a padronagem dita como “normal” àqueles sujeitos detentores das seguintes marcas/características: homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Os sujeitos que se identificarem com essas características são denotados como normais e assumem tais características como sua identidade sexual – heterossexual - e, os que se diferenciam desta serão rotulados como “desviantes da norma heterossexual” (LOURO, 2000, p. 9)

negro insiste em classificá-lo como “branquinho”? Por que as famílias insistem em afirmar que levar o filho/filha o mais longe possível desses “meninos/meninas que são gays/lésbicas” da Escola Céu Azul irá “consertá-los”?

Os questionamentos acima foram cruciais para que eu me inscrevesse na especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Entendi, pois, que esse era o local onde poderia compreender melhor todos os aspectos que envolvem a diversidade e conseqüentemente tal ação me conduziria a acolher de uma maneira mais humanizada todas essas pessoas. Acolhimento que se daria sem os questionamentos advindos do preconceito gerado pelo desconhecimento e pela cultura dogmatizada pela heteronormatividade.

Retomando os dois momentos supracitados, referente à vida acadêmica dos estudantes, ou seja, a matrícula e a saída da Escola Céu Azul, temos situações interessantes. Na matrícula - quando o responsável é questionado sobre a cor, sexo, entre outras características do aluno é evidenciada uma grande distorção da percepção sobre as questões identitárias. Outro fator que causava estranhamento era sobre o tratamento de uma pessoa transgênero no contexto escolar – Vale lembrar que esse termo só veio a ser conhecido recentemente, acompanhado do nome social, identidade sexual, e todo o arcabouço que acompanha essa nova discussão na sociedade. No segundo momento, entrevista da saída do estudante da Escola Céu Azul, o questionário solicita a resposta da razão da saída do estudante. Nesse item os responsáveis elencam uma diversidade de fatores, que passam pela desobediência, falta de interesse na escola e nos estudos o que reforça a atitude de rebeldia, a não aceitação dos valores morais da família, a dificuldade para cumprir regras, para eles todos esses fatores são causados pelas amizades que os/as filhos/filhas fizeram na escola.

Por ser uma escola em que existe certa proximidade com os alunos, observei que em alguns casos a razão da saída está vinculada à identidade sexual dos estudantes. Essa situação envolve um fator de vergonha para as famílias muito ligadas à questão religiosa e à influência dos preceitos morais da sociedade a que estão vinculados.

Pela recorrência dessas questões, observa-se a escola cada vez mais limitada em como trabalhar com essas situações envolvendo gênero e sexualidade. É essa especificamente a razão que me fez buscar entender melhor todas essas questões; para, assim, acolher essas famílias e estudantes e impedir chegar a esses extremos, de

violência verbal/física; da invisibilidade propiciada pelo armário; na punição social e física. A intenção é que com a especialização na questão de gênero e diversidade possa-se contribuir com a Escola Céu Azul na proposição de ações mais assertivas, já que isso também é interesse da gestão escolar.

1.2 Sobre a metodologia utilizada

A expectativa com a pesquisa em questão é que esta se torne uma ferramenta no combate ao preconceito e às discriminações de gênero e sexualidade, como material de consulta e apoio para professores e professoras, e que ela contribua para fortalecer o diálogo com a comunidade escolar no que diz respeito ao enfrentamento da violência existente entre os (as) alunos (as) promovida pela intolerância à diversidade de gênero e sexualidade. O objetivo, com isso, é estimular os profissionais por meio de debates, a elaborarem estratégias que culminem no repensar dessa intolerância.

Encontra-se na escola uma diversidade de sujeitos oriundos de uma sociedade digital, por mais pobre que esta seja. Eles vivem focados num momento presente e imediato, do “clic”. Acontece que nós educadores (as) e responsáveis por criar estratégias pedagógicas que envolvam os (as) alunos (as) no processo de aprendizagem, usamos, na maioria das vezes, os livros, os cadernos, o quadro negro, papéis e a fala. Só aí já temos um paradoxo na relação educador (a) aluno (a). Como competir com os instrumentos tecnológicos utilizados por eles (as) no dia a dia?

É nesse espaço e nesse clima de diferenças que brotam as indiferenças e incompreensões pelo objeto de estudo, criando assim, um campo fértil e produtor de conflitos, próprio de uma turma de alunos (as) que não se identifica com o modelo de ensino e que não se vê representada nos livros didáticos. Enfim, são alunos (as) para os (as) quais o modelo de escola e de docentes que temos, não os atendem.

É nesse contexto, muitas vezes, que os (as) professores (as) iniciam a sua carreira da docência almejando uma prática de ensino que os (as) valorizem ao longo dos anos. Porém, nesse início de carreira desconhecem a real situação das condições de trabalho. A dicotomia entre a formação na graduação e a prática necessária e adequada para lidar com as diferenças de gênero e sexualidade dos (as) alunos (as) é perceptível nos professores e professoras que estão assumindo salas de aula nesses

tempos de grandes demandas sociais. Além da prática em sala de aula é preciso também estabelecer diálogos com as diferentes formas de formação familiar que compõe a comunidade escolar.

Percebe-se a relevância da formação desses profissionais que necessita ser adequada a esse modelo de sociedade vigente, para entender e compreender os (as) alunos (as) como eles verdadeiramente se projetam na escola, e ainda serem dotados de sapiência para lidar com os conflitos entre os (as) alunos (as) que no decorrer da aula viram para o lado e chamam o (a) colega de veado, gay, lésbica, sapatão, negão.

Para determinar qual metodologia deveria ser utilizada para realizar a minha pesquisa, iniciei o levantamento de quais eram as questões que me inquietavam, e as questões iniciais centravam-se em compreender as novas realidades que surgiam a minha frente: identidade social; gênero; transgênero; etc. Diante desses novos termos, além de compreendê-los, percebi a necessidade de entender como os seus direitos/deveres eram discutidos na RME/BH. Após a compreensão desses meandros seria factível gerar um documento que compilasse informações para suporte dos trabalhos dos profissionais da Escola Céu Azul e de pessoas que como eu buscavam a compreensão dessas questões.

Como os instrumentos de pesquisas eram os documentos da RME/BH, leis, diretrizes e textos acadêmicos relacionados com esses temas, conclui que a melhor metodologia para realizar essa pesquisa seria a pesquisa bibliográfica por observar a sua abrangência e fornecer os elementos/técnicas necessários para a elaboração de um documento que atenda as expectativas relatadas acima, pois a sua extensão, conforme Marconi e Lakatos (2010):

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc... até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. (Marconi e Lakatos, 2010, p. 166)

A vantagem desse tipo de pesquisa é reforçada por Gil (2002) que afirma que

a principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisa diretamente(GIL, 2002, p. 45)

A finalidade da pesquisa bibliográfica é munir o pesquisador com todas as informações inerentes ao assunto que se pretende estudar. Tais informações podem

se encontrar em diversas formas, sejam escritas, faladas ou mesmo filmadas.

Marconi e Lakatos (2009), na sua obra citam algumas fontes de documentos que podem ser trabalhados quando se utiliza da pesquisa bibliográfica, e as especificidades de trato que exigem do pesquisador alguns procedimentos e análises diferenciadas. Dessas fontes enfatizo:

Imprensa escrita – essa fonte existe na forma de jornais e revistas, sendo necessário para sua escolha observar a independência do órgão que a promulga no intuito de se obter dados fidedignos sem censura ou contaminação sobre os fatos reais; a observação se os fatos obtidos contém um cunho tendencioso em virtude que se tratam de situações relacionadas a população; a difusão de um determinado assunto que influencia uma determinada faixa da população e determinados temas relacionados a um grupo específico de pessoas.

Publicações - Esses materiais são compostos por livros, teses, monografias, publicações avulsas, pesquisas, entre outros. A pesquisa com este tipo de instrumento compreende quatro fases distintas: identificação; localização; compilação e fichamento.

A leitura detalhada das normativas que permeiam os órgãos federais, estaduais e municipais estabelecerá a base para a observação/comparação dos instrumentos existentes na Escola Céu Azul que integra a RME/BH. Como tais documentos permeiam a estática existente na morosidade dos órgãos governamentais, constata-se em muitas situações que estes não conseguem acompanhar a evolução e velocidade promovida por pensadores nos meios acadêmicos - que tem discutido a questão da diversidade do Gênero e Sexualidade em congressos, conferência, etc., bem como, os órgãos independentes que são comprometidos com a melhoria das relações humanas, rediscutindo a binaridade imposta pela sociedade que aí está.

Quando se coloca a leitura desses documentos lado a lado, o que se busca é contribuir com os documentos existentes, apontando as possíveis lacunas e identificando autores que podem propiciar o preenchimento das mesmas. O objetivo final desse exercício é o de munir as normativas da RME/BH com estratégias capazes de direcionar a Escola Céu Azul para uma melhor convivência entre todos os indivíduos que a compõe – estudantes; professores; funcionários; diretores; coordenadores; pais; entre outros atores –garantindo o sucesso no suporte aos(às)

professores(as) para que a educação dos alunos(as) seja inclusiva e que o espaço escolar se transforme num ambiente onde as diferenças possam ser respeitadas e compreendidas. Lembrando que quando se consegue alcançar tais transformações dentro de uma escola, é possível que tais ações alcancem também a comunidade onde a mesma está situada.

1.3 Caracterização da escola Céu Azul

A Escola Céu Azul pertence à Rede Pública de Educação (RPE), foi fundada na década de 80 e está localizada no bairro Céu Azul que, de acordo com o censo IBGE 2010 possuía 23.793 habitantes e faz parte da região de Venda Nova

A sua estrutura física é composta de 23 salas de aula, 4 salas de apoio para funcionamento administrativo/pedagógico (direção, secretaria, coordenação, gestão financeira/administrativa, mecanografia), 2 laboratórios de informática, 1 laboratório de física, 1 laboratório de química, 1 sala de música, 1 auditório com capacidade para 130 pessoas, 2 quadras poliesportiva sendo 1 coberta, 9 banheiros (2 para meninos e 2 para meninas, 2 para professores/professoras, 2 para funcionários/funcionárias e ainda um nono banheiro para alunos/alunas portadores/portadoras de necessidades especiais que atende a meninos e meninas), 1 biblioteca e estacionamento não coberto.

Ocupa uma área de aproximadamente 5400 m², onde atualmente são atendidos uma média de 500 estudantes em dois turnos diurnos do 3º ciclo, compreendendo o 7º, 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental, cuja faixa etária é de 12 a 15 anos. O corpo docente é formado por professores com formação específica para cada disciplina, o que corresponde a uma das exigências para se trabalhar na modalidade Ensino Fundamental 3º ciclo.

O quadro de docentes de 2015 é composto por aproximadamente 40 professores nos dois turnos diurnos, sendo que 13 possuem pós-graduação, 2, mestrado e 1, doutorado, nenhuma das especializações está relacionada com a pesquisa em Gênero e Diversidade. É importante frisar que o levantamento se refere a cursos de pós-graduação reconhecidos pela RME/BH, podendo existir professores que possuam pós-graduação e que não constam nestes levantamentos.

O quadro de apoio para o funcionamento da escola é composto por: (1)

Atendimento Educacional Especializado (AEE) – constituído por duas professoras especialistas em atendimento a crianças e jovens com deficiências dessa escola e do entorno, como também existem cinco funcionários de horário integral apoio aos estudantes com necessidades especiais; (2) Programa Saúde na Escola (PSE) – é formado por um agente de apoio; (3) o Programa Escola Integrada (PEI) tem um coordenador, um monitor de oficinas para cada grupo de 20 estudantes perfazendo um total de oito monitores de horário integral; (4) no Suporte Técnico – há um agente de informática de horário integral; já para o (5) Funcionamento Administrativo/Pedagógico da escola – são 27 funcionários para apoio, sendo composto por direção, gestora administrativo e financeira, secretária, auxiliares de biblioteca, auxiliares de secretaria, vigias, porteiros, artífice, auxiliares de serviços gerais, cantineiras, mecanógrafos e conta com o apoio da guarda municipal de Belo Horizonte que disponibiliza dois agentes para segurança do patrimônio.

1.3.1 Cotidiano da escola

Tanto no turno matutino, quanto no turno vespertino existem as mesmas séries, e são compostas por alunos que possuem a mesma faixa etária. O horário de entrada do turno matutino é 07h00, existindo uma tolerância até as 07h10.

Percebe-se um paradoxo entre o comportamento dos/das alunos/alunas no horário da entrada se comparados com a saída. No primeiro momento estão cabisbaixos, silenciosos, quase sonâmbulos, levantando a cabeça só no intuito de buscar a localização dos grupos aos quais pertencem. Essa situação, para alguns, perpetua-se até o horário da saída, ou seja, dentro da sala de aula continuam com a mochila nas costas, sonâmbulos, cabisbaixos, induzindo o entendimento do seu desinteresse para com a escola. Na saída, porém, o que se nota é que o som da sirene de término do turno é o despertador para eles. Contrapondo à entrada o que se vê é alegria contagiante, com a fala em alto tom, abraços, risos, marcações de encontros, brincadeiras enfim, o retorno à vida, ao mundo ao qual eles se sentem pertencentes.

A entrada do turno vespertino é realizada as 13h00, com uma tolerância até as 13h10. Ela é totalmente diferente do turno matutino, pois os alunos já chegam mais agitados, brincando, falando alto, com algumas brigas geradas no entorno da escola, que logo são resolvidas. Enquanto o adjetivo do turno matutino é apatia nas horas iniciais o vespertino é agitação.

O intervalo de recreio é um momento quando se é possível observar manifestações de diversas nuances, desde as experimentações com a sexualidade, de relações amorosas, do engajamento nos grupos que comungam com os mesmos ideais, que compartilham da mesma opressão e aspiram liberdade de expressão. Esse momento é “supervisionado” por profissionais de diferentes segmentos. Além da coordenação, há auxiliares da escola que ocupam espaços estratégicos estabelecidos pela direção, para vigiar a conduta dos alunos e alunas. Um dos lugares privilegiados é o banheiro que dispõe, em sua porta, de funcionários do sexo masculino que ficam nos banheiros dos meninos e funcionárias do sexo feminino que ficam nos banheiros das meninas, também são vigiados corredores, escadas e áreas no entorno das quadras de esporte.

Durante o recreio não há delimitação de espaços para meninos e meninas, todos podem ficar juntos, desde que “se comportem”, pois não é permitido sentar no colo; meninas no colo de meninos; meninas no colo de meninas e nem meninos no colo de meninas, beijo na boca também não é permitido entre os (as) namorados/as.

Os espaços ocupados pelos alunos correspondem praticamente a toda estrutura da escola, com exceção das salas de aula que ficam trancadas nesse horário. Assim, corredores e escadas são de livre acesso. Algumas são relativamente isoladas do restante da escola, o que permite que namorados/namoradas se encontrem. Há também o entorno e dentro da cantina e o pátio. Existe outro espaço, que é próximo à secretaria da Escola Céu Azul, meu local de trabalho, onde se pode observar diariamente que grupos de meninos e meninas conversam mais à vontade. A fala é livre de preconceitos ao relatarem experiências sexuais e, por utilizarem uma linguagem simples para dizerem, por exemplo, que “sexo é sexo seja homem com homem ou mulher com mulher”, e essa fala remete a um consenso entre eles. Vale ressaltar que esse espaço onde eles se falam com maior liberdade, não é área de circulação, e talvez seja o único espaço em que não ficam funcionárias/os vigiando-as/os. É como se fosse uma rua sem saída, talvez essa seja a razão para que todos se sintam tão à vontade para expressarem suas opiniões.

Em outros espaços da escola, observam-se brincadeiras, que podem também terminar em brigas; em ofensas; em desqualificações dos diferentes ao se utilizarem os termos “negão”, “quatro olhos”, “baleia”, “viado”, “bichinha”, entre outros. Percebe-se que as meninas demonstram um maior desprendimento em demonstrar as suas preferências afetivas, sem se importar com as tentativas de desqualificações. O

relato de alguns professores/professoras é de que tal atitude é simplesmente um ato de demonstração de força, de poder, de rebeldia, de afrontamento pois “essas meninas ainda não sabem o que querem sexualmente”. Esse discurso reforça o enquadramento predominante nas escolas dos padrões heteronormativos, de acordo com Warner, citado por Junqueira (2012):

[...] um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade “natural” e legítima de expressão (WARNER, 1993 *apud* JUNQUEIRA, 2012, p. 212).

O cotidiano da escola é repleto de histórias, como o diálogo entre uma menina e um menino, ambos com aproximadamente 15 anos de idade, que estavam sempre sozinhos durante o recreio. A menina reclamou para o colega “tá vendo, véio, como é na escola? Só porque tenho esse jeito ninguém fala comigo, parece que nem existo”. Ela esclareceu para o colega que gostava de mulheres e que não se via como mulher, no entanto, teria que ter paciência até concluir o Ensino Fundamental no diurno, para poder estudar o Ensino Médio no noturno, e segundo ela, seria bem diferente, teria amizades.

Já o menino se queixava para a colega que não gostava da escola, mas que gostava de ler em casa e que não dava importância se tinha amigos ou não. Era filho único e não conheceu o pai, morava só com a mãe de quem gostava muito.

A localização da escola é outro fator de tensão. Ela está na divisa entre o município de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves, o que contribui para outros enfrentamentos da ordem de controle do espaço geográfico, configurados por brigas para demarcar seus territórios “quem é de lá e quem é de cá”, desvalorizando a origem do alheio, pois existem estudantes que moram nas áreas de invasão e que não são aceitos pelos estudantes que não moram lá. Tais momentos remetem aos tempos medievais para a disputa dos feudos.

Esses enfrentamentos diários, sejam de ordem afetiva, sexual ou territorial, propiciam um quadro de infrequência escolar pelos “estigmatizados”, pelos que não conseguem conviver com tais embates, pois não conseguem enfrentar as situações e se verem livres delas, e por não solicitarem ajuda para o enfrentamento, alguns casos passam como invisíveis aos olhos do corpo pedagógico.

Na concepção de JUNQUEIRA (2012) o ambiente escolar é um campo fecundo para se cultivar e ensinar preconceitos e discriminações, sendo também um

espaço onde as *crenças e atitudes desumanizantes*⁵ podem ser reforçadas e/ou marginalizadas. Tais fatos podem ser observados em diversos momentos. Seja nos discursos dos estudantes ou mesmo nas falas do corpo pedagógico nos momentos de avaliação de determinados estudantes. Sendo a escola um campo onde as ações *desumanizantes* estão presentes, muitos docentes perdem a oportunidade de instigar a releitura, de rever a maneira de ser e, de classificar o agir de seus estudantes, o que pode ser a possibilidade de ressignificar e dignificar a vida de todos esses atores.

Esse cotidiano de apatia, demérito com o direito do outro, da opressão perversa, do descaso com a propriedade pública pode ser observado nos resultados das avaliações trimestrais da escola. A RME/BH possui um modelo de avaliação próprio onde o estudante é avaliado pelo aprendizado de conteúdo e também pelas suas ATITUDES E VALORES com os seus pares, corpo docente e demais funcionários da escola. Essa parte da Avaliação Trimestral é composta por nove (9) itens, avaliada por um Conselho de Classe formado somente pelos professores/professoras, coordenadora pedagógica e diretora, porém, o destaque fica por conta do item “RESPEITA O PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE”, pela relação direta com o comportamento dos estudantes.

A tabela 1 – a seguir, se refere ao levantamento dos resultados nas avaliações referentes ao ano de 2014, nesse item específico.

Avaliação	Nº.de alunos	%
Sim	160	36,70
Às vezes	138	31,65
Não	138	31,65
Total	436	100,00

Fonte: Sistema de Gestão Escolar –RME/BH- 2014

Observe que aproximadamente 63,0 % dos alunos pesquisados foram avaliados com – “Às Vezes” e “Não”. Esse resultado demonstra que o comportamento dentro da sala de aula não é diferente do comportamento nas demais

⁵Conforme JUNQUEIRA (2012), os sujeitos pertencentes à comunidade da escola/sociedade que não se enquadram aos padrões estabelecidos pela heteronormatividade – composta por discursos, valores e práticas embasadas nos preceitos da heterossexualidade, dito como único meio natural e normal de expressão da sexualidade – serão classificados não ser humano/normal, também não lhe cabe os direitos embutidos nos mesmos. Dessa maneira, as atitudes desumanizantes ganham corpo nas agressões psicológicas, nas piadas, na exclusão do sujeito e por vezes as agressões físicas aos ditos fora do contexto da heteronormatividade e os agressores são respaldados pelas instituições/sociedade.

dependências da escola. O processo de avaliação pautado em ATITUDES E VALORES é instigante e inovador principalmente se o mesmo for acompanhado de políticas cujo objetivo seja estimular a formação de cidadãos aptos a respeitar e a dialogar com a diversidade, conforme dito por Veiga (2015, p. 169) *apud* Pérez Gómez (2000, p.26), pois é:

[...] preciso transformar a vida da aula e da escola de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação ... Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver, a sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências de coletividade. (VEIGA, 2015, p. 169) *apud* (Pérez Gómez, 2000, p.26)

A consequência da falta de respeito aos pares se manifesta com a saída de estudantes para outras escolas, outros bairros, outras cidades, abandono dos estudos ou isolamento na escola. Dos “desrespeitados” temos um percentual de alunos pertencente ao grupo da diversidade sexual, tanto os “assumidos”⁶ quanto aqueles que se encontram no “armário”⁷. Apesar da existência de entrevista sobre o motivo da saída os dados não são muito confiáveis. Isto se dá em virtude da omissão por parte de algumas famílias que querem negar o real motivo, principalmente se está relacionado com a sexualidade. Existem relatos de famílias que ao descobrirem a identidade sexual do filho ou filha mudam de cidade sem retornar à escola para providenciar a transferência por sentirem vergonha e acreditarem que longe da escola o filho voltará a ser “normal”.

Algumas razões que permeiam as idas e vindas de alunos entre escolas e até mesmo na evasão escolar em que o estudante sai permanentemente do âmbito escolar, estão na maioria das vezes pautadas na não escuta/percepção do outro, do estudante, na falta de ações que os façam perceber sua pertinência no espaço escolar.

Por outro lado, conforme relato da auxiliar de biblioteca, existem ações que

⁶Conforme (LOURO, 2000, p. 80), assumidos, ou “sair do armário”, é uma expressão utilizada para rotular pessoas homossexuais quando desejam assumir abertamente sua homossexualidade, ou no jargão popular utiliza-se a expressão “deixar de ser enrustido”.

⁷O “armário”, segundo JUNQUEIRA (2012), representa a ocultação do que ele denota como sendo a “dissidência do sujeito em relação a matriz da heterossexualidade” e extrapola a regulação da vida social do sujeito que se relaciona sexualmente com outros/outras do mesmo gênero. Se submetendo ao segredo, ao silêncio, chegando mesmo ao desprezo público, atuando enfim, como um controle de todo o dispositivo da sexualidade

acontecem na Escola Céu Azul e não fazem parte de seus projetos específicos, mas são intervenções muito pertinentes. Um exemplo disso foi um pedido de comemoração de aniversário de seis (6) meses de namoro de um casal heterossexual, o que a mesma atendeu prontamente, porém conotando o evento como um projeto da Biblioteca e se predispondo a coordenar a decoração da biblioteca como cenário desse evento. Ao casal foi permitido o convite de amigas/amigos para compartilharem aquele momento. Todos ficaram muito satisfeitos e emocionados com o que presenciaram, pois foi uma novidade.

Entre os (as) convidados (as) estava uma menina do 9º ano que, após o encerramento da comemoração, aproximou-se da auxiliar de biblioteca e questionou se a comemoração só poderia ser realizada entre menino e menina. Segundo a auxiliar de biblioteca, ela ficou sem ação diante daquela pergunta e solicitou que a menina voltasse no outro dia para saber a resposta. Após refletir sobre a proposta e repensando a sua atitude diante da pergunta, já que era de seu conhecimento que a menina namorava outra menina, ela resolveu fazer uma comemoração para esse casal também, denominando esse projeto como “PROJETO SECRETO”. A regra de convidados foi a mesma, porém, ressaltou que a demonstração de afeto ficaria restrita a abraços e beijos no rosto, pois se tratava de comemoração de afeto entre duas amigas. A reação dos convidados foi a mesma do casal heterossexual, com muito choro e emoção entre todos.

A presença marcante dos padrões heteronormativos na escola e a falta de discussão/formação dos profissionais sobre as questões relacionadas com a identidade de gênero e a identidade sexual remete a situações como essas. Uma profissional que reage de acordo com os valores que a sustentam e os preceitos que a embasam. Na atitude desta profissional fica explícito um conflito interno, a instituição não permite a manifestação de carinho dos namorados, sejam eles heterossexuais ou “desviantes” e quando ela permite uma celebração como essa, de uma certa maneira ocorre a quebra de um paradigma, mesmo que parcialmente, pois os casais não puderam explicitar todas as nuances de um casal de namorados, tais como o beijo na boca - e em relação ao casal homossexual essas não puderam serem apresentadas como um casal e sim como “grandes” amigas. É evidente que se remetermos tais cenas ao contexto das discussões que estão presentes neste trabalho, a tendência é reprovação da atitude da profissional, porém, o que me remeteu foi a grande necessidade dessas discussões no seio das instituições escolares.

2 UM BREVE HISTÓRICO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO - A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A discussão proposta nesta pesquisa não perpassa por estabelecer um estudo profundo sobre a relação existente entre o mundo do trabalho e a instituição escolar. Porém, algumas questões levantadas serão aportadas apenas com o intuito de localização temporal e para servir de pilar na discussão dos processos que levaram a construção do Sistema Educacional Brasileiro.

Quando se observa o processo histórico envolvendo a instituição escolar, observa-se a sua ligação direta com o mundo do trabalho, no papel de fornecedora de mão de obra moldada conforme a necessidade do mesmo. Segundo Cavagnari (2008), nos anos 80 a exigência do mundo do trabalho sobre o estado era a produção de trabalhadores que fossem alfabetizados. Na década de 90 estabelece-se uma nova exigência, a escola deveria produzir trabalhadores que não fossem apenas “adestrados para a profissão”. A nova necessidade era um trabalhador que possuísse um olhar mais amplo, uma visão gerencial de todo o processo de produção.

Para atender a essa nova demanda os sistemas governamentais dos países da América Latina, dentre eles o Brasil, alteraram o seu processo formador passando a responsabilizar as escolas pelo resultado do ensino. Tais alterações, segundo Cavagnari (2008), perpassam por:

[...] planejamento burocrático e centralizado, a prioridade passa a ser centrada na gestão da escola, em sua realidade imediata. Nesse sentido, medidas de descentralização administrativas e pedagógica, autonomia da escola via construção do projeto político-pedagógico, formação continuada dos educadores, entre outras, ganham força nas políticas educacionais para os países em desenvolvimento [...] (CAVAGNARI, 2008, p. 96)

É importante observar que a determinação do Estado entrou em comunhão com um dos preceitos de luta da classe dos educadores brasileiros que era o da busca por uma maior autonomia por parte das escolas. Tais fatos podem ser observados na luta histórica estabelecida pelos educadores modernistas e de uma gama de pensadores brasileiros, por meio do que se demonstrou como movimento dos educadores em defesa da escola pública com qualidade no Brasil nos últimos 50 anos. Tal movimento teve o professor como peça fundamental, conforme ressalta Saviani (2007):

[...] nos anos 80 do século XX participou da mobilização dos educadores, reivindicando maior participação nas decisões; na elaboração do projeto pedagógico das escolas; na gestão do ensino; na formulação das políticas educativas [...]. Suas reivindicações foram atendidas: a Constituição de 1988 e as leis subsequentes consagraram o princípio da gestão democrática; estabeleceram a exigência de elaboração, com o concurso do corpo docente, do projeto político-pedagógico de cada escola; e determinaram a forte vinculação da escola com a respectiva comunidade. (Saviani, 2007, p.31)

A composição desse movimento foi acentuada na década de 80, quando os pioneiros da educação brasileira realizaram discussões aprofundadas quando da realização de seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE) ocorridas em 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991 e por cinco Congressos Nacionais de Educação (Coneds) ocorridos em 1996, 1997, 1999, 2003 e 2004. O intuito dessas conferências e congressos foi o da construção do embasamento para o Sistema Nacional de Educação e, para tanto, foram direcionadas por meio de um Tema Central - Construção do Sistema Nacional de Educação e cinco eixos temáticos, quais sejam:

Eixos Transversais: I. Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II. Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III. Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV. Inclusão e Diversidade na Educação Básica; V. Formação e Valorização Profissional. (CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008, p. 19)

Toda essa movimentação em torno da construção do Sistema Nacional de Educação, tem como linha mestra a Constituição Brasileira, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205 estabelece que:

a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É no artigo 206 da Constituição Brasileira inciso VI que se verifica o estabelecimento da gestão democrática⁸ como um dos princípios para o ensino público no Brasil. Porém, os princípios que configuram a educação Brasileira foram

⁸A Gestão Democrática como afirma Veiga (2004, p. 19) é o repensar das estruturas que formam uma escola, tendo como referencial a socialização, prática esta que possibilita a participação de todos os seus membros na sua constituição. Suprimindo o individualismo – “da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia” – ações essas que podem coibir a verticalização que remetem para as escolas políticas educacionais, transformando-as em meras executoras.

definidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. Nessa lei pode-se verificar o tratamento e amplitude da gestão democrática nos artigos: 12,13,14 e 15, bem como a ligação estreita entre o mundo do trabalho/sociedade e a escola que fica ressaltada no parágrafo 2º do artigo 1º quando estabelece que A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Porém, crivar como direito das escolas públicas a gestão democrática por meio de leis não é suficiente para o estabelecimento da autonomia, como estabelece Cavagnari (2008,p. 97)

[...] para ser autônoma, a escola necessita, além da liberdade garantida em legislação, as condições de recursos humanos, materiais e financeiros, e principalmente a competência técnica e o compromisso profissional dos educadores.

O que se observa nas esferas escolares, atualmente, são queixas dos professores pela falta de tempo para o atendimento das demandas estabelecidas aos mesmos, oriundas do processo que tanto lutaram, a *gestão democrática*. Para o estabelecimento da gestão democrática é fundamental a participação de toda a comunidade escolar na determinação das suas necessidades, bem como as estratégias pedagógicas e políticas por meio do PPP. Esta elaboração/participação demanda tempo, que ficou reduzida pela necessidade de se trabalhar em mais de uma instituição.

Esse contraponto vem se acentuando pelas novas ações do mundo do trabalho: “*exclusão includente*” e “*inclusão excludente*”. Por exclusão includente, de acordo com Kuenzer (2009), entendem-se as diversas estratégias do mundo do trabalho para a retirada do trabalhador do mercado de trabalho no intuito da redução/extinção de benefícios e privilégios já obtidos para em seguida, por meio de novas estratégias, incluí-lo novamente no mercado de trabalho numa condição inferior, em termos de direitos e salários.

Na direção oposta, tem-se a “*inclusão excludente*” a preparação de novos trabalhadores para o mundo que “na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.” (Kuenzer, 2009, p.15). Estabelecer novos objetivos e trajetórias no que diz respeito à formação não se questiona, o que causa descontentamento é perceber que tanto por parte do estado

quanto das instituições escolares não sérias, são gerados mecanismos para o encurtamento da trajetória nas formações ou mesmo em formações de baixa exigência, formando o não formado. Assim, ao contrário de incluir o que se está gerando é um trabalhador que será excluído pela sua formação deficitária.

Tais práticas afetaram os educadores brasileiros de maneira direta, pois grande parte foi perdendo, ao longo do tempo, direitos e composição salarial, restando a estratégia de ministrar aulas em mais de uma instituição escolar, no intuito de complementar a renda. Nessa concepção *neoprodutiva*, segundo Saviani (2007):

[...] os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários. Claro que, se o professor fosse bem remunerado no âmbito de uma carreira docente que lhe garantisse jornada integral numa única escola, ele poderia exercer, sem maiores problemas, as mencionadas funções. Mas, trabalhando em várias escolas de comunidades diferentes, como pode ele, além de ministrar grande número de aulas para garantir uma remuneração minimamente satisfatória, participar da elaboração do projeto pedagógico dessas várias escolas, de sua gestão e, além disso, da vida dessas diferentes comunidades? (SAVIANI, 2007, p. 20)

2.1 Gestão Democrática e o Projeto Político Pedagógico (PPP)

Quando se debruça sobre os fatos históricos apresentados acima, quando a educação no Brasil foi exaustivamente repensada e redesenhada por educadores e pensadores de renome, o que se observa é que os maiores ganhos foram observados com a elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e a LDBEN/1996, porém a Gestão Democrática, garantida na forma de lei, é até hoje tema de debate no meio dos educadores, gestores governamentais e por representantes da sociedade.

A Gestão Democrática tem como um de seus ícones na instituição escolar o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento apresentado como resultado maior da democracia no Sistema Educacional Brasileiro em que a comunidade escolar pode estabelecer o seu próprio direcionamento de atuação, evidentemente seguindo os pressupostos da Constituição Brasileira e da LDBEN/1996. Essa relação entre a gestão democrática e o PPP pode ser observada em Veiga (2010), quando denota que o PPP deve:

[...] contemplar a questão da qualidade do ensino, o que significa enfrentar o desafio da inovação, tanto na organização do trabalho pedagógico quanto na gestão exercida pelos interessados, o que implica repensar a estrutura de poder da escola (VEIGA, 2010, p. 1)

Porém, o que se constata é que somente leis não são suficientes para promover a motivação, a permanência e o interesse dos alunos pela escola. Por exemplo, no artigo 3º, inciso I da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) garante a “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”, mas muitas famílias nem sequer comparecem à escola para efetivar a matrícula dos seus filhos. Ou seja, a leitura que se pode fazer da realidade na escola pública atual é que, se de um lado existe a igualdade de acesso e vagas para todos e a obrigatoriedade dos pais, mães ou responsáveis de efetuarem a matrícula de seus/suas filhas/filhos, por outro lado o mesmo não acontece em relação a sua permanência na escola, como ressalta LUCKESI (2006), ao dizer que:

[...] o acesso universal ao ensino é, pois, elemento essencial da democratização e a porta de entrada para a realização desse desejo de todos nós, que clamamos por uma sociedade emancipada dos mecanismos de opressão; o segundo elemento que define a democratização de ensino é a permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar. Ou seja, o aluno que teve acesso à escola deve ter a possibilidade de permanecer nela até um nível de terminalidade que seja significativo, tanto do ponto de vista individual quanto social (LUCKESI, 2006, p.30)

Tais fatos já estão na baila das discussões acadêmicas há décadas, por meio de perguntas tais como: O que fazer para estimular o aluno a se apropriar da escola que frequenta? Tal pergunta remete a um conceito de identificação/apropriação do espaço físico e pedagógico. Quais são as ferramentas atuais para promover essa apropriação? Essa é uma pergunta que quando realizada gera de imediato o silêncio do não saber o que fazer.

O Brasil é um país movido pela criação de leis e projetos e míope para enxergar soluções simples, ou seja, possui uma disponibilidade para discussões e soluções de questões com alta complexidade e com pouca habilidade para resolução de questões mais pragmáticas. Uma das questões mais preponderantes para evitar a evasão dos alunos das escolas é gerar meios para que eles se sintam parte do processo.

E fazer parte, pressupõe direito a participar, a se fazer ouvir, a pertencer. É fato que uma das ferramentas que abarca todos os grupos que compõem a comunidade escolar é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que representa a identidade da escola, norteia as ações pedagógicas e administrativas indicando caminhos para garantir um espaço onde a aprendizagem ocorra pautada na igualdade

de oportunidades para todas e todos.

Na concepção de LIBÂNEO (2004), o PPP é o documento que detalha os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo que se pretende desenvolver na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Tal percepção do PPP é reforçada por Veiga (2010), quando afirma que:

[...] o projeto político-pedagógico procura instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, busque eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2010, p. 1)

A autonomia, tão apregoada no âmbito da gestão democrática, pressupõe uma não intervenção vertical direta do governo (governos federal, estadual e municipal), nas ações e pressupostos das condutas da escola. A autonomia significa a apropriação da escola pela Comunidade que a compõe (gestores ou dos professores (as) ou dos alunos (as) ou ainda a dos pais, mães, colegiado, conselho escolar). É resultado da integração de várias formas de pensamentos e de interesses diversos que precisam ser discutidos e negociados para, enfim, resultar num pensamento coletivo que represente a instituição escolar na busca de manter as características da comunidade que a compõe. VEIGA (1995) indica que:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino. (VEIGA, 1995, p.11)

O que se observa em muitas escolas é a construção do PPP por uma comissão criada apenas por Direção e Professores, ou mesmo recebida diretamente de gabinetes governamentais, não permitindo que desse importante documento se escute a voz da comunidade escolar. Caberá escola oportunizar a criação de uma comissão composta por Gestores, Professores, alunos e a representação de todos os segmentos que compõem a comunidade. O PPP é a ferramenta de ponte da escola com a sociedade, em que se apresentam as características básicas da comunidade onde se trabalha, seus anseios e valores. E é importante não esquecer que esse documento

deve propiciar discussões de toda a espécie de questões, por mais delicadas que sejam. Dessa forma, o PPP propicia que a voz da comunidade seja escutada por todos, como também permite que a comunidade escute questões que devem ser revistas e rediscutidas, como a convivência pacífica com a diferença, com a diversidade seja ela de gênero, sexual, cultural, territorial, etc.

A não construção de um planejamento que possua todas as estratégias contidas no PPP para soluções das questões de conflitos da escola culmina na tomada de ações pontuais nas escolas, que visam solucionar questões específicas. Porém, isso pode ter um efeito temporário, não é uma solução envolvendo ações de curto, médio e longo prazo.

Quando da construção propriamente dita do PPP, é importante observar os aspectos propostos por Veiga (1995) que são: Quais são as finalidades da escola? Qual é a estrutura organizacional? Qual é o currículo? Qual é o tempo escolar? Como é realizado o processo de decisão? Como se processa as relações de trabalho? Como é estruturado o processo de avaliação? O desconhecimento desses pontos remete a escola à criação de um planejamento desconectado dos aspectos básicos, aumentando as possibilidades de um fracasso futuro.

Em 2015, pesquisando documentos que estivessem relacionados com o tema Gênero e Sexualidade, entrei em contato com vários, porém um deles me chamou a atenção. Publicado pela RME/BH, instituição em que trabalho, denominado como Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Considerei-o muito interessante por seu conteúdo estar alinhado às leituras que realizei sobre o tema e, sem dúvidas, por ser pontapé inicial para discussões nas escolas.

Causou-me estranheza, porém, que esse documento, publicado em 2015, envolvendo a contratação de uma assessoria externa não tenha sido enviado para todas as escolas que compõem a RME/BH. Foi um gasto público para a geração de um documento importante que em seu conteúdo indica ter sido construído para a comunidade escolar, a qual não recebeu tal documento, nem participou da sua elaboração, foi um processo de verticalização. Vale ressaltar que a comunidade escolar é composta por: corpo docente, estudantes, famílias e os órgãos representativos da comunidade onde as escolas estão inseridas. A elaboração coletiva desse documento oportunizaria às comunidades escolares discutirem o tema em questão, que tem promovido ondas de intolerância, remetendo, às vezes, à violência

tanto psicológica, quanto física.

A não divulgação desse documento para as escolas remete a um desconforto. Qual é o seu real objetivo? Como servir de suporte para futuras discussões se os atores que o utilizarão não o conhecem, não foram comunicados? Será que ele foi gerado para ser discutido quando a gestão administrativa o assim quiser, ou foi gerado para suprir a exigência imposta por algum órgão regulador externo, sem uma real intenção de promover a discussão nas escolas da RME/BH? E nota-se um contraponto quando no próprio documento lê-se que:

As Diretrizes se configuram como uma ferramenta fundamental para pensarmos as práticas docente no campo dos estudos de gênero face às discussões étnico-raciais, da pessoa com deficiência e da multiplicidade racial. As Diretrizes pretendem contribuir na construção de políticas públicas de enfrentamento às práticas sexistas e na problematização das assimetrias de gênero presentes nos espaços educacionais (BELO HORIZONTE.DIRETRIZES, 2015, p.4)

A estrutura da Diretriz se faz com a divisão das discussões em quatro (4) capítulos: 1 – Introdução: Somos Diferentes, mas somos iguais; 2 - Concepções Teóricas; 3 – Entre a Teoria e a Prática; 4 – Para Ler, Ver e Pesquisar Mais. A elaboração desse documento foi coordenada pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Gerência de Articulação da Política Educacional/GAPE do município de Belo Horizonte, órgão que é:

[...] responsável pela elaboração, implementação e monitoramento da política pública da *Educação para as Relações de Gênero*, que tem como objetivo desenvolver ações pedagógicas de enfrentamento às práticas discriminatórias nas escolas, bem como fomentar estratégias de promoção da equidade de gênero, reconhecendo e respeitando a diversidade humana. (BELO HORIZONTE, DIRETRIZ, 2015, p.8)

A concepção foi elaborada pela Professora Doutora Maria Ignez Costa Moreira e o objetivo “é de contribuir na construção de políticas públicas de enfrentamento às práticas sexistas e na problematização das assimetrias de gênero presentes nos espaços educacionais. ” (BELO HORIZONTE, DIRETRIZES, 2015, p.3)

A violência da sociedade se reflete incessantemente nas escolas, por meio da intolerância promovida pela desigualdade cada vez mais acentuada entre a diferença dos gêneros. Em resposta a essa situação, a Diretriz propõe o que é denominado de *cultura da paz*, pressupondo assim:

A equidade de **gênero** é um dos fatores que contribui para a **cultura da paz** e para a promoção dos **direitos humanos** em diálogo constante com os atravessamentos escolares que envolvem: os valores étnicos e de raça, com foco na cultura e na visibilidade de estudantes negros, indígenas, ciganos, quilombolas e amarelos; as questões da acessibilidade de estudantes com deficiência; e as relações da multiplicidade geracional nos espaços educacionais. (BELO HORIZONTE, DIRETRIZ, 2015, p.14)

Na estrutura da Diretriz observa-se a fala acadêmica, por meio de conceitos no capítulo 2 em que são apresentados os termos: gênero, cultura da paz e direitos humanos; já no capítulo 3 contém propostas oficinas a serem realizadas no ambiente escolar e no capítulo 4 a autora indica livros, sites, blogs, filmes e artigos de revistas científicas.

A construção do conceito de Gênero no documento é bem sucinta e exemplificada, para tanto utilizam-se três teorias para explicar a questão da diferença entre homens e mulheres, quais são: teses biologizantes; teses de socialização e da teoria de gênero. A diferenciação entre homens e mulheres na tese biologizante é estabelecida por meio da atuação diferenciada entre os hormônios nos homens e nas mulheres. Os hormônios que atuam nos homens os fazem reagir com maior vigor e agressividade, enquanto os hormônios que atuam nas mulheres as tornam mais doces, suaves. A tese de socialização propõe que os homens adquirem uma postura mais masculina em virtude das brincadeiras que lhe são direcionadas (esportes de competição, jogos de raciocínio), evitando-se para os mesmos as brincadeiras das meninas (panelinhas, bonecas). Por fim, apresenta as teorias de gênero, após apreciar uma linha histórica a partir do movimento feminista e cita DIRETRIZ (2015) *apud* Scott (1989):

Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (BELO HORIZONTE., DIRETRIZ 2015, p.17) *apud* (SCOTT, 1989, p.14)

A partir dessas premissas do que se compreende como formação da identidade do ser humano, constituem-se as tensões tão evidentes nas sociedades e conseqüentemente dentro dos espaços escolares. Enquanto não for claro para a sociedade que os fatores modeladores do ser homem e ser mulher perpassam por uma multiplicidade e diversidade de fatores, sejam eles sociais, afetivos, etc., o que obteremos é a falta de tolerância pela diversidade que a cada dia percebemos no ser homem e ser mulher. A busca pelo olhar mais compreensivo sobre as diferenças, seja

entre homens e mulheres, entre os próprios homens ou entre as próprias mulheres, como uma questão “normal”, sem a importância excessiva da “normalidade”⁹ e sim pelo entendimento que homens e mulheres são vastos, remeterá a sociedade a uma cultura da paz dada a ausência do “certo/errado”, do “padrão/fora do padrão”.

Os capítulos 3 e 4 estão devidamente relacionados com a prática pedagógica, pois “a escola é um universo riquíssimo para o trabalho cotidiano de superação de preconceitos e discriminação de gênero” (BELO HORIZONTE, DIRETRIZ, 2015, p. 27). Dessa forma, no capítulo 3 são propostas ações como: a Roda de Conversa cujo intuito é o de se possibilitar a socialização e discussão sobre gênero, para que todos tenham o direito de expressar a sua concepção; Oficinas Pedagógicas ferramenta proposta para a desconstrução de tabus e ressignificação de conceitos já existentes, para tanto foram apresentadas propostas de oito (8) oficinas.

No capítulo 4, por sua vez, são apresentadas outras ferramentas para fundamentar a discussão sobre as relações de gênero na escola: foi sugerida a aquisição de sete (7) livros para ficarem disponíveis na escola, já que os mesmos fazem parte do Kit de Literatura disponível nas bibliotecas das escolas da RME/BH. A aquisição de livros contemplava os seguintes temas: Feminismo; Família; Gênero e Educação. Além destas referências são anunciados oito (8) sites para consultas complementares dos educadores e dezesseis (16) links para artigos com conteúdo referente a gênero.

A estrutura da Diretriz está centrada numa discussão conceitual de abordagem bem genérica. No Brasil a pesquisa direcionada às questões da Diversidade de Gênero e Sexualidade está mais aprofundada. Existem, no âmbito dos direitos a individualidade, avanços que não foram mencionados nem discutidos. No aspecto do direito não foi citada a Resolução 12 de 16 de janeiro de 2015 que estabelece a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais, bem como, todas as pessoas que possuam identidade de gênero não reconhecida nos espaços sociais, bem como orienta como proceder para operacionalizar esse direito.

Na resolução 12, a discussão sobre o nome social é um tema de extrema importância para as pessoas que possuem uma identidade civil que não corresponde a

⁹Por normalidade compreende-se todos os sujeitos que correspondam ao que a sociedade imputa como modelo do ideal, que perpassa por situações tais como: assumir uma identidade sexual que seja a heterossexual; que o homem assuma os padrões do vestir-se como um homem – calça, camisa, ... ; que o homem é forte e a mulher é frágil... e tantos outros padrões de normalidade.

sua identidade de gênero. Esse direito foi reconhecido pelo Governo Federal do Brasil, por meio do seu artigo 1º, da Resolução 12 de 16 de janeiro de 2015, estabelecendo que:

Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado. (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PROMOÇÕES DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. RESOLUÇÃO N. 12, 2015)

Complementando esse direito tem-se os artigos 2º, 3º, 4º e 9º da Resolução 12 que tratam do nome social nos seguintes aspectos: direito a receber exclusivamente o tratamento pelo nome social; a poder utilizar o nome social nos processos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares; utilização do nome social nos instrumentos internos de identificação, vinculando o nome social e a identificação civil e a emissão de documentos oficiais com o nome civil e social com mesma importância.

O artigo 6º estabelece o direito à utilização de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero nas instituições de ensino em conformidade com a identidade de gênero de cada sujeito. O artigo 7º garante o direito ao uso de uniformes e demais elementos da indumentária em conformidade com a identidade de gênero de cada sujeito. E, por fim, no artigo 8º fica estabelecida a garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida aos estudantes adolescentes, sem obrigatoriedade da autorização do responsável.

Outra falha é que quando um documento com tal importância é elaborado por um setor cujo objetivo é propiciar o direito a todos e por outro lado o município se destacar nacionalmente por ações comunitárias como o orçamento participativo – em que são votadas as necessidades mais imediatas de cada região – estabelece-se um paradoxo da verticalidade com o participativo. Vale ressaltar que disponibilizar um documento na intranet da instituição não condiciona a sua implementação, é apenas disponibilização de mais um documento.

A leitura da Diretriz me instigou a buscar o PPP da escola, esse documento com certeza deveria ter sido construído com a ciência e participação de toda comunidade escolar. Ele é o documento que norteia todo o trabalho pedagógico político. Porém, o resultado da minha busca foi o desconhecimento, por parte dos

responsáveis, de onde se encontrava tal documento: não estava arquivado na secretaria da escola; não estava na sala da direção; não estava na coordenação pedagógica da escola. Tentei o contato com os profissionais da escola que participaram da construção desse documento na época e só consegui a informação que o documento estaria na escola. Na continuidade da busca pelo PPP fui à Gerência Regional de Venda Nova/GERED-VN, região onde se localiza a Escola Céu Azul, e a informação obtida foi a mesma que recebi quando procurei a SMED/BH: “Não existe cópia desse documento pois o mesmo é de responsabilidade da escola.”

Segundo informações obtidas com os profissionais que participaram da sua elaboração, possivelmente ele foi construído entre os anos 2003 e 2004, não foi reformulado até o ano de 2015. E como observadora posso assegurar que nos últimos quatro anos ele não foi utilizado como referência nas tomadas de decisão da escola.

Duas questões são necessárias de pontuar. Primeira: como o PPP é a uma das representações mais plausíveis da gestão democrática na escola, causa estranheza que os órgãos reguladores da ação pedagógica da RME/BH não possuam cópia desse documento de cada escola e não realizem um acompanhamento do desenvolvimento dos mesmos na escola. Segunda: após o desgaste da construção do PPP, que envolve ouvir os anseios da comunidade escolar (direção, coordenação, professores, funcionários, alunos, pais, líderes comunitários,...), um documento que aponta as direções e solução de conflitos construídos comunitariamente desapareça e não se sinta a sua falta.

Em uma escola com tantos conflitos, um documento que contenha o relato do olhar de toda uma comunidade sobre os problemas que a envolvem, bem como estratégias para solução dos conflitos e possíveis melhorias seja no processo ensino aprendizagem ou nas relações interpessoais envolvendo o respeito às diferenças/diversidades, tem de ser revestido com a importância que lhe é devida. Sendo o resultado dessas importantes interlocuções dos componentes da comunidade escolar na elaboração do PPP de uma grande importância, é de lamentar que não o tenha encontrado.

Diante do fato exposto, busquei obter o real posicionamento da RME/BH sobre a importância que a mesma observa do PPP. Fui ao encontro com a historicidade da mesma no que concerne a gestão democrática e valorização da educação pública. Como resultado dessa pesquisa constatei que os profissionais da

RME/BH possuem uma marca forte na luta pela gestão democrática e valorização da qualidade da escola pública.

A RME/BH possui uma relação próxima com o movimento dos educadores na “defesa da escola pública no Brasil” nos últimos cinquenta anos. Um dos momentos mais importantes dessa luta é quando na década de oitenta se dá, após os anos de ditadura militar, a retomada do debate mais amplo sobre a restauração da democracia tendo como foco a universalização da escola. Tal fato pode ser verificado em Rocha (2007), quando relata que:

A RMEBH, nas últimas décadas, vem participando desse movimento de renovação pedagógica de defesa da escola pública, gratuita e de boa qualidade, e com gestão democrática. A presença de suas/seus profissionais no Congresso Mineiro Educação, no I e II Congressos Político-Pedagógico da RMEBH, nos congressos e conferências realizados pelo Sind-UTE/MG, sindicato da categoria, nas Conferências Municipais de Educação, nos Conselhos Municipais da área social, a construção de alternativas educacionais e a busca de um maior controle sobre o seu fazer pedagógico demonstram esse investimento coletivo. (ROCHA, 2007, p.2)

Quando se observa a historicidade da RME/BH e se olha para a atualidade tem-se uma sensação de perda de energia e de foco nas lutas promulgadas quando do I Congresso Político-Pedagógico da RME/BH, ocorrido em 1983, cuja produção direta estava ligada aos projetos pedagógicos considerados como transgressores e que só conseguiram ser implantados por meio da organização interna das escolas e de lutas coletivas.

2.2 Do regimento escolar – RME/BH

Como foi frustrada a minha tentativa de analisar o PPP da Escola Céu Azul, procurei pelo documento que mais se aproximava, em termos de participação de toda a comunidade escolar na elaboração e por se aproximar do tema desse trabalho que permeia por estratégias que visem a busca por uma convivência pacífica, como deve ocorrer com todos os seres humanos, quando da ocorrência de diversidade seja de gênero ou de sexualidade. E foi muito gratificante constatar que o mesmo existe e foi atualizado no ano de 2015, portanto foi possível a realização da sua análise nesse trabalho.

Antes de iniciar a análise do Regimento Interno da Escola Céu Azul apresentarei um estudo sobre o que é e qual a composição das regras, federais e

municipais, que são utilizadas para sua construção. Sendo assim, faz-se necessário saber que o significado da palavra regimento, segundo o Dicionário Aurélio, 1986 p. 1474, é o “conjunto de normas que rege o funcionamento de uma instituição”. Logo, para o melhor funcionamento de uma instituição escolar, seja ela pública ou particular, o estabelecimento de normas por meio do seu regimento é de suma importância. Pois a concepção de normas geradas pela comunidade escolar que a compõe, propicia que as tomadas de decisões em momentos tempestivos ou não sejam pautadas em ações objetivas, evitando que os pressupostos subjetivos natos das pessoas possam entrar em choque com as metas institucionais, levando a resultados que não contemplem a qualidade tão almejada pelos indicadores governamentais.

A elaboração de um regimento escolar deve ser feita com a cautela necessária para garantir um processo democrático, ou seja, garantindo que todos os elementos que compõem a comunidade escolar participem do seu processo gerador. Pois segundo Watanabe (1999):

O processo de elaboração de um Regimento Escolar deve atender a duas concepções: a legitimidade e a legalidade do mesmo. A legitimidade é o fundamento do exercício do poder e a legalidade é a qualidade desse exercício. A legitimidade surgirá da participação consciente de toda a comunidade escolar. Assim, o regimento deve ser o resultado de um processo em que o conjunto da comunidade escolar participe (diretor, coordenador, professor, funcionários, alunos e pais). Deve ser fruto de um trabalho coletivo. (WATANABE, 1999, p.44)

Observa-se que a garantia da participação de todos os segmentos da comunidade escolar, trará maior legitimidade ao Regimento Escolar, ao contrário da concentração desse tipo de redação por parte das repartições da Secretaria de Educação que não são representantes dos anseios da comunidade em que a escola está situada, nem tão pouco conhecem as suas necessidades.

2.2.1 Do embasamento legal

Para o melhor entendimento dos pressupostos legais que determinam a geração do Regimento Escolar, tem-se por parte do governo federal a lei nº 5692 de 11 agosto de 1971 que já estabelecia, pelo parágrafo único do artigo 2º:

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão

próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo conselho de educação (BRASIL. LEI N. 5692, 1971)

No âmbito municipal, a estrutura do Regimento Escolar de cada escola que compõe a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/ RME/BH, se pauta nos pressupostos contidos na Resolução CME/BH N° 0001/2011, datada de 15 de setembro de 2011, que é embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN n° 9394/96 e no Parecer do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte/CME-BH n° 150/2011.

Da estrutura organizacional da Resolução CME/BH – N° 001/2011 ressalta-se o seu artigo 2º, em que se estabelece que os dispositivos do Regimento Escolar definam os ordenamentos básicos do funcionamento das instituições de educação, formalizando de acordo com a sua Proposta Pedagógica as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo e que cada escola deve elaborar o seu próprio regimento escolar.

Já o artigo 3º, em seu parágrafo único, estabelece que os procedimentos e ações pedagógicas desenvolvidos pela comunidade escolar devem garantir a inimizabilidade das crianças, a corresponsabilidade dos adolescentes, a responsabilidade dos jovens, dos adultos, das famílias e dos profissionais da educação. O artigo 4º busca garantir a democratização e validação do Regimento Escolar, quando estabelece a participação de todos os segmentos escolares na sua construção.

2.2.2 Da estrutura do Regimento Escolar

A RME/BH instrui as escolas que a compõem como se deve organizar a estrutura do Regimento Escolar, por meio do Anexo à Resolução CME/BH n° 001, de 15 de setembro de 2001, perpassando pela Identificação da Instituição de Educação; das Instâncias/Profissionais que compõem a Gestão Administrativa Pedagógica; da Organização Didático Pedagógica; Dos Serviços, Equipamentos e Espaços Institucionais; Dos Registros Escolares; Da Convivência Escolar e Da Relação com as Famílias.

Cabe ressaltar que a Resolução CME/BH n° 001/2011, no seu Artigo 1º, estabelece que cada Instituição Escolar deve elaborar o seu Regimento Escolar

tendo como referencial as diretrizes contidas no Parecer CME/BH nº 150/2011, sua Resolução CME/BH nº 001/2011 e seu respectivo anexo, bem como os princípios constitucionais para a gestão democrática contidos na LDBEN(inciso VIII, artigo 3º) e na Constituição Federal (inciso VI, artigo 206).

2.2.3 O Regimento Interno da Escola Céu Azul

Em uma leitura preliminar do Regimento Interno da Escola Céu Azul, constatei a ausência de normativas direcionadas contra a violência na sua amplitude, seja ela associada à intolerância de gênero, sexualidade, raça, gerada enfim pela não aceitação ao diferente. Apesar dessa lacuna fiquei admirada com a atualidade de alguns temas relacionados com a diversidade de gênero e sexualidade que estão presentes de forma clara e objetiva. Nele constam os direitos dispostos na Resolução 12, do governo federal, datada de 16 de janeiro de 2015, responsável por estabelecer parâmetros para assegurar condições de acesso e permanência de travestis e transexuais, e de todas as pessoas cuja identidade de gênero não seja reconhecida em diversos espaços sociais. É composta também de orientações e operacionalização da identidade de gênero pelas instituições.

A leitura do Regimento Interno e a memória de todos os fatos que presenciei relacionados com a violência vinculada à intolerância a diversidade de gênero e sexual, me levaram a ver um paradoxo bem duro. Pois, de um lado, sempre convivi, ao meu redor, com a violência verbal e física em virtude dessa intolerância já relatada anteriormente no corpo deste texto quando justifiquei as razões que me levaram a esta pesquisa, e, de outro lado, o conteúdo do Regimento Interno com uma estrutura bem sintonizada com essas questões, especificando direitos relacionados com a expressão da sua identidade de gênero e sexualidade, bem como, com punições claras para quem os desrespeita.

Como o Regimento Interno se atém a estabelecer as normas e garantir que as mesmas sejam cumpridas, senti falta das estratégias de como trabalhar com as transgressões que porventura venham a ocorrer. Tais estratégias ficam a cargo do PPP, que não existe na escola, gerando uma lacuna nas ações cotidianas que envolvem a violência relacionada com a intolerância da diversidade de gênero e sexualidade, pois as ações assumem um cunho imediatista, remediando situações postas e sem a identidade, pois não possui a participação de toda comunidade

escolar.

Assim, mesmo com a lacuna estabelecida pela ausência do PPP, os avanços, pelo menos em termos conceituais sobre a diversidade de gênero e sexualidade, podem ser encontrados quando os direitos dispostos na Resolução nº 12, são apresentados na forma de direitos, deveres e proibições no Regimento Interno da Escola Céu Azul. O Regimento é dividido em Títulos e observei que os trâmites que envolvem a diversidade de gênero e sexualidade encontram-se no TÍTULO III – DA ORGANIZAÇÃO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR, em que são estabelecidos os direitos, deveres e proibições de todos que compõem a comunidade escolar, ou seja: Corpo Docente e Técnico Administrativo; Estudantes; e as Famílias.

Os direitos, deveres e proibições dos estudantes estão todos contidos no CAPÍTULO II – DOS ESTUDANTES. Na seção I estão contidos os direitos, especificamente na Seção I – Dos Direitos dos Estudantes, Artigo 49 – Aos estudantes, além das garantias que lhes são asseguradas pelo Estatuto da Criança e Adolescente e demais legislações vigentes, são garantidos os seguintes direitos. Abaixo se encontram 3 (três) incisos (direitos), que selecionei e que tratam dos direitos que estão diretamente relacionados com a Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015:

[...] Inciso XXXIII : “ter acesso ao conhecimento, à brincadeira e ser respeitado na sua diversidade sociocultural, étnico-racial, sexual, linguística e religiosa”;

[...] Inciso XXXV :“solicitar a inclusão do nome social nos registros escolares internos, por meio de requerimento próprio se maior de 18 anos, ou assinado pelo pai, mãe ou responsável legal para estudantes menores de 18 anos, dirigido a Direção da Escola, que deverá manter registro administrativo que faça vinculação entre o nome social e a identificação civil”;

Inciso XXXVI :“deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito, conforme dispõe a resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate a Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais”.

Os deveres dos estudantes estão contidos na Seção II – Dos Deveres dos

Estudantes, artigo 50 –São deveres dos estudantes. Dessa seção selecionei dois incisos que estão diretamente/indiretamente relacionados com o tema da diversidade de gênero e sexualidade, que são o inciso I e VI. O inciso I não estabelece uma relação direta com o tema, porém, indica a responsabilidade do estudante nas tomadas de decisões, esse dever possui uma relação com a Gestão Democrática na qual todos podem participar da elaboração de condutas a serem seguidas, melhorias e repensar no que vem sendo realizado no interior das instituições escolares. Segue o conteúdo dos incisos I e VI:

[...] Inciso I :“participar dos processos democráticos de tomada de decisões, de forma dialógica, solidária, corresponsável e criativa, bem como das organizações pedagógicas e institucionais”;

[...] Inciso VI – “relacionar-se com os outros sem qualquer tipo de discriminação de gênero, orientação sexual, social, cultural, étnica ou religiosa;

As proibições no quesito Convivência na Escola Céu Azul estão contidas na Seção III – Das Proibições aos Estudantes, artigo 51 – Aos estudantes fica proibido, selecionei dois incisos, V e o VI, sendo que o inciso V trata diretamente da questão da diversidade de gênero e sexualidade e o inciso VI trata indiretamente do tema e considero importante por estabelecerem proibição sobre o não expor os membros da comunidade escolar a situações constrangedoras. Fatos que observei e observo diariamente entre os estudantes, e a “vítima” dessas situações constrangedoras geralmente são as que possuem uma identidade de gênero e sexual adversa do que se considera pela sociedade como “normal”. Segue o conteúdo dos incisos V e VI:

[...] Inciso V: “Discriminar, usar de violência simbólica (presencial ou virtual) cometer atos de incivilidade, racismo, sexismo, xenofobia ou homofobia, agredir física e/ou verbalmente qualquer membro da comunidade escolar”;

[...] Inciso VI:“expor professores/professoras, estudantes ou qualquer membro da comunidade escolar a situações constrangedoras.”

Como a Convivência no espaço escolar pressupõe a presença de todos os atores que o compõem, os direitos, deveres e proibições foram estabelecidos também

para os Docentes e Técnicos Administrativos. O capítulo específico para esses componentes é **CAPÍTULO I – DO CORPO DOCENTE E TÉCNICO ADMINISTRATIVO**, e os seus direitos estão contidos na Seção I – Dos Direitos do Corpo Docente e Técnico Administrativo no seu artigo 45 (professores municipais, equipe pedagógica e direção) e 46 (integrantes do quadro técnico administrativo). Um aspecto que considere interessante, quanto a esse segmento da comunidade escolar, é que em nenhum inciso dessa seção foi estabelecido diretamente o direito à identidade de gênero e sexual.

No artigo 45 existem os incisos III, IV e V, no artigo 46 existem os incisos III e IX, que estão indiretamente relacionados com a diversidade de gênero e sexualidade. A relação observada está vinculada ao aprimoramento do processo pedagógico e à formação continuada. Os incisos III, IV e V do artigo 45 são:

[...] Inciso III: “propor aos diversos setores do estabelecimento de ensino ações que objetivem o aprimoramento dos procedimentos pedagógicos, da avaliação do processo educativo, da administração, da disciplina e das relações de trabalho”;

Inciso IV – “ter assegurado o processo de formação continuada em serviço, dentro de seu horário de trabalho, preferencialmente”;

Inciso V – “ter acesso às orientações e normas emanadas da SMED e entidades de classe, em tempo hábil”;

Os incisos III e IX, do artigo 46 são:

Inciso III – “participar da elaboração e implementação do projeto político pedagógico da escola”;

Inciso IX – “participar de formação continuada e em serviço”;

Os deveres do Corpo Docentes e dos Técnicos Administrativos estão contidos na Seção III – Dos Deveres do Corpo Docente e Técnico Administrativo, quando analisei essa seção detectei que não existe nenhum inciso que possua uma ligação direta com a diversidade de gênero e sexualidade. No Inciso VIII estabelece um dever que possui uma conotação muito ampla e não está diretamente relacionada com a questão da diversidade, porém, é uma prática que se exercida minimizaria em muito a intolerância percebida na Escola Céu Azul, o Inciso VIII é “tratar todos com

urbanidade”.

No que diz respeito às proibições estabelecidas aos Docentes e Técnicos Administrativos elas são encontradas na Seção II – Das Proibições ao Corpo Docente e Técnico Administrativo, artigo 47 – É vedado aos professores municipais e aos integrantes do quadro técnico administrativo. O inciso XXI possui uma relação direta com a diversidade de gênero e sexualidade:

Inciso XXI – “discriminar, usar de violência simbólica (presencial ou virtual) cometer atos de incivilidade, racismo, sexismo, xenofobia ou homofobia, agredir física e/ou verbalmente qualquer membro da comunidade escolar”;

O estabelecimento de direitos, deveres e proibições da comunidade escolar, sem dúvida nenhuma, é um avanço que a Escola Céu Azul conseguiu por meio do seu Regimento Interno, mesmo que esses avanços estejam contidos apenas em documentos e não seja visível a todos os atores interessados na sua discussão, aplicação e benefícios nas relações interpessoais da Escola Céu Azul, como se pode constatar quando relatei os fatos que observei e observo no seu cotidiano.

Na continuidade da leitura do Regimento Interno fui impelida a buscar o que estava estabelecido para o currículo, uma vez que constitui um dos elementos importantes para inferir no cotidiano da escola, conforme observa Junqueira (2010,p.1), ele de forma variada “[...] tende a aderir-se a, engastar-se em, interagir com e inferir em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo proclamado como oficial (o “currículo explícito”)”.

Reforçando essa linha de significado, Moreira (1997) apresenta uma das suas linhas de definições do currículo:

Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo, desde sua incorporação ao vocabulário pedagógico. No primeiro sentido, que é também o dominante ao longo dos tempos, o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno. (MOREIRA, 1997, p. 96)

Apesar da linearidade apresentada no formalismo do currículo explícito ou currículo formal que tenta a formatação dos estudantes mediante estratégias elaboradas pela equipe pedagógica e posteriormente aplicadas, o cotidiano possui uma forte inferência nesse processo, o que pressupõe não ser tão fácil atingir a meta desta promulgada formatação. Como ressalta Junqueira (2010, p. 1-2), o cotidiano

busca se relacionar com o conjunto de saberes que constituem o currículo formal, mas tende a ser mais influenciado pelo currículo oculto. Apesar do imbricado de situações e postulações que o constituem ele não tem o poder de sedimentar valores e crenças preconceituosas ou não, pois apesar da sua forte inferência isto:

[...] não significa que somente o currículo oculto ensina conformismo, aprofunda e cimenta valores e crenças preconceituosas. O assim dito currículo formal, o explícito, em todos os seus aspectos se constitui um artefato político e, ao mesmo tempo, uma produção cultural e, logo, discursiva. É um campo de permanente disputa e negociações em torno de cada disposição, princípio de visão de divisão do mundo e das coisas – especialmente daquelas que dizem respeito ao mundo da educação e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados.” (JUNQUEIRA,2010, p. 1-2)

O currículo com a sua conotação que abrange de maneira direta o cotidiano das escolas foi contemplado no Regimento Interno no “O TÍTULO V – DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA; Capítulo II – DOS CURRÍCULOS E PROGRAMAS; Seção I – Da Composição do Currículo do Ensino Fundamental – Art.111 – O Currículo do Ensino Fundamental na RME/BH será composto por: ”. Porém, não observei no artigo 111 a garantia da realização de Projeto que discuta o tema Diversidade de Gênero e Sexualidade, esse apontamento da necessidade de realização de um projeto específico juntamente com estratégias que necessariamente seriam discutidas com toda a comunidade escolar e apresentadas no PPP. A expectativa com tais ações é de que se estabeleceria o direcionamento dos trabalhos acadêmicos numa direção mais assertiva para minimização da violência causada pela intolerância.

A RME/BH possui um departamento específico para o enfrentamento da violência impetrada contra a diversidade de gênero e sexualidade conhecida por Rede da Paz. O seu objetivo é “possibilitar intervenção de caráter político pedagógico sobre o problema da violência na escola e no seu entorno, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e tolerância”. (BELO HORIZONTE, REGIMENTO ESCOLAR, 2015, P.84) A sua utilização na Escola Céu Azul foi proposta no Regimento Interno no

Título VII – Dos Serviços e Programas Pedagógicos Complementares da Educação Básica; Capítulo VIII – Do Programa Rede pela Paz – Artigo 186 – A promoção de atividades da cultura pela paz tem por objetivo possibilitar intervenção de caráter político pedagógico sobre o problema da violência na escola e no seu entorno, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e tolerância.”. (BELO HORIZONTE, REGIMENTO ESCOLAR, 2015, P.84)

Dentre os três artigos incluídos no artigo 186, o 2º parágrafo se aproxima mais de uma política para minimização da intolerância/violência com a diversidade de gênero e sexualidade, como pode ser constatado:

§ 2º - O programa visa formar, elaborar e executar políticas públicas de aprimoramento das relações interpessoais, por meio de ações relacionadas à promoção da paz, à mediação de conflitos, à prevenção e ao combate à violência, garantindo os princípios de igualdade, solidariedade, justiça social e respeito entre os indivíduos. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, P.85)

3 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi detectar em que medida as diretrizes sobre gênero e diversidade da RME/BH minimizariam a violência no ambiente das escolas. O primeiro passo foi identificar quais eram as diretrizes desse órgão público que tratam do tema. Efetivamente da RME/BH obtive o documento intitulado “Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”, publicado em 2015 e o Regimento Interno da Escola Céu Azul. É importante ressaltar que a elaboração dessa Diretriz foi realizada de uma maneira verticalizada, ou seja, a gestão da RME/BH contratou uma assessoria para elaborar o documento, não facultando a participação de todos os elementos que compõem a comunidade escolar. Tal atitude remete ao questionamento sobre onde estão os pressupostos da *gestão democrática*, ou seja, da luta de uma classe de educadores da RME/BH para a participação de todos os atores da comunidade escolar nas tomadas de decisão no ambiente da escola.

Na Diretriz encontrei apenas o conceitual de gênero e propostas de oficinas, sites e artigos. Porém, observei que a mesma está desatualizada em relação aos avanços que existem na atualidade. Não foi mencionado, por exemplo, os direitos adquiridos pelos sujeitos cuja identidade civil não corresponde à identidade de gênero, direitos esses relacionados com a correspondência entre a identidade social e civil. Não localizei uma discussão mais aprofundada sobre a Resolução 12 que estabelece parâmetros dos direitos relacionados à identidade social e de gênero. O formato da nova família também não foi discutido, e esse tema é importante pois existem, nas escolas, filhos de casais homoafetivos e existe o desconhecimento por parte da comunidade escolar sobre a convivência com esse formato. Há, por fim, uma discussão sociológica bastante inicial na Diretriz, porém, ela não aprofunda a discussão da sexualidade.

A Diretriz não está disponível nas escolas da RME/BH e existe um desconhecimento dela em virtude da não divulgação de sua existência. Apesar de não corresponder à expectativa instalada quando se verifica a sua finalidade, que é a discussão e o direcionamento do como entender/atuar com os meandros que envolvem a Diversidade de Gênero e Sexualidade, ela é um documento importante para o início e norteamo de discussões no âmbito das escolas o que inevitavelmente acabaria abrangendo toda a comunidade escolar que compõe a

RME/BH.

Na tentativa de encontrar outro documento oficial, solicitei à Escola Céu Azul o seu PPP, mas fui informada de que o mesmo não foi encontrado. De acordo com as informações tal documento foi elaborado entre 2003 e 2004, mas não estava disponível nem na escola nem nos órgãos reguladores das escolas da RME/BH. A falta desse documento é um aspecto negativo, pois sua elaboração, presumivelmente, seria um trabalho conjunto de todos os elementos que compõem a comunidade escolar.

Durante a criação do PPP são debatidos os entraves, tanto pedagógicos quanto administrativos, da escola e as estratégias para solucioná-los. Dessa forma, a sua existência é fundamental, pois ele remete a discussões contínuas e se faz como farol que direciona formações e ações para resolução de conflitos, instiga a geração de memórias das situações pontuais e das estratégias utilizadas para resolvê-las. É importante lembrar que a escola é um organismo dinâmico onde conflitos se renovam, ressurgem e contribui para a formação de novas gerações. Juntamente com o PPP da Escola Céu Azul desapareceram as estratégias utilizadas para resolução dos conflitos pontuais que ocorreram durante esses anos.

O Regimento Interno/RI é outro documento que possui grande importância na condução do processo de uma instituição escolar, seja ela pública ou do segmento privado, e é um documento que existe na instituição na qual trabalhei nesta pesquisa, reconstruído e atualizado no ano de 2015. Apesar de não constar instrução clara no Anexo à Resolução nº 001, de 15 de setembro de 2001 da RME/BH sobre a Diversidade de Gênero e Sexualidade, observei que o RI da Escola Céu Azul se apresenta como um documento atualizado, apresentando os direitos dos estudantes relacionados com a identidade social contidos na Resolução nº 12 do governo federal, datada de 16 de janeiro de 2015, que se fizeram por meio da inclusão do nome social nos registros escolares e a utilização de banheiros, vestiários e demais espaços de acordo com a identidade de gênero.

As atribuições de direitos, deveres e proibições para cada segmento da comunidade da Escola Céu Azul foram apresentadas de uma maneira bem clara e concisa. Alguns pontos, entretanto, me chamaram a atenção:

- no RI não foi apresentado o direito relacionado com a identidade de gênero e identidade social para o segmento de docentes e técnicos administrativos;

- no tópico relacionado com a questão de currículo, ausência do estabelecimento da necessidade de projetos que estejam vinculados diretamente com a questão de diversidade de gênero e sexualidade.

Notei a necessidade de criação de estratégias para que todos os segmentos da comunidade escolar tenham acesso ao mesmo.

Em uma sociedade impregnada pelo padrão heterossexual, a abordagem de temas como a Diversidade de Gênero e Sexualidade é delicada e toma uma proporção ainda maior no ambiente das escolas, que é permeado pelos ditos “*padrões normais*”, embebidos pela não tolerância ao que não se enquadra nos seus ditames. Na sociedade externa à escola observa-se o espaço maior entre os intolerantes e os intolerados. Aparentemente há lugares para se esconder do escárnio, da violência física ou psicológica, mesmo que por vezes isso não o seja possível. Todavia, na escola os espaços são minimizados. Os agressores são os mesmos, muitas vezes pares, por outras acontece uma agressão verticalizada vinda de membros dessa comunidade escolar que deveria demonstrar como se perceber o outro como um ser tal qual ele o é, com direitos, com sentimentos, que sente medo, alegrias, tristezas, enfim, um ser humano. Dessa forma, como entendimento de que a diferença só vem para compor e não confrontar, apenas o é.

Como um grupo de pessoas distantes de uma realidade imediata aos que compõem cada uma das escolas da RME/BH pode estabelecer um documento que será utilizado para compreender todas as comunidades e ressignificar os seus membros? Se não houver um olhar com o objetivo de entender as características básicas da sociedade de onde vêm todos os estudantes que compõem as escolas, ou seja, como é o pensamento da estrutura familiar, dos bairros, etc.

A Comunidade Escolar é composta por alunos/alunas, professores/professoras, diretores/diretoras, funcionários/funcionárias e os pais dos alunos/alunas, todos peças importantes na constituição da escola, já que são eles que conhecem cada nuance das relações entre eles. Tenho visto um movimento na direção desse encontro, apesar de tímido, mas ele começa a tomar corpo e percebo a intenção dos gestores da Escola Céu Azul para promover tal ação. É a falta dessa perspectiva anterior que culmina na ausência de um documento tão importante como o PPP.

Enquanto houver essa cegueira administrativa/política sobre a importância da

escola frente às mudanças possíveis de uma sociedade, a violência que vemos nas ruas não cessará. Elas estão no cotidiano das escolas, seja entre os alunos/alunas ou entre professores/professoras e entre professores (as) e alunos (as). Encontrar soluções pontuais para cada escola remete a encontrar soluções para violência na sociedade do seu entorno.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE, Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte, MG. 2015. Disponível em:

<http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20150423150543.pdf?PHPSESSID=ffd4c26149ea097fe848a3c62d7d6983> Acesso em: 10 set. 2015.

BELO HORIZONTE. Regimento Escolar. O objetivo principal deste caderno é o de promover algumas reflexões sobre o papel da escola na promoção da equidade de gênero. 2015

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 20Nov. 2015.

BRASIL, Lei n. 5692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692impressao.htm.> Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL, Lei n. 9494, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 20 nov. 2015.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: Entraves e Contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, RESENDE, Lúcia Gonçalves de (Orgs.). Escola: Espaço Político Pedagógico. 13 ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Estabelece diretrizes para a elaboração de Regimento Escolar para as instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Resolução n. 001, de 15 de setembro de 2011. Disponível em:

<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=resolucaoCME001-2015.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PROMOÇÕES DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS.

Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015.

Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf .> Acesso em 07 jan. 2016.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.

MILSKOLCI, Richard (Org.). *Discursos fora da Ordem*: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo: Annablume, 2012. (Série Sexualidades e Direitos Humanos). Disponível em: <<http://www.gper.com.br/noticias/d7f78fb3181f83ce3d9df79af5a92f82.pdf>> Acesso em: 21 dez. 2015

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Disponível em :<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf> Acesso em: 07 jan. 2016.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, GUACIRA

_____, (Org.). O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

_____, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, GUACIRA LOPES (Org.). O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 18 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In:

_____, Antônio Flávio Barbosa (Org.). Currículos: Questões Atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA, Maria da Consolação. O movimento pela democratização da gestão escolar e as lutas em defesa da escola pública: a experiência da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/280.pdf .> Acesso em 03 jan. 2016.

SAVIANI, Demerval. O Pensamento Pedagógico Brasileiro: Da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. [Editorial] Educação e Filosofia. v. 21, n. 42, p. 13-35, jul/dez., 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica. Educação e Realidade, v. 16, n 2, p. 5-22, jul/dez., 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro(Org.). Projeto Político da Escola: Uma construção possível. 11 ed. Campinas- SP: Papirus, 1995.

_____, Ilma Passos Alencastro. Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática- Novos marcos para a educação de qualidade[Editorial] Revista Retratos da Escola. v. 3, n.4,p.163-171, jan/jun.,2009. Disponível em <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/109/298>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

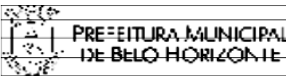
_____, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação. IN: I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Anais... Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>>Acesso em: 21 jan. 2016.

WARNER, Michael (Ed.). Fear of a queer planet. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

WATANABE, Tsutaka. Papel do regimento escolar na organização e funcionamento da escola pública. 1999. 644f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.

ANEXOS

ANEXO A – Ficha de matrícula – RME/BH

		FICHA DE MATRÍCULA				CÓDIGO		
ESCOLA								
MUNICÍPIO				REGIONAL				
1 DADOS DO ALUNO								
NOME						CÓDIGO		
DATA DE NASCIMENTO	SEXO	NACIONALIDADE		NATURALIDADE		UF		
CARTEIRA DE IDENTIDADE N.º	DATA DA EMISSÃO	UF	RAÇA / COR					
				<input type="checkbox"/> AMARELA	<input type="checkbox"/> BRANCA	<input type="checkbox"/> INDÍGENA	<input type="checkbox"/> PARDA	<input type="checkbox"/> PRETA
CERTIDÃO DE NASCIMENTO								
TERMO	LIVRO	FOLHA	UF	DATA	/	/	CARTÓRIO	
NOME DO PAI				CPF				
E-MAIL				TELEFONE CELULAR				
NOME DA MÃE				CPF				
E-MAIL				TELEFONE CELULAR				
NOME DO RESPONSÁVEL				GRAU DE PARENTESCO				
CPF		E-MAIL		TELEFONE CELULAR				
ENDEREÇO			NÚMERO	COMPLEMENTO		TELEFONE		
BAIRRO			MUNICÍPIO		CEP			
2 DADOS COMPLEMENTARES								
ETAPA DE EDUCAÇÃO		MODALIDADE		ANO LETIVO DO CICLO		ANO		
						TURNO		
						TURMA		
						DATA DA MATRÍCULA		
MATRÍCULA INICIAL		SITUAÇÃO DO ALUNO NO CICLO			ALUNO COM DEFICIÊNCIA			
() CE - ALUNO DO CADASTRO ESCOLAR		() NOVATO NO CICLO			<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO			
() AA - ALUNO QUE NÃO ESTUDOU NO ANO ANTERIOR		() EM CONTINUIDADE NO CICLO			() SC - SURDO MUDO			
		() ADMITIDO POR TRANSFERÊNCIA			() DA - DEFICIÊNCIA AUDITIVA			
		() ADMITIDO SEM TRANSFERÊNCIA			() SD - SÍNDROME DE DOWN			
		() PRIMEIRA ESCOLARIDADE			() DV - CEGUEIRA			
					() AU - AUTISMO			
					() SL - SURDEZ LEVE OU MODERADA			
					() DF - DEFICIÊNCIA FÍSICA			
					() SS - SURDEZ SEVERA OU PROFUNDA			
					() CT - CONDUTAS TÍPICAS			
					() AH - ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO			
					() DM - DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA			
					() BV - BAIXA VISÃO			
					() OS - OUTROS			
NÍVEL OU MODALIDADE DE ENSINO CURSADO NO ANO ANTERIOR								
() AA - ALUNO QUE NÃO ESTUDOU NO ANO ANTERIOR		() ADMITIDO POR TRANSFERÊNCIA			() AU - AUTISMO			
		() ADMITIDO SEM TRANSFERÊNCIA			() SL - SURDEZ LEVE OU MODERADA			
		() PRIMEIRA ESCOLARIDADE			() DF - DEFICIÊNCIA FÍSICA			
					() SS - SURDEZ SEVERA OU PROFUNDA			
					() CT - CONDUTAS TÍPICAS			
					() AH - ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO			
					() DM - DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA			
					() BV - BAIXA VISÃO			
					() OS - OUTROS			
NÍVEL OU MODALIDADE DE ENSINO CURSADO NO ANO ANTERIOR								
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO INFANTIL		<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO ESPECIAL		<input type="checkbox"/> OUTROS				
<input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL		<input type="checkbox"/> EJA - ENSINO FUNDAMENTAL						
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO		<input type="checkbox"/> EJA - ENSINO MÉDIO						
REDE DE ENSINO DO ESTABELECIMENTO FREQUENTADO NO ANO ANTERIOR		MUNICÍPIO, UF OU PAÍS DO ESTABELECIMENTO FREQUENTADO NO ANO ANTERIOR						
<input type="checkbox"/> FEDERAL		<input type="checkbox"/> NESTE MUNICÍPIO						
<input type="checkbox"/> ESTADUAL		<input type="checkbox"/> OUTRO MUNICÍPIO DESTE ESTADO. QUAL? _____						
<input type="checkbox"/> MUNICIPAL		<input type="checkbox"/> OUTRA UF, QUAL? _____						
<input type="checkbox"/> PARTICULAR		<input type="checkbox"/> OUTRO PAÍS, QUAL? _____						
PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL		DIRETOR			SECRETÁRIO			

