



Felipe Bastos

**“Somos pessoas como as outras”:
preconceito contra a diversidade sexual e de
gênero e variações no clima escolar**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da PUC-Rio, como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Alicia Maria Catalano de Bonamino
Coorientador: Prof. Anderson Ferrari

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2020



Felipe Bastos

**“Somos pessoas como as outras”:
preconceito contra a diversidade sexual
e de gênero e variações no clima escolar**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de
Pós-graduação em Educação da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof.^a Alicia Maria Catalano de Bonamino
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Anderson Ferrari
Coorientador
Faculdade de Educação – UFJF

Prof.^a Naira da Costa Muylaert Lima
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Pedro Pinheiro Teixeira
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Marcio Caetano
Instituto de Educação – FURG

Prof. Roney Polato de Castro
Faculdade de Educação – UFJF

Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2020

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, do autor e do orientador.

Felipe Bastos

Graduou-se em Ciências Biológicas pela UFRJ nas habilitações Bacharelado (2012) e Licenciatura (2013). É mestre em Educação pela PUC-Rio (2015). É professor do Departamento de Ciências Naturais do Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF). Participou do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) do Departamento de Educação da PUC-Rio, sob coordenação do professor Marcelo Andrade e participa atualmente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) da Faculdade de Educação da UFJF.

Ficha Catalográfica

Bastos, Felipe

“Somos pessoas como as outras”: preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variações no clima escolar / Felipe Bastos; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino; coorientador: Anderson Ferrari. – 2020.

240 f.: il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Clima escolar. 3. Diversidade de gênero. 4. Diversidade sexual. 5. Heteronormatividade. 6. Pesquisa quantitativa. 7. Preconceito. I. Bonamino, Alicia Maria Catalano de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título

CDD: 370

À memória de Marcelo Andrade,
com saudade, por me ensinar que a educação pode ser cordial.

E ao Eduardo Gonçalves,
com carinho, por todo apoio, generosidade e companheirismo.

Agradecimentos

Meu primeiro agradecimento é para aquele que não o receberá como eu desejaria. Agradeço e serei sempre grato ao professor Marcelo Andrade [*in memoriam*], que nos deixou em outubro de 2017. Agradeço aos momentos que pudemos conviver, desde a nossa relação acadêmica nas orientações do Mestrado e do início do Doutorado, aos momentos de descontração nas sextas depois da reunião do grupo de pesquisa, onde nos tornamos amigos.

Eu não teria conseguido continuar a pesquisa que eu desejava fazer se não fosse o carinho e o empenho da professora Alicia Bonamino ao me orientar, passados dois anos do início do Doutorado. Sou grato pelo acolhimento que recebi, por me incentivar a continuar a pesquisa e por trazer seu olhar tão preocupado com as desigualdades às minhas preocupações de pesquisa.

Agradeço ao professor Anderson Ferrari (UFJF), que aceitou me coorientar ao longo desta caminhada, me encorajando a ir mais além dos meus próprios horizontes. Muito obrigado pelas leituras, pela parceria e por trazer um pouco mais de Foucault e Butler aos meus olhares. Obrigado por me acolher em Juiz de Fora e me ajudar a fazer dessa a minha cidade.

I thank Professor Lisa Loutzenheiser (University of British Columbia) for accepting me as her international student, for helping me with my research questions and for settling me at the UBC.

Agradeço ao Eduardo, companheiro de uma vida. Palavras aqui não serão o bastante para agradecer por toda paciência e carinho que você teve comigo durante este Doutorado. Agradeço ao Paçoca, meu companheiro felino mais fiel, por me acompanhar diariamente na escrita deste trabalho (algumas vezes deu pitaco ao passar pelo teclado). A vida é mais bela e doce ao lado de vocês dois.

Agradeço à minha família, que me viu ausente em tantos momentos, mas que sempre me apoia incondicionalmente. Agradeço em especial ao meu sobrinho Pedro, que trouxe luz e que tanto veio a somar em nossas vidas.

Sou grato às professoras Sonia Kramer, Cynthia Paes de Carvalho e Isabel Lelis e ao professor Murillo Marschner pelo apoio nas disciplinas que cursei. Agradeço também às/os funcionárias/os do Departamento de Educação da PUC-Rio, em especial à Marnie Siqueira, por toda ajuda no Doutorado.

Esses quatro anos seriam mais difíceis se não fosse pela amizade que cultivei e que fortaleci. Agradeço às amigas e aos amigos da Bio, sempre preocupados com meu Doutorado, mas sempre trazendo leveza nesse processo. Agradeço às/aos amigos de Pós, em especial ao grupo que fez o doutorado sanduíche na *University of British Columbia* durante 2018. Vocês ajudaram a aquecer a fria Vancouver, especialmente nas tardes regadas a *double double* aguado e a *donuts de maple syrup* do Tim Hortons, e levarei estes momentos sempre na lembrança.

I also want to thank all the friends I made and the family I have in Vancouver. Special thanks to Fernanda, Mohammed and Tia Vanda for welcoming me with open arms at your home and to Yasmin and Maya for all the fun afternoons I had with you. Thank you Rafa and Camila for all the moments we get together. Last, but not least, thanks to my roomies Biba and Andy for the host and reception, without you my journey through Vancouver would have been gray and blue. I will never forget the support you all have given me.

Agradeço aos membros banca por aceitarem participar desta caminhada, algumas/uns desde a construção do projeto de pesquisa. Antecipadamente agradeço a contribuição de vocês nesta leitura final.

Agradeço às/aos amigas/os dos grupos de pesquisa pelos quais passei ao longo dos quatro anos de doutorado, em especial ao GECEC, que tanto faz falta. Registro um agradecimento especial à Rachel e Raquel, companheiras inseparáveis nas discussões de gênero e sexualidade, que sempre me apoiaram e deram suporte nessa trajetória.

Agradeço à toda comunidade do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. Sou grato às e aos colegas do Departamento de Ciências Naturais por tanto me apoiaram, em especial ao Edson e à Fabiana, que me ajudaram muito durante o tempo na chefia do departamento. Agradeço à Alyssa, Claudete, Erica, Fernanda, Marcia, Thamiris e Pedro, professoras e professor que dividem as matérias de Ciências e Biologia comigo. Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora, que possibilitou a minha licença para capacitação.

Por me ajudarem diretamente ao longo da pesquisa, agradeço à/ao Bete, Cristina, Nadjara, Naira – que, ao lado do Pedro, também me ajudou muito com as análises estatísticas iniciais no SPSS –, Rachel, Renato e Thamiris pela aplicação dos questionários.

Agradeço às instituições que me apoiaram financeiramente ao longo deste processo: à CAPES, pela bolsa nos primeiros meses de Doutorado e, em seguida, pela bolsa no Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”); à UFJF, pela bolsa do Programa de Apoio à Qualificação; e à PUC-Rio, com tantas ajudas financeiras aos congressos e cursos que realizei.

Agradeço, por fim, todas as escolas que participaram desta pesquisa, suas alunas e alunos, diretoras e diretores, professoras e professores e todas as funcionárias e funcionários que aceitaram ceder seu tempo e dividir suas visões comigo, em especial à comunidade das escolas Iracema e Hora da Estrela que me receberam de braços abertos na segunda fase da pesquisa.

Resumo

Bastos, Felipe; Bonamino, Alicia Maria Catalano de (Orientadora); Ferrari, Anderson (Coorientador). **“Somos pessoas como as outras”: Preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e climas escolares distintos.** Rio de Janeiro, 2020. 240p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Mais do que um ambiente de aprendizagem acadêmica, a escola é também espaço onde as e os jovens se desenvolvem comportamental, emocional e cognitivamente e estabelecem relacionamentos sociais positivos. Atitudes preconceituosas, como a homofobia e a misoginia, vão de encontro com os objetivos educacionais e impactam negativamente no aspecto relacional que compõe o clima escolar. A presente pesquisa busca compreender este impacto através de um estudo sobre as relações existentes entre climas escolares distintos com ambientes menos ou mais preconceituosos em relação à diversidade sexual e de gênero. Para cumprir estes objetivos, traçamos um desenho de investigação quantitativo a partir das respostas de estudantes a dois questionários. O primeiro, inserido em uma pesquisa maior sobre preconceito, forneceu dados sobre as atitudes contra a diversidade sexual e de gênero na visão de estudantes do 7º ano de dez escolas públicas localizadas no município do Rio de Janeiro. A partir destes dados, selecionamos duas escolas com posicionamentos distintos, a Escola Iracema e a Escola Hora da Estrela, e aplicamos um segundo questionário, dessa vez voltado para todo o segundo segmento do Ensino Fundamental, com questões acerca do clima da escola, além de mais itens sobre preconceito em relação à diversidade sexual e de gênero. A partir da elaboração de índices, observamos que apesar de estarem geograficamente próximas e possuírem um corpo discente social e culturalmente parecido, oriundo dos mesmos bairros do entorno, as duas escolas possuem diferenças marcadamente significativas em relação ao clima e às visões e atitudes preconceituosas: as alunas e os alunos da Escola Iracema percebem um clima escolar menos positivo e indicam apresentar pensamentos mais preconceituosos contra a diversidade sexual e de gênero do que as e os estudantes

da Escola Hora da Estrela. Observamos que as visões preconceituosas quanto à diversidade sexual e de gênero das e dos estudantes se associam positivamente com o bom relacionamento com seus pares e negativamente com: (i) a percepção do respeito à diversidade pela comunidade escolar; (ii) a compreensão do papel da gestão na resolução dos conflitos escolares; (iii) o comportamento e os sentimentos de engajamento e pertencimento na escola e (iv) a violência sofrida por *bullying*. Conclui-se que um ambiente escolar marcado por um clima mais positivo pode apresentar, ao mesmo tempo, estudantes menos misóginos e homofóbicos.

Palavras-chave

Clima escolar; Diversidade de gênero; Diversidade sexual; Heteronormatividade; Pesquisa quantitativa; Preconceito

Abstract

Bastos, Felipe; Bonamino, Alicia Maria Catalano de (Advisor); Ferrari, Anderson (Co-advisor). **“We are people like others”: prejudice against sexual and gender diversity and school climate variations.** Rio de Janeiro, 2020. 240p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

More than an academic learning environment, the school is also a place where young people develop behaviorally, emotionally and cognitively and form positive social relationships. Prejudiced attitudes such as homophobia and misogyny are opposed to educational goals and negatively impact the school climate relational aspect. This research aimed to understand this impact through the relationships between different school climates with less or more prejudiced environments in terms to sexual and gender diversity. To fulfill these goals, we draw a quantitative research design from student responses to two surveys. The first, integrating a larger research on prejudice, provided data on attitudes against sexual and gender diversity in the view of 7th grade students from ten Rio de Janeiro city public schools. From these data, we selected two schools with different positions, Iracema School and Hora da Estrela School, and applied a second questionnaire, this time focused on the entire second segment of elementary school, with questions about the school climate, and more items on prejudice against sexual and gender diversity. Despite geographically close and with socially and culturally similar student configuration, coming from the same neighborhoods, the two schools have markedly significant differences in relation to its school climate and prejudiced views and attitudes: from the established indices, it is concluded that Iracema School students perceive a less positive school climate whereas indicate more prejudiced thoughts against sexual and gender diversity than Hora da Estrela School students. We observed that the prejudiced students' views regarding sexual and gender diversity are positively associated with good peer relationships and negatively associated with: (i) the perception of respect for diversity by the school community; (ii) the school management role on conflict resolution; (iii) the behavior and the feelings of

engagement and belonging at school and (iv) the peer victimization through bullying. It is concluded that a school environment marked by a more positive climate can have, at the same time, less misogynist and homophobic students.

Keywords

Gender diversity; Heteronormativity; Prejudice; Quantitative research; Sexual diversity; School climate

Sumário

Incômodos (de gênero, de sexualidade e de pesquisa)	23
2. Reflexões teóricas e caminhos investigativos.....	41
2.1. Preconceito em torno das diferenças de gênero e das sexualidades	42
2.2. Clima escolar.....	56
2.3. Heteronormatividade e clima escolar: costuras preliminares.....	62
2.4. O caminho da pesquisa.....	67
2.4.1. Primeira fase: a Pesquisa Longitudinal GECEC	68
2.4.2. Segunda fase: a pesquisa em duas escolas.....	73
3. Preconceito por diversidade sexual e gênero na Pesquisa Longitudinal GECEC.....	77
3.1. Prólogo de uma investigação: a Pesquisa FIPE	78
3.2. Caracterização da amostra na Pesquisa Longitudinal GECEC	87
3.3. Visões em torno do preconceito.....	93
3.4. Visões em torno da discriminação	100
3.5. O gênero influencia nas visões preconceituosas?	103
3.6. Os índices de preconceito por gênero e sexualidade	110
4. O preconceito por diversidade sexual e gênero nas escolas Iracema e Hora da Estrela	120
4.1. Caracterização das/os estudantes na segunda fase	121
4.2. Atitudes em relação aos enquadramentos de gênero	127
4.3. Atitudes em relação à diversidade sexual.....	135
4.4. As distâncias sociais com a diversidade sexual.....	145
4.5. Correlações a partir dos preconceitos.....	149

5. O clima escolar nas escolas Iracema e Hora da Estrela.....	155
5.1. As percepções das/os alunas/os sobre o clima de suas escolas	155
5.1.1. As relações interpessoais na escola.....	156
5.1.2. Os conflitos e as regras escolares	169
5.1.3. O envolvimento com a escola	177
5.1.4. A vitimização entre pares.....	183
5.2. Correlações a partir do clima escolar.....	189
5.3. Preconceito contra diversidade sexual e de gênero e o clima escolar: quais relações?	196
6. Considerações Incômodos finais	199
Referências bibliográficas	209
Anexos	220
Apêndices.....	225

Lista de tabelas e quadros

Tabela 3.1	Porcentagem de respondentes com algum grau de preconceito	80
Tabela 3.2	Porcentagem de respondentes com algum grau distância em relação aos grupos pesquisados	82
Tabela 3.3	Médias dos resultados da prova brasil 2007 por atitude preconceituosa das/os alunas/os.....	85
Tabela 3.4	Médias dos resultados da prova brasil 2007 por nível de distância social das/os alunas/os em relação aos grupos sociais pesquisados.....	85
Tabela 3.5	Médias dos resultados da prova brasil 2007 por grau de conhecimento das/os alunas/os de situações de <i>bullying</i> no ambiente escolar.....	86
Tabela 3.6	Distribuição das/os respondentes por escola	88
Tabela 3.7	Distribuição válida das/os respondentes por gênero	88
Tabela 3.8	Distribuição válida das escolas por gênero	89
Tabela 3.9	Distribuição válida das/os respondentes por raça/etnia	89
Tabela 3.10	Distribuição válida das/os respondentes por religião.....	91
Tabela 3.11	Distribuição válida das/os respondentes por morar com responsável.....	92
Tabela 3.12	Distribuição das/os respondentes por questões de gênero e sexualidade.....	98
Tabela 3.13	Distribuição agregada das/os respondentes por questões de gênero e sexualidade.....	99
Tabela 3.14	IPGS-1 (itens 6, 7, 20, 24 e 35)	112
Tabela 3.15	IPGS-2 inicial (itens 1, 6, 7, 13, 20, 24, 35, 41, 42)	113
Tabela 3.16	IPGS-2 final.....	114
Tabela 3.17	Medianas dos índices por gênero	115
Tabela 3.18	Distribuição das escolas por IPGS-1	118

Tabela 3.19	Distribuição das escolas por IPGS-2A.....	118
Tabela 3.20	Distribuição das escolas por IPGS-2B.....	118
Tabela 4.1	Distribuição das/os respondentes por escola, turno e série	123
Tabela 4.2	Distribuição das/os respondentes por raça/etnia.....	124
Tabela 4.3	Porcentagem válida das/os estudantes por declaração de reprovação e abandono escolar	125
Tabela 4.4	Distribuição das/os respondentes por religião	126
Tabela 4.5	Porcentagem válida das respostas para os itens sobre atos performativos	128
Tabela 4.6	Porcentagem válida das respostas para os itens sobre pessoas em não-conformidade de gênero	132
Tabela 4.7	Índice Preconceito por Enquadramentos de Gênero (IPEG)	133
Tabela 4.8	Porcentagem válida das respostas para os itens da categoria homossexualidade	137
Tabela 4.9	Porcentagem válida das respostas para os itens da categoria gays	139
Tabela 4.10	Porcentagem válida das respostas para os itens da categoria lésbicas	141
Tabela 4.11	Porcentagem válida das respostas para os itens da categoria bissexuais	142
Tabela 4.12	Construção inicial do índice de preconceito por diversidade sexual.....	143
Tabela 4.13	Índice Preconceito por Diversidade Sexual (IPDS)	144
Tabela 4.14	Distância social	146
Tabela 5.1	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Relação professor-aluno.....	158
Tabela 5.2	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Relação aluno-aluno	159
Tabela 5.3	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Envolvimento familiar.....	161
Tabela 5.4	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Ação da gestão	162

Tabela 5.5	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Respeito à diversidade	164
Tabela 5.6	Construção inicial do índice das relações interpessoais na escola.....	166
Tabela 5.7	Índice Relações Interpessoais na Escola (IRIE).....	167
Tabela 5.8	Medianas dos componentes do IRIE por escola	168
Tabela 5.9	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Conflitos escolares.....	171
Tabela 5.10	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Regras da escola	173
Tabela 5.11	Índice Conflitos e Regras da Escola (ICRE)	175
Tabela 5.12	Medianas dos componentes do ICRE por escola	177
Tabela 5.13	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Comportamento	179
Tabela 5.14	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Engajamento	180
Tabela 5.15	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Pertencimento	180
Tabela 7.16	Índice Envolvimento Escolar (IEE).....	181
Tabela 5.17	Medianas dos componentes do IEE por escola.....	182
Tabela 5.18	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo <i>Bullying</i> na escola	185
Tabela 5.19	Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo <i>Bullying</i> na internet	186
Tabela 5.20	Índice Vitimização entre Pares na Escola (IVPE)	187
Tabela 5.21	Coeficientes de correlação de Spearman (r_s) entre os índices de clima escolar	190
Tabela 5.22	Coeficientes de correlação entre os índices de clima escolar e preconceito contra diversidade sexual e de gênero	197

Quadro 2.1	Itens sobre gênero e sexualidade da Pesquisa Longitudinal GECEC	71
Quadro 3.1	Construtos relativos aos Itens GS	93
Quadro 4.1	Itens relativos a diferentes tipos de preconceito por enquadramento de gênero.....	128
Quadro 4.2	Itens relativos a diferentes tipos de preconceito por diversidade sexual	135
Quadro 5.1	Construtos relativos às relações interpessoais.....	156
Quadro 5.2	Construtos relativos às regras e aos conflitos escolares...	170
Quadro 5.3	Construtos relativos ao envolvimento com a escola.....	178
Quadro 5.4	Construtos relativos à vitimização entre pares	184

Lista de figuras e gráficos

Figura 2.1	Homofobia: mapa conceitual.	51
Figura 4.1	Parte do mapa do município do Rio de Janeiro.....	121
Figura 5.1	Esquema das correlações entre o IRIE, o ICRE, o IEE e o IVPE.....	191
Gráfico 3.1	Distribuição válida da escolaridade das/os responsáveis....	92
Gráfico 3.2	Distribuição cruzada entre gênero e percepção de discriminação por gênero.....	102
Gráfico 3.3	Distribuição cruzada entre visões heteronormativas por gênero.....	104
Gráfico 3.4	Distribuição cruzada entre itens de reprovação e abandono escolar.....	109
Gráfico 3.5	Distribuição cruzada entre itens de trabalho.....	110
Gráfico 3.6	Frequências das/os respondentes de acordo com o IPGS-1.....	112
Gráfico 3.7	Frequências das/os respondentes de acordo com o IPGS-2.....	115
Gráfico 3.8	Distribuição do IPGS-1 e IPGS-2 de acordo com o gênero.....	116
Gráfico 4.1	Distribuição das alunas/os de acordo com o gênero.....	124
Gráfico 4.2	Distribuição válida da escolaridade das/os responsáveis..	126
Gráfico 4.3	Distribuição cruzada entre os itens 33, 44, 46 e 50 por escola.....	131
Gráfico 4.4	Distribuição cruzada entre os itens 41 por escola.....	132
Gráfico 4.5	Frequência das/os respondentes de acordo com o IPEG.	134
Gráfico 4.6	Distribuição cruzada entre os itens 43 e 54 por escola.....	138

Gráfico 4.7	Distribuição cruzada entre os itens 45, 48 e 51 por escola	140
Gráfico 4.8	Frequência das/os respondentes de acordo com o IPDS .	144
Gráfico 4.9	Distribuição das frequências válidas para distâncias sociais por gênero.....	148
Gráfico 4.10	Medianas do IPEG e IPDS nas séries investigadas	151
Gráfico 5.1	Distribuição cruzada entre os itens 6, 7, 8, 17 e 20 por escola	158
Gráfico 5.2	Distribuição cruzada entre o item 21 por escola	160
Gráfico 5.3	Distribuição cruzada entre os itens 3 e 19 por escola	162
Gráfico 5.4	Distribuição cruzada entre o item 2 por escola	163
Gráfico 5.5	Distribuição cruzada entre os itens 5, 9 e 12 por escola ...	164
Gráfico 5.6	Frequência dos respondentes de acordo com o IRIE.....	168
Gráfico 5.7	Distribuição cruzada entre os itens 22, 24, 25, 26, 28 e 29 por escola.....	172
Gráfico 5.8	Distribuição cruzada entre os itens 23, 27 e 16 por escola	174
Gráfico 5.9	Frequência dos respondentes de acordo com o ICRE	176
Gráfico 5.10	Distribuição cruzada entre o item 63 por escola	179
Gráfico 5.11	Distribuição cruzada entre os itens 59 e 67 por escola	181
Gráfico 5.12	Frequência dos respondentes de acordo com o IEE	182
Gráfico 5.13	Frequência dos respondentes de acordo com o IVPE	188
Gráfico 5.14	Medianas do IRIE e IEE pela série	193
Gráfico 5.15	Medianas do IRIE-A, IEE-A e IEE-B pela religião.....	195

Lista de abreviaturas e siglas

ABEH	Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAp	Colégio de Aplicação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GECEC	Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas
GEPEM	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral
GT	Grupo de Trabalho
LGBT+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia+
Ideb	Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NSE	Nível socioeconômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO	Scientific Electronic Library Online
SIES	Simpósio Internacional em Educação Sexual
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

ICRE	Índice de Conflitos e Regras na Escola
IEE	Índice de Envolvimento Escolar
IPDS	Índice de Preconceito por Diversidade Sexual
IPEG	Índice de Preconceito por Enquadramentos de Gênero
IPGS	Índice de Preconceito contra Gênero e Sexualidade
IRIE	Índice de Relações Interpessoais na Escola
IVPE	Índice de Vitimização entre Pares na Escola

Eles andam por aí They're walking around
Cabeça cheia de som Head full of sound
Agindo como se Acting like
Nós não existíssemos We don't exist
Eles entram na sala They walk in the room
E olham através de você And stare right through you
Falando como se Talking like
Nós não existíssemos We don't exist

Mas nós existimos But we exist

Pai, é verdade Daddy it's true
Eu sou diferente de você I'm different from you
Mas me diz por que eles me tratam assim? But tell me why they treat me like this?
Se você se afastasse If you turned away
O que eu diria? What would I say?
Não o primeiro traído por um beijo Not the first betrayed by a kiss

Talvez seja verdade Maybe it's true
Eles estão te encarando They're staring at you
Quando você entra na sala When you walk in the room
Diga-lhes que está tudo bem Tell 'em it's fine
Encarem se quiserem Stare if you like
Apenas nos deixe passar Just let us through

Apenas nos deixe passar Just let us through

[...]

Incômodos (de gênero, de sexualidade e de pesquisa)

[Julie] “As garotas podem vestir calças jeans, cortar o cabelo curto, usar camisas e botas porque é bom ser um garoto, para uma garota é como uma promoção. Mas, na sua opinião, um garoto se parecer com uma garota é degradante porque, secretamente, você acredita que ser uma garota é degradante. Por que outro motivo você iria achar que é humilhante para Tom usar uma saia?”

[Jack] “Porque é”, respondi com firmeza.

“Mas por quê?”, Julie e Sue perguntaram ao mesmo tempo. E, antes que eu atinasse com uma resposta, Julie continuou: “Se eu usasse suas calças na escola amanhã e você usasse minha saia, íamos logo ver quem teria mais problemas. Todo mundo ia apontar para você e rir” [...] (MCEWAN, 2009, p. 43).

O fragmento acima narra uma conversa entre Julie, Jack e Sue, irmãos de 17, 15 e 13 anos, respectivamente, sobre Tom, o quarto e mais novo irmão, de 6 anos, personagens fictícios do romance *O Jardim de Cimento*¹, escrito por Ian McEwan (2009) e adaptado para o cinema com o mesmo nome em 1993 por Andrew Birkin. Nessa passagem, Sue contava aos irmãos mais velhos que Tom perguntara como era ser menina e dissera que ele tinha desejo em se tornar uma, já que as garotas não apanhavam na escola. Enquanto Julie encarava o relato com tranquilidade, e até sugeria emprestar um de seus vestidos velhos para o caçula, Jack se espantava com o relato. O incômodo do personagem, a despeito de uma história de ficção, não é produto da imaginação do autor, nem tampouco fantasia de um mundo que não existiu: as normas do gênero configuram uma organização binária naturalizada dos corpos em relação ao sexo, de modo que “os gêneros distintos são parte do que ‘humaniza’ os indivíduos na cultura contemporânea; de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero” (BUTLER, 2016, p. 241). Parece que as fronteiras dadas pela dicotomia do gênero representam nos termos destas normas o cruzamento de uma natureza anterior ao indivíduo com os significados cristalizados no tempo sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

Não é preciso ir longe para exemplificar essa ideia na realidade brasileira. Quem cruza por qualquer uma das unidades do Colégio Pedro II em horário escolar,

¹ Sob o título original de *The Cement Garden*, o livro foi publicado pela primeira vez em 1978 pela editora londrina Jonathan Cape.

na cidade do Rio de Janeiro, deve se deparar com uma cena comum do seu entorno: estudantes entrando e saindo da escola, vestindo os inconfundíveis uniformes característicos da instituição. Os meninos uniformizados de camisa branca lisa, com o emblema da escola costurado no bolso e calça de brim azul marinho; as meninas com camisa branca semelhante, senão por um detalhe em viés azul marinho, e saia pregada, também em azul marinho. Trajando esses figurinos marcadamente distintos pela saia, essas personagens são facilmente identificadas e diferenciadas para qualquer plateia que possa as assistir. Se Jack estudasse no Colégio Pedro II – ou qualquer outra brasileira – e fosse uniformizado com a saia, muitas pessoas certamente apontariam para ele e ririam, como sua irmã sugeriu, mas outras talvez até apoiassem este atravessamento do gênero.

Definidas pelas normas deste colégio, as distinções da divisão de gênero pelo uniforme escolar ganharam destaque na mídia nacional em setembro de 2014, quando os jornais noticiaram um ato organizado por estudantes em defesa de um colega que transgrediu ao enquadramento da norma posta a ele: no caso, o aluno teria ido à escola usando a saia pregueada, destinada em regra apenas às alunas, mas sua permanência teria sido negada até que retornasse ao traje que se esperaria para a aparência do seu gênero. Chamado de *saiato*, neologismo criado pela junção das palavras *saia* com *ato*, o protesto aconteceu dias depois e replicou o rompimento com as normas de gênero realizado pelo jovem; na ocasião, outros rapazes compareceram à escola usando a saia, conforme indicado no relato e nas fotos publicados pelo coletivo de estudantes que organizou a ação.

[...] No sábado antes da festa junina de São Cristóvão, um colega nosso foi para o colégio de saia por ser não binário, não se identifica com nenhum gênero (masculino ou feminino). A coordenação e a direção pediram para que ele retirasse a saia pois nosso uniforme é dividido de forma binária e sexista, ou seja tá na regra que meninas usam saia, blusa e calça, e meninos calça e blusa. Após esse ocorrido o COLETIVO LGBT junto ao GRÊMIO de SC - FDP começou a organizar o saiato pelo fato do nosso uniforme ser uma segregação por gênero [...].²

O movimento de resistência iniciado por estas/es³ adolescentes, além de outras circunstâncias, culminou dois anos depois com a modificação da norma que

² Parte da nota publicada pelo coletivo de estudantes do Colégio Pedro II Retrato Colorido no dia 6 de setembro de 2014. Disponível em: <<https://www.facebook.com/retratocolorido/posts/492915740844988>>. Acesso em: 14 fev. 2019. A nota na íntegra pode ser lida no Anexo 1.

³ A estrutura gramatical da língua portuguesa oculta as mulheres quando um substantivo ou adjetivo se apresenta no plural indefinido. A fim de evitar tal ocultação, optei nesta tese tanto por incluir identificadores gramaticais que indicam as mulheres, quanto como iniciarei sempre com eles, flexionando as outras palavras relativas também inicialmente no feminino. Contudo, tal formato não será utilizado nas citações a outros textos, mantendo a flexão de gênero do fragmento original.

estabelecia a distinção obrigatória dos uniformes em detrimento do gênero das/dos estudantes; saia e calça permanecem como vestimenta para o colégio, mas a portaria Nº 2.449/2016, que regulamenta normas discentes, não mais impõe a quem cada peça se destina, deixando esta escolha para as/os alunas/os (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Outros protestos surgiram, dessa vez pelo retorno da regra, renovando os debates públicos sobre o exercício e a experiência pautados no gênero e na sexualidade que há tempos transpassam a instituição escolar. Nos primeiros dias de 2020, o atual presidente da República, Jair Bolsonaro, retomou a esta discussão (GULLINO; GRANDELLE; FERREIRA, 2020) ao afirmar que governos de esquerda “acabaram” com o Colégio Pedro II, associando isto ao fato de haver “menino de saia [...] lá dentro”. Assim, percebo que a instituição escolar opera e constrói saberes do que vem a ser gênero e sexualidade sempre em disputa em um jogo constante entre as relações de poder e as resistências: “[...] a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião” (FOUCAULT, 2015, p. 227).

Entendo a partir de Judith Butler (2018) que as noções de corpo, gênero, sexo e sexualidade podem ser apreendidas como certas molduras de sujeito nas quais se tecem expectativas que já não somos individualmente capazes de controlar. Somos lidos e interpretados sob estes quadros, delimitações de fronteiras dadas enquanto conjunto de regras colocadas para além do próprio domínio do sujeito.

Já estou nas mãos de outro quando tento avaliar quem sou. Já estou me opondo a um mundo que nunca escolhi quando exerço a minha agência. Infere-se daí, então, que certos tipos de corpo parecerão mais precariamente do que outros, dependendo de que versões de corpo, ou da morfologia em geral, apoiam ou endossam a ideia da vida humana digna de proteção, amparo, subsistência e luto (BUTLER, 2018, p. 85).

A filósofa argumenta que se esses enquadramentos normativos conferem uma inteligibilidade do que pode ser considerado como vida, eles também produzem a condição do que não deve ser reconhecido. Se a saia não está, ao menos para esta sociedade e neste momento, nos moldes do que vem a se entender como peça de vestuário possível para um garoto, o menino que a veste é reconhecido no rompimento com esta normativa, ruptura que certamente será percebida e rechaçada nos enquadramentos binários do gênero; assim, o gênero delimita os modos como somos apreendidos sob uma determinada rede política e social.

No romance que abre esse capítulo, Jack se mostra incomodado com o rompimento das normas de gênero por seu irmão; o relato do *saiato* exemplifica,

por outro lado, alguns dos incômodos que me tocam há certo tempo a respeito da normatização da dicotomia do gênero e, como consequência, do desprezo das sexualidades que se afastam da heterossexualidade, também tomada como esperada, natural. Dentre estes incômodos, alguns questionamentos. Como a escola lidou e ainda lida com as diferenças baseadas no binarismo do gênero e da diversidade sexual? Como e quando a escola deve tratar destes temas? Quais práticas normativas e não-refletidas são estimuladas no e pelo cotidiano escolar? Questões de preconceito, discriminação e violência contra as mulheres, contra aquelas/es que vivem experiências não binárias do gênero e as pessoas LGBT+⁴ devem compor as discussões nos objetivos escolares? Buscando inspiração no *saiato*, penso que a escola pode ser palco de resistências às normas, especialmente as que impõem regras baseadas em distinções de gênero. Qual o papel das/os jovens nestas transgressões?

O caminho que me levou a este doutoramento, ou seja, a pesquisar a educação escolar, gênero e sexualidade nos termos dos questionamentos que levantei anteriormente, se iniciou, de fato, entre o término da minha formação inicial para a docência e o início da minha pós-graduação, entre final de 2012 e início de 2013. No âmbito da minha formação profissional, a noção que construí sobre fazer pesquisa transitou da habitualidade laboratorial das Ciências da Natureza para uma possibilidade não antes refletida sobre os estudos nas áreas das Ciências Humanas, em especial da Educação. Ainda concluindo a Graduação em Ciências Biológicas, na UFRJ, em 2012, eu fui levado, mas também me levei, a conhecer o lado das investigações sobre as escolas, suas atrizes e atores, seus espaços e tempos, suas virtudes e vícios através de uma experiência como bolsista de iniciação científica em um projeto de pesquisa realizado por professoras da Educação Básica. Esta vivência me incentivou a continuar a pesquisar a escola através do Mestrado em Educação, que se iniciou no ano seguinte, antes mesmo da minha carreira profissional na docência.

⁴ Sigla para os diversos movimentos sociais que representam Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Reconhecemos a existência de movimentos plurais, que vão se reorganizando no tempo em torno de novas identidades, que inclusive vão alterando a conformação da sigla de acordo com seus interesses de afirmação identitária: há casos de inclusão de I para Intersexuais, de Q para *Queers*, das especificações dos dois T e até de acréscimo de mais um T para Transgêneros. Ao indicar o símbolo + na sigla LGBT, estarei me referindo, portanto, a todos esses movimentos e pessoas marginalizadas/os em função de sua sexualidade.

Juntamente a essa pesquisa em Educação, a conclusão da minha formação inicial me trouxe uma outra experiência: a da atuação enquanto professor durante o processo chamado de prática de ensino, na qual eu, juntamente a outras/os graduandas/os, deveria produzir aulas próprias e assumi-las para algumas turmas nas aulas de Ciências e Biologia do CAP/UFRJ, escola onde realizávamos este estágio. O desafio de elaborar e de assumir um grupo de aulas e de ser avaliado por este processo ampliou-se em função da escolha do tema que trabalharíamos, a reprodução animal comparada para as turmas do 2º ano do Ensino Médio, em que uma das aulas, dentro do escopo que estabelecemos, se dedicaria a discutir aspectos da sexualidade humana para além das relações heterossexuais. O processo – desde a escolha do tema, passando pela aula e interação com as/os alunas/os da escola até as avaliações das/os professoras/es da escola e da Universidade – foi bastante fértil para os meus questionamentos tanto sobre o papel do ensino de Biologia quanto das finalidades da Educação para a formação das/os jovens.

Eu iniciei no ano seguinte a essa experiência, em 2013, os estudos no Mestrado em Educação na PUC-Rio e a aproximação com as questões da sexualidade na escola me colocaram em contato com o professor Marcelo Andrade, que possuía interesses de pesquisa na área da diversidade cultural, inclusive já orientado outras/os pós-graduandas/os nesta temática. Em 2015 defendi a dissertação de mestrado intitulada “‘A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?’ Diversidade sexual e ensino de ciências”, na qual investiguei professoras/es das disciplinas escolares Ciências e Biologia que discutiam a diversidade sexual para além dos padrões naturalizados da heterossexualidade de modo a entender como estas/es concebiam o tema do gênero e da sexualidade e como viam estes assuntos enquanto parte da prática docente. Entrevistei dez professoras/es e discuti: (i) que elas/es percebem novas possibilidades de pensar gênero e sexualidade na escola, especialmente em relação ao modo como viveram isso enquanto estudantes; (ii) que elas/es se pautam em torno de três estratégias – o conflito como alavanca para abordagem, o sentimento de isolamento ao abordar o tema e o gancho curricular para respaldar a prática docente – para levar estes assuntos para a sala de aula; (iii) que elas/es já se encontravam sensíveis à temática antes de iniciar a formação para a docência (BASTOS, 2015).

A participação no Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas, GECEC, coordenado pelo professor Marcelo, consolidou minha vontade em

pesquisar o tema do preconceito e da discriminação em torno da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar. Isso se deu certamente através da pesquisa que culminou com a Dissertação de Mestrado, mas o trabalho envolvendo extensão e ensino foram também constantes: participei e ofereci cursos de formação e palestras, participei de banca de monografia, escrevi trabalhos, fui a encontros e congressos apresentá-los, conheci pesquisadoras/es, esbarrei em novas discussões. Esta trajetória não foi traçada sozinha, caminhei especialmente junto com outras colegas da Pós-Graduação Raquel Pinho, Rachel Pulcino e Carolyn Barroca, também orientandas do professor Marcelo na área da diversidade sexual e de gênero. Dentre os trabalhos que produzimos em conjunto, um dos que mais nos desafiou foi elaborar e oferecer um curso de extensão, que chamamos de “Ciclo de Oficinas Identidades de Gênero e Sexualidades na Escola”, em 2016. Nossa parceria ultrapassou os limites das tarefas que se espera de um grupo de estudos, cultivamos uma amizade que formou nossos modos de fazer pesquisa, inclusive refletidos na escrita dessa tese.

Convém destacar que o GECEC foi criado em 1996 pela professora Vera Candau, também do Departamento de Educação da PUC-Rio, com o objetivo de compreender as relações entre educação e culturas em diversos espaços educativos, escolares e não escolares. O professor Marcelo participou desde este momento inicial, enquanto concluía as suas graduações em Filosofia, Sociologia e História na PUC-Rio, e também durante seu Mestrado e Doutorado, pela mesma instituição. Em 2007, Marcelo passou a compor o corpo docente do Departamento de Educação da PUC-Rio e inaugurou seu próprio grupo de pesquisa, mas manteve o nome GECEC, uma vez que seus objetivos também eram centrados no impacto do preconceito e da discriminação no cotidiano escolar.

Ao final de 2014, juntamente ao final do meu Mestrado, o GECEC iniciou uma pesquisa interinstitucional articulada com pesquisadoras/es da PUC-Rio, UNIRIO, UFRJ, FFP/UERJ e CAP/UERJ, sob o título “Como preconceitos e discriminações impactam a aprendizagem? Um estudo longitudinal com estudantes do Ensino Fundamental”. A premissa dessa pesquisa – que será identificada aqui como “Pesquisa Longitudinal GECEC” – era de que, de algum modo, haveria uma forte relação entre preconceito e discriminação, aprendizagem e desempenho escolar. O objetivo central da pesquisa era

entender as possíveis relações entre o campo dos fundamentos educacionais, as práticas pedagógicas e as políticas de avaliação em larga escala, tendo como foco as situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar (ANDRADE, 2014, p. 14).

A escolha por uma pesquisa longitudinal, ou seja, que acompanha uma amostra dos mesmos sujeitos ao longo de um período se justificava pelo interesse em aferir a aprendizagem demonstrada pelas/os estudantes ao longo de um período de três anos em avaliações internas e externas à escola. Com dados longitudinais, seria possível mensurar a evolução tanto da aprendizagem quanto da percepção de preconceito e discriminação na escola para, então, relacioná-las. O plano de trabalho da Pesquisa Longitudinal GECEC envolvia dois momentos de análises quantitativas: inicialmente, o acompanhamento de estudantes ao longo dos três anos finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, das suas trajetórias ao longo dos três anos de Ensino Médio. Concomitante a isto, submetemos um segundo projeto de pesquisa no qual estavam planejadas a realização de entrevistas com professoras/es e gestoras/es das escolas pesquisadas.

A construção da Pesquisa Longitudinal GECEC não foi tarefa fácil e demandou não somente o esforço de toda uma equipe de pesquisadoras/es, pós-graduandas/os e graduandas/os, mas toda a experiência de seu idealizador. Foram cerca de três anos realizando reuniões semanais em que o professor Marcelo definiu junto ao grupo os critérios essenciais para o andamento da pesquisa, tais como os esforços teóricos e metodológicos, o cuidado ético com os sujeitos pesquisados, os tratamentos e a leitura dos dados e os compromissos da pesquisa. Ao iniciar o Doutorado em Educação, em 2016, eu tinha em mente que esta pesquisa se alinharia aos meus projetos e interesses pessoais no doutoramento.

Descrevo esta pesquisa usando um tempo verbal no passado tanto por se tratar de uma memória marcante para mim, mas também enquanto ordem dos desejos, signo de um sentimento que permanece em minha própria pesquisa-escrita. Ainda em seu início, a Pesquisa Longitudinal GECEC foi encerrada ao final de 2017 com a morte precoce do querido Marcelo. Convivi com o pesquisador Marcelo Andrade por cinco anos, tempo em que construí profunda admiração e respeito pelo professor e pesquisador competente, mas também um carinho e uma amizade pela pessoa que era e que permanecerão sempre comigo.

O meu compromisso para com a memória e história do professor Marcelo o mantém vivo em mim e, por isso, retomo à sua pesquisa, ao seu incômodo quanto

ao preconceito cotidianamente presente no ambiente escolar. Ainda que o desenho de pesquisa elaborado por ele não pudesse mais ser cumprido, suas pretensões em entender o impacto do preconceito na aprendizagem das/os jovens continuaram presentes tanto em meus objetivos de doutoramento, como nos objetivos acadêmicos das/os colegas do GECEC. Continuarei, portanto, a descrever como esta pesquisa maior impacta e influencia as questões que vão me levar a estabelecer a pesquisa que originou essa tese.

Antes, porém, gostaria de destacar o pressuposto que une as pesquisas do GECEC: a tensão nos debates entre o conceito de igualdade e o de diferença no interior da perspectiva do multiculturalismo/interculturalidade (CANDAU, 2008; CANDAU; LEITE, 2011). As análises sobre cultura e cotidiano escolar do GECEC centraram-se no conceito de diferença enquanto *marca identitária* que distingue indivíduos ou grupo de indivíduos: “aqueles que são vistos como diferentes acabam excluídos porque possuem uma marca identitária considerada socialmente como algo inferior [...]” (ANDRADE, 2009, p. 24). Essa questão da diferença é tomada pelo professor Marcelo, mas também pelo GECEC, enquanto chave de leitura para compreensão das relações com o outro em termos de diversidade de padrões sociais, em especial àqueles não esperados e não aceitos; tais relações de não reconhecimento da diferença é o que entendemos como visões e atitudes de preconceito e discriminação.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do GECEC indicam que “[...] há uma forte relação entre aprendizagem, desempenho acadêmico dos estudantes e um *clima escolar* menos ou mais preconceituoso e discriminatório [...]” (ANDRADE, 2014, p. 9, grifo nosso). A Pesquisa Longitudinal GECEC surge, assim, como proposta para compreender como esta relação se estabelece e em quais graus ela se torna prejudicial aos processos de ensino-aprendizagem. Em linhas gerais, o *clima escolar* se refere à percepção da comunidade escolar acerca das condições da escola que colaboram na construção de um ambiente favorável ao desempenho e à aprendizagem das/os alunas/os⁵. Em outras palavras, o interesse da Pesquisa Longitudinal GECEC procura possíveis correlações entre preconceito e discriminação e diferentes percepções de clima escolar. Preconceito e discriminação dizem respeito ao pensamento e às práticas em torno da rejeição à

⁵ O capítulo 2 aprofunda o conceito de *clima escolar*.

diferença: “trata-se de uma recusa, uma incapacidade ou uma impossibilidade de aceitar o outro, o diferente, o não semelhante, o não idêntico” (ANDRADE, 2009, p. 38).

Uma importante inspiração da Pesquisa Longitudinal GECEC foi a pesquisa resultado do “Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual” (MAZZON, 2009a; 2009b) realizada sob coordenação de José Afonso Mazzon em 2008 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, FIPE, vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP, em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. A pesquisa, que será identificada aqui como “Pesquisa FIPE” – nome com o qual a costumávamos chamar em nossos encontros do GECEC –, resultou em um relatório final que apresenta os resultados obtidos através de análises quantitativas sobre “situações de discriminação no ambiente escolar e sua influência no acesso, na permanência, na trajetória e no desempenho escolar dos estudantes” (MAZZON, 2009a, p. 12).

A Pesquisa FIPE disponibiliza subsídios para estratégias e ações de transformação de escolas em ambiente de promoção da diversidade e do respeito às diferenças e para diminuição do preconceito e da discriminação, além de servir como linha de base para o aprofundamento teórico-metodológico desses temas. Esta é uma pesquisa pioneira que buscou tanto contribuir para a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais quanto apresentar um quadro analítico para a avaliação de ações mais gerais que caminhasse para repensar e “transformar as escolas em um ambiente essencial ao estímulo à diversidade e à mitigação do preconceito e da discriminação” (MAZZON, 2009a, p. 5). Convém ressaltar também o potencial dos dados produzidos e das análises realizadas na geração de subsídios empíricos para estudos relacionados a cada uma das áreas temáticas investigadas pela Pesquisa FIPE.

A Pesquisa FIPE faz, ainda, algumas correlações entre preconceito e discriminação e desempenho escolar através dos dados da Prova Brasil 2007. Atualmente chamada de Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), a Prova Brasil faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é uma avaliação censitária e tem como objetivo avaliar a qualidade do

ensino oferecido pelo sistema educacional público. No caso do levantamento feito pela Pesquisa FIPE, o resultado do desempenho das/os alunas/os nas avaliações da Prova Brasil 2007 foi menor tanto nas escolas em que se observou maior conhecimento de práticas discriminatórias vitimando funcionárias/os e professoras/es quanto nas escolas em que as/os alunas/os apresentaram maiores níveis de preconceito em geral. Além disso, aproximadamente 30% das variações nas médias da Prova Brasil puderam ser explicadas pelas variações nos escores de preconceito ou discriminação, “o que representa um expressivo poder de explicação, especialmente em estudos de natureza social” (MAZZON, 2009a, p. 11). Destaca-se que a Pesquisa FIPE não busca atribuir relações de causalidade entre rendimento e preconceito, mas seus resultados indicam a existência de correlação negativa entre preconceito e discriminação com o desempenho escolar, medido através das médias na Prova Brasil, ou seja, escolas com maiores taxas de preconceito foram aquelas que obtiveram menores taxas de desempenho escolar.

A Pesquisa FIPE produziu e divulgou dados quantitativos em larga escala sobre o tema do preconceito na escola; antes dela, outras pesquisas quantitativas também haviam investigado o tema do preconceito contra a diversidade sexual na escola. Um estudo nacional realizado pela UNESCO (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004) envolvendo mais de 24 mil respondentes de escolas brasileiras mostrou que 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter uma/um colega de sala de aula que fosse homossexual, 35,2% das/os responsáveis não gostariam que suas filhas/os tivessem colegas de classe homossexuais e 60% das professoras/es afirmaram não estar suficientemente bem informadas/os para abordar a questão da homossexualidade na sala de aula. Cumpre avaliar que estes são dados sobre um cenário anterior à mudança na pauta das políticas de diversidade dos governos Lula e Dilma, entre 2003 e 2016. Mais recentemente, em 2016, foram publicados os resultados de uma pesquisa nacional de viés quantitativo realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, ABGLT, com adolescentes LGBTQ+ sobre suas experiências relacionadas com a orientação sexual e/ou identidade de gênero em suas instituições educacionais durante o ano de 2015 (ABGLT, 2016). Os dados foram produzidos através de um questionário *online*, disponibilizado em espaços específicos de discussão de pessoas LGBTQ+, tais como redes sociais, listas de e-mail, grupos de discussão e outras organizações. Foi alcançado o total de 1.016 jovens, entre 13 e 21 anos de

idade, com representação de todos os estados e do Distrito Federal, com exceção do Tocantins. Em linhas gerais, a pesquisa apresenta algumas das dificuldades impostas aos jovens na escola em função de sua sexualidade ou de seu gênero.

Os dados são apresentados em duas partes: (i) as experiências de estudantes LGBTQ+ em ambientes educacionais hostis e (ii) os recursos e apoios oferecidos pelas escolas para estas/es alunas/os. A primeira parte trata de aspectos como sentimento de insegurança, experiência e denúncia de violência na escola, exposição a comentários preconceituosos e, por fim, os desdobramentos de um clima hostil para a educação. A segunda parte busca informações sobre os profissionais acolhedores, os componentes curriculares inclusivos e as disposições de combate ao preconceito no regulamento escolar. Em linhas gerais, os dados apontam

para um cenário nada alentador. É um cenário caracterizado pela insegurança dos/das estudantes LGBTQ nas instituições educacionais, com alta incidência de agressão verbal, física e violência, sem o devido apoio ou medidas para contornar essas situações, e sem um número adequado de profissionais de educação capacitados/as para dar conta dessas situações e revertê-las por meio de ações educativas (ABGLT, 2016, p. 69).

Alguns resultados, apresentados de forma descritiva, chamam a atenção: 60,2% destes estudantes se sentiram inseguros na escola em algum momento de 2015 por causa de sua orientação sexual e 42,8% em função da maneira como expressavam seu gênero; 31,7% afirmaram faltar um ou mais dias em um único mês por se sentirem inseguros ou constrangidos e, dos que faltaram, pouco mais de um terço (36,8%) afirmou ter faltado seis dias ou mais.

Chama atenção também a avaliação elaborada por esta pesquisa sobre o clima hostil na instituição educacional. Apesar de não trazerem nenhuma definição ao conceito de clima utilizado, as análises subsequentes dizem respeito às aspirações educacionais, desempenho escolar, faltas, sentimentos de pertencimento e bem-estar.

Embora todos/as os/as estudantes devam ter acesso igual à educação, os/as estudantes LGBTQ podem se defrontar com uma variedade de obstáculos às oportunidades acadêmicas e ao êxito acadêmico. Em vista dos climas hostis encontrados por estudantes LGBTQ, é compreensível que alguns/algumas tenham desempenho mais baixo na instituição educacional (ABGLT, 2016, p. 46, grifo nosso).

Em termos de aspirações educacionais, embora a maioria das/os estudantes pretendesse continuar os estudos para o ensino superior, verificou-se maior probabilidade de que as/os estudantes que não pretendiam estudar depois do Ensino

Médio tivessem vivenciado maiores níveis de discriminação. Já a questão do desempenho foi verificada através do relato das/os estudantes acerca das suas notas nas disciplinas em função dos níveis de agressão verbal que recebiam ao longo da experiência na escola. Dentre as/os respondentes que relataram menores níveis de agressão verbal relacionada à orientação sexual, 80,1% indicaram ter recebido notas (entre 7 e 10, consideradas como notas boas); no grupo de estudantes que alegou sofrer com mais frequência este tipo de agressão verbal, a porcentagem de alunas/os com notas boas cai para 73,5%. A taxa percentual é quase a mesma quando considerada a agressão verbal em relação à identidade ou expressão de gênero (80,2% com notas boas e menor nível de agressão contra 72,4% com notas boas e maiores níveis de agressão). Ou seja, a pesquisa conclui que o bom desempenho escolar, ao menos no que se refere à obtenção de boas notas nas matérias, pode estar relacionado com o nível de agressão verbal em função da sexualidade ou da identidade de gênero que sofrem estudantes LGBTQ+. Destaca-se, contudo, que a pesquisa da ABGLT assume a avaliação do desempenho através do que as/os estudantes se recordam acerca das notas dadas por suas/seus professoras/es, o que torna a noção de desempenho subjetiva, sem um critério único e pautado em parâmetros distintos de cada docente.

Em relação à vontade de não estarem no ambiente escolar, verificou-se que as experiências relatadas de violência e agressão duplicam as chances das/os alunas/os não comparecerem às aulas. Por fim, as/os estudantes que sofrem agressões ou discriminação na instituição escolar podem se sentir excluídos da comunidade educacional, além destas práticas apresentarem efeito negativo na saúde mental e na autoestima das/os estudantes.

Os comentários preconceituosos contra pessoas LGBTQ+ são uma constante no ambiente escolar, que é pautado em uma pedagogia do insulto exercida através de “piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes” (JUNQUEIRA, 2012, p. 69). No caso das/os estudantes pesquisados pela ABGLT (2016), 96,9% afirmaram ter ouvido expressões preconceituosas contra pessoas gays ou lésbicas, tais como “bicha”, “viado” ou “sapatão”, e 88,9% ouviram expressões desse tipo contra pessoas trans, como “traveco”. Os resultados da pesquisa indicam “que talvez a discriminação direta possa resultar em instituições educacionais menos acolhedoras e desfechos educacionais mais negativos para estudantes LGBTQ+” (ABGLT, 2016, p. 48). Por

um lado, espera-se que ambientes escolares permeados por preconceito e discriminação impactem nos processos de ensino-aprendizagem de forma a não garantir uma educação de qualidade em um ambiente escolar seguro para todas/os. Por outro, climas escolares menos acolhedores e permeados por preconceito e discriminação podem também levar estudantes que desviam das normas a assimilar uma necessidade de obterem um desempenho exemplar na escola (JUNQUEIRA, 2010) como estratégia para conviver em um ambiente que não tolera sua diferença. Ainda que uma análise não invalide a outra, especialmente em um contexto educacional heterogêneo, como o caso brasileiro, não descartamos a possibilidade de haver uma relação entre climas escolares negativos com presença de preconceito e discriminação geral (ANDRADE, 2014), ou contra a diversidade sexual e de gênero, em específico (ABGLT, 2016; ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004; MAZZON, 2009a). Este tipo específico de preconceito é comumente reconhecido em termos de *homofobia*, isto é,

um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadram nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade (JUNQUEIRA, 2007a, p. 60).

Podemos fazer algumas ponderações ao interpretar os dados dessas pesquisas quantitativas a respeito da associação do preconceito com o clima escolar. A pesquisa da ABGLT (2016), por exemplo, centraliza análises de dados sobre estudantes LGBT+, e traz resultados relevantes para o combate à homofobia e aos modos como estas/es estudantes vivem no ambiente escolar; entretanto, tais pesquisas limitam a análise à influência efetiva do clima das escolas sobre as experiências negativas vivenciadas por alunas/os LGBT+, de modo que nos instiga a refletir se estudantes não-LGBT+ não seriam também impactados por um clima escolar negativo e homofóbico. Este questionamento coloca a noção de homofobia como outro problema dessas pesquisas, uma vez que este é um conceito polissêmico, ele se presta a diferentes entendimentos e deve ser empregado de modo crítico para não “comprometer a produção dos efeitos que dele se espera” (JUNQUEIRA, 2007b, p. 18).

Seja na subjetividade ou na estrutura das relações interpessoais, a palavra homofobia é fortemente relacionada à violência que homens gays sofrem por se distanciarem da própria noção *heteronormativa* sobre ser homem. Compreendo a

partir de Richard Miskolci (2013, p. 15) que a heteronormatividade é o modo como a sexualidade atual é regulamentada, apoiado na premissa de que todo mundo seja heterossexual ou “que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida”⁶. As críticas que emergem daí vão levantar aspectos relevantes como as especificidades de preconceitos contra pessoas lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, entre outras, principalmente pela interlocução com os preconceitos de gênero.

As pesquisas possuem uma questão de ordem metodológica a ser considerada: como alcançar as/os estudantes LGBT+? No caso da pesquisa da ABGLT (2016), por exemplo, em que medida a forma de seleção das/os respondentes representa um viés de escolha que acentua ou minimiza os achados a respeito do panorama negativo acerca das experiências dessas/es estudantes no cotidiano escolar? As/os autoras/es desta pesquisa reconhecem a limitação imposta pela busca de jovens através de grupos sociais LGBT+, já que isto pode excluir da análise estudantes que não se vinculam a estes grupos. O cuidado se refere não à validade dos dados e das análises, mas ao reconhecimento de que estas pesquisas falam de um grupo específico que ativamente se identificam como LGBT+.

“As questões de gênero e sexualidade estão presentes na escola, cotidianamente” (FERRARI, 2010, p. 255), mas penso que não são todas as pessoas que as reconhecem. Muitos fatores podem estar associados quando se trata da sensibilidade às diversidades e às violências que ferem os sujeitos marcados pela diferença sexual. Em trabalho anterior (BASTOS, 2017), identifiquei a partir dos microdados⁷ da Pesquisa FIPE que pessoas da comunidade escolar socialmente mais distantes⁸ de pessoas homossexuais percebem menos homofobia na escola do que as pessoas que são socialmente mais próximas de homossexuais.

Podemos inferir disso que é mais provável que alguém socialmente próximo a uma pessoa homossexual tenha mais capacidade de verificar práticas homofóbicas na escola do que pessoas socialmente mais distantes. À medida em que a homofobia é cotidiana, parece urgente formar sujeitos capazes de percebê-la e diminuir as distâncias sociais pode ser um destes caminhos (BASTOS, 2017, p. 14).

Tal como Guacira Lopes Louro (2000; 2007), estou convencido de que a homofobia é um tema relevante para nossa sociedade, de que é preciso refletir sobre

⁶ O capítulo 2 retoma e amplia a discussão teórica acerca da heteronormatividade.

⁷ Microdados representam o “[...] menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados” (INEP, 2019).

⁸ O conceito de “distância social”, bem como os dados referentes a esta pesquisa estão discutidos no capítulo 4.

as regulações, normatizações e vigilâncias dos prazeres e desejos e “sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres” (LOURO, 2007, p. 204).

A experiência na Pós-Graduação me levou a diversos caminhos e um destes aconteceu há pouco mais de 11 mil quilômetros de distância da PUC-Rio, quando realizei o período sanduíche do meu Doutorado na *University of British Columbia*, na cidade de Vancouver, Canadá, entre novembro de 2018 e abril de 2019. Ali, pude não somente vivenciar a moradia em outro país, com outras culturas, outros costumes, outras línguas, mas também pude aprender outras formas de pensar o gênero, a sexualidade e a educação. Essa vivência certamente passa pelo apoio da professora Lisa Loutzenheiser, do *Department of Curriculum and Pedagogy* e do *Institute of Gender, Race, Sexuality and Social Justice*. Seu olhar para as minhas ideias iniciais sobre homofobia e heteronormatividade me ajudou a tecer a linha de pensamento sobre o preconceito contra diversidade sexual e de gênero que trago nesta tese.

Por meio das reflexões originadas em minha trajetória acadêmica, das motivações individuais e coletivas de pesquisa e do engajamento inicial com a Pesquisa Longitudinal GECEC, considero ser possível articular os temas da diversidade sexual, da homofobia enquanto preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e do clima escolar a fim de compreender em que medidas elas se relacionam no âmbito da educação. Assim, são apresentadas abaixo alguns dos *incômodos* que me afetaram ao longo do meu percurso na pós-graduação e que servem como orientadores desta minha pesquisa de doutoramento:

- O que é a homofobia? A quem ela atinge, como ela é vivida e quais as suas características no contexto escolar? Como ela é interseccionada com outros marcadores identitários?
- Quais as respostas produzidas pelas escolas diante das situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas ilegíveis às expectativas de gêneros? Os temas relacionados à pluralidade performativa de gênero e orientação sexual compõem pauta de discussão curricular das escolas?
- De que forma os sujeitos vistos como desviantes das normas lidam com as situações de preconceito e discriminação? Como é visto o grupo LGBTQ+?

no interior da escola? Mais especificamente em relação às diferenças de gênero, as escolas estão preocupadas com a igualdade de direitos entre homens e mulheres?

Temos algumas hipóteses acerca dos questionamentos apresentados. A elaboração de hipóteses não é comum em projetos de pesquisa em Ciências Humanas e sua presença ou ausência seguem modas acadêmicas. Para além de costumes ou tendências, as hipóteses nesta pesquisa seguem a alguns objetivos, tais como “[...] motivar uma investigação, propor respostas possíveis para um problema, colocar o pesquisador em estado de perturbação criadora e em movimento [...]” (BARROS, 2017, p. 11). As hipóteses são, portanto, instrumentos provisórios que servem menos para antecipar respostas, e mais para orientar a pesquisa e indicar ao leitor alguns pontos de partida teóricos manejados pela/o pesquisadora ou pesquisador. O intuito em estabelecê-las é, desta forma, de problematizá-las ao longo da pesquisa e não somente retornar a estas ao final para verificar suspeitas. Com estes propósitos, são elencadas a seguir algumas suposições indicadas enquanto hipóteses:

- Preconceito, discriminação e violência em torno da homofobia e da misoginia são sentimentos e práticas do cotidiano escolar que contribuem para a construção de um clima escolar negativo.
- A relação do clima escolar com o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero passa pela forma como a comunidade escolar – direção, corpo docente, funcionárias/os, discentes e familiares – estabelece determinadas expectativas em relação ao gênero e como estas se relacionam com a diversidade sexual em termos da heteronormatividade.
- Visões sexistas e homofóbicas na escola e dentro da sala de aula contribuem para a precarização do clima escolar, e podem associar-se a uma menor aprendizagem de estudantes, e/ou produzir efeitos nefastos na subjetividade do/a estudante, sejam elas/es LGBT+ ou não, quando vividas sem apoio institucional.

A partir dos questionamentos e das hipóteses traçados, e considerando o preconceito como crenças, práticas e atitudes estruturantes das relações entre sujeitos, esta pesquisa busca, como objetivo geral, **compreender as relações entre diferentes climas escolares e ambientes menos ou mais preconceituosos em relação à diversidade sexual e de gênero**. Este objetivo maior tem interesses

acadêmicos, mas pode contribuir também para uma agenda política de combate à intolerância no ambiente escolar à medida em que dados sobre o impacto de diferentes climas escolares podem se tornar ferramentas de ação para construção de escolas mais justas e acolhedoras das diferenças. Para alcançar este objetivo mais geral, são traçados os seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer atitudes e crenças que permeiam o cotidiano escolar a respeito do preconceito, discriminação e violência baseados na heteronormatividade.
- Compreender aspectos acerca do conceito do clima escolar que podem estar associados a visões heteronormativas.
- Contribuir para a discussão teórico-metodológica sobre relações entre preconceito contra diversidade sexual e de gênero e clima escolar.

O projeto de pesquisa, os dados elaborados, suas análises e discussões são apresentados nessa tese e estão organizados em seis capítulos. Nessa introdução foram apresentados o problema central da pesquisa e as potencialidades e limites de alguns estudos preliminares que tratam desse assunto. Ao final, estabeleci questões mais específicas sobre ele, expus hipóteses, enquanto predisposições subjetivas que venho refletindo e, ao final, tracei os objetivos que tenho com essa tese.

O capítulo 2 apresenta o desenho teórico e metodológico da pesquisa. São explorados alguns conceitos considerados seminais para essa pesquisa, tanto a partir dos trabalhos científicos e acadêmicos com os quais entrei em contato ao longo da minha trajetória enquanto pesquisador da área, mas também dos textos que levantei especificamente para essa tese, de modo a situar esse relatório de pesquisa no contexto de uma produção bibliográfica preexistente. Ao final, traçamos o caminho de investigação que guia a construção de conhecimento intencionado e as técnicas de coleta e geração dos materiais empíricos e da análise dos dados da pesquisa e explicita os caminhos de investigação.

O capítulo 3 se debruça sobre o primeiro conjunto de dados empíricos gerados pela primeira fase desta pesquisa de doutorado no interior da Pesquisa Longitudinal GECEC. Discute-se a elaboração do instrumento de avaliação, sua validação e seus resultados, com ênfase nas análises dos dados sobre diversidade sexual e de gênero. Por fim, são construídos índices de preconceito contra esses grupos sociais.

A segunda fase da pesquisa ocorre em duas escolas da Pesquisa Longitudinal GECEC, a partir da qual foram desenvolvidos instrumentos e aprofundadas as análises sobre preconceito contra diversidade sexual e de gênero e clima escolar. O capítulo 4 se inicia com uma descrição das duas escolas selecionadas a partir da fase anterior, em especial as características das/os alunas/os. Em seguida, trata de questões mais específicas acerca das visões de preconceito em relação às sexualidades não-heterossexuais e às expectativas de gênero dadas pelas/os estudantes destas duas escolas, considerando as possíveis diferenças entre elas. São verificadas, também, as correlações possíveis deste preconceito com diferentes variáveis das escolas e das/os alunas/os.

Por fim, o capítulo 5 é dirigido às percepções das/os estudantes acerca da qualidade das relações interpessoais na escola, das relações das/os alunas/os com as regras e os conflitos escolares, do envolvimento e engajamento com o cotidiano escolar e da presença de vitimização entre pares, como forma de compreender alguns aspectos do clima das duas escolas pesquisadas. Em seguida, observamos se e como tais atributos são correlacionados entre si, com outras características das/os estudantes e das escolas e com as análises realizadas sobre preconceito contra diversidade sexual e de gênero, do capítulo 4. Em seguida, finalizamos a tese com algumas considerações sobre os achados.

2. Reflexões teóricas e caminhos investigativos

Buscamos no capítulo anterior introduzir algumas problemáticas de pesquisa em torno das questões de preconceito e discriminação envolvendo a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar. A partir de uma trajetória de pesquisa e de outras experiências na/com a escola, tais questões foram se constituindo enquanto *incômodos*, uma movimentação que nos perturba, provoca uma espécie de mal-estar e tira do lugar de tal modo que nos leva a perceber o que não enxergávamos e, com isso, a buscar outras maneiras de pensar e entender a realidade. Tal deslocamento provocado pelos incômodos nos direciona para um outro local; logo, ao caminharmos, cabe entendermos: onde estávamos e para onde estamos indo?

Assim, esse capítulo cumpre o objetivo de situar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a construção do objeto de pesquisa, desde a elaboração do projeto, até as análises e as discussões realizadas a partir das leituras realizadas e dos materiais empíricos gerados. Dito de outro modo, são apresentadas as fundamentações teóricas que embasam essa tese, no sentido que se debruçam sobre o conhecimento sistematizado, trazem definições mais concisas, qualificam e dão sentido aos conceitos manipulados e localizam a escrita diante a extensa produção acadêmica que existe sobre os assuntos. Destaca-se que, uma vez que as análises e discussões são construídas sob a luz de tais pressupostos, a fundamentação teórica não está restrita a este capítulo, mas percorre toda a tese. Para cumprir tal objetivo, entrelaçamos ideias iniciais sobre o que entendemos como preconceito contra diversidade sexual e de gênero e sobre clima escolar em uma rede de sentidos que ao mesmo tempo alinhe e costure saberes sobre estes temas e que também contribua para pensarmos em novos caminhos.

O capítulo está organizado em quatro seções. As duas primeiras apresentam uma leitura da produção sobre os temas com os quais esta pesquisa dialoga, ou seja, (i) as discussões sobre gênero, diversidade sexual e do preconceito em torno destas identidades; e (ii) as referências sobre o clima escolar e seus fatores associados. A terceira seção busca relacionar e convergir as ideias levantadas nas primeiras seções

em torno dos achados desta revisão e apresentar um levantamento bibliográfico realizado em revistas científicas, encontros acadêmicos e em teses e dissertações da área. Tal seção se configura enquanto um esboço teórico inicial do que essa tese trata, discussão a ser ampliada nos capítulos seguintes. A quarta seção define, por fim, o desenho metodológico que traçamos para investigar estes assuntos.

2.1.

Preconceito em torno das diferenças de gênero e das sexualidades

Segundo Anthony Giddens e Philip Sutton (2016), a noção sobre sexualidade no que se refere às características e aos comportamentos sexuais da sociedade surge nos domínios da medicina e da psicologia durante o século XIX, especialmente destinada a tratar do imperativo da reprodução ocasionada pelo ato sexual entre o marido e sua esposa. As bases biológicas que fundaram a sexualidade se interessavam pelas diferenças anatômicas e fisiológicas entre estes dois componentes do matrimônio, mas já esboçavam também ideias sobre o comportamento sexual diferente entre ambos. Já mais próximo da metade do século XX, a sociologia passa a se interessar pelo tema e a contribuir com estudos sobre as influências sociais no comportamento sexual, ou seja, no sexo enquanto ato simbólico e imbuído de significados atribuídos pelos seres humanos. Entretanto, a noção de que as diferenças sociais e culturais entre homens e mulheres são determinadas por diferenças naturais entre ambos, noção esta que Giddens e colaboradoras/es (2018) vão chamar de essencialismo biológico, não havia sido superada nos estudos sociais. O deslocamento da Biologia para a Sociologia, sobretudo para a História e a Política, ocorreu, com efeito, a partir dos ensaios escritos por Michel Foucault ao final da década de 1970 sobre a história da sexualidade, que é desenvolvida e compreendida a partir de dispositivos discursivos ligados a relações de poder, de dominação e resistências. Tal aspecto discursivo do sexo no exercício do poder (FOUCAULT, 2017a) demonstra que as “[...] nossas concepções e experiências da sexualidade são, na verdade, sempre o resultado de convenções culturais específicas e de mecanismos de poder, e não poderiam existir independentemente deles” (OKSALA, 2018, p. 120). Assim,

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em

que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de poder e saber (FOUCAULT, 2017a, p. 115).

Partimos desse levantamento a respeito dos sentidos que a sexualidade foi adquirindo ao longo de sua história para entender esta enquanto base discursiva produzida pelas/nas relações de poder envolvidas na formação e organização dos sujeitos; refere-se tanto às relações afetivas, aos comportamentos sexuais e aos prazeres íntimos, quanto à forma como as pessoas expressam a si e aos seus afetos, organizam seus corpos e estabelecem vínculos e parcerias (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015).

Já a construção teórica acerca das diferenças de gênero possui direções conceituais, sociais e históricas distintas da sexualidade, surgindo tempos depois, através das lutas dos movimentos feministas da década de 1960 em torno das desigualdades sociais entre homens e mulheres (LOURO, 2000). Em linhas gerais, expressam “expectativas com relação aos traços e comportamentos sociais, culturais e psicológicos considerados apropriados para os membros de uma determinada sociedade” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 148).

Na crítica sobre o gênero como uma categoria útil à história das desigualdades nas relações entre homens e mulheres, Joan Scott (1995, p. 86) argumenta que duas proposições embasam sua ideia sobre o gênero: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Esta noção se aproxima da ideia de gênero como uma construção enquanto um saber que se estrutura a partir de diferenças corporais verificadas, ou seja, se estabelecem e conferem significados a uma base que é anterior ao próprio gênero. Entendemos pelo segundo argumento que o gênero é relacional, existe na comparação das diferenças binárias de estereótipos⁹ sexuais – masculino/feminino, homem/mulher, macho/fêmea etc. e esta relação é resultado e resulta nas diferenças de poder entre homens e mulheres.

Judith Butler (2014, p. 42) compreende o gênero inicialmente enquanto os mecanismos nos quais as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, “mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses

⁹ Segundo Marilena Chauí (1997, p. 67), estereótipos são “modelos gerais de coisas, fatos e pessoas por meio dos quais julga tudo quanto ainda não havia visto”.

termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados”. Assim, o gênero não corresponderia a nenhuma essência ou posse, mas seria

o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e *performativas* que o gênero assume (BUTLER, 2014, p. 42, grifo nosso).

A noção de performatividade é essencial na chave de leitura sobre o gênero em Butler (2013, 2014, 2016). Para a filósofa, a performatividade não se configura como um ato isolado, “singular ou deliberado, mas, em vez disso, como prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2013, p. 154). Em outras palavras, os atos e gestos que traduzem o que entendemos por gênero não emergem de um núcleo ou de alguma condição anterior ao próprio sujeito, mas agem através da repetição contingente de estilos na própria superfície do corpo. Por se solidificarem ao longo do tempo, essa reiteração de determinados estilos corporais termina por produzir a ilusão de uma substância material do ser. Butler (2018) argumenta que esta noção de iterabilidade¹⁰ levantada pela performatividade contribui ainda mais ao entendimento da materialidade do gênero do que o sentido de *construção*, o qual, para a autora, está associado à busca por uma origem, por algo anterior ao próprio gênero.

A noção de que a biologia tradicional – ou seja, que toma o corpo com duas distintas anatomias e fisiologias – que determina o comportamento também binário, é problematizada pela performatividade de gênero. Essa é uma importante consequência sobre as discussões sociológicas mais atuais a respeito do conceito de gênero, mas que envolvem também aspectos da sexualidade: o questionamento que teóricas/os levantam ao interpelar qualidades tidas como naturais sobre a feminilidade e a masculinidade. Estes conceitos vão de encontro a teorias normativas nas quais as mulheres são colocadas em patamares de inferiorização.

Gênero e sexualidade podem ser entendidos também como conceitos vinculados entre si e, se inicialmente parecem se estabelecer diante dos componentes biológicos do corpo humano, são, contudo, fortemente marcados enquanto componentes socioculturais, “portanto são dependentes da história e das circunstâncias” (LOURO, 2000, p. 39). Para Louro (2000; 2007; 2008a), é demasiado simplista reduzir ao conhecimento biológico às formas de ser homem e

¹⁰ Butler (2018) entende que a produção normativa do sujeito ocorre em um processo de iterabilidade, isto é, de repetição da norma. O binário do gênero se mantém, portanto, na medida em que ele se repete, se reitera, se faz e refaz constantemente.

de ser mulher, dado que as redes de significado sobre a natureza também operam pela cultura e pela linguagem (LOURO, 2007). Ao assumir que sexualidade e gênero são formulações historicamente construídas e que estão em associação, reconhecemos que se constituem em meio a uma rede que envolve corpo, prazer, normas, proibições, fugas, saberes e poderes (FERRARI, 2014). A forma como a cultura se apropria dos corpos e como os corpos produzem cultura definem práticas e rituais relacionados ao sexo, assim como os corpos tomam forma e se modificam através de discursos e costumes culturais.

Tomando como ponto de análise o filme *Ma vie em rose*¹¹, Ferrari (2009) traz dois conceitos relevantes para pensar os modos, os ritos e as práticas permeadas pelo gênero e sexualidade em interlocução com a educação: o enquadramento e as resistências. O enquadramento é uma característica marcante da nossa sociedade que classifica e é classificada, que está sempre a definir “lugares, identidades, ações, o que deve o que não deve ser feito, o ‘certo’ e o ‘errado’” (FERRARI, 2009, p. 121). Tal como faz um diretor de cinema, que enquadra as personagens em um certo ângulo e não em outro, os sujeitos também necessitam ancorar seus saberes, delimitar, com a melhor precisão possível quem é quem, o que é quê e por que se é. Para esta perspectiva, não há poder – ou enquadramento – sem resistências (FOUCAULT, 2017b) e, em última análise, sem transgressão enquanto fuga para liberdade do sujeito. Se gênero e sexualidade, interseccionados com outros marcadores, organizam a vida em sociedade e definem regimes de condutas, estes estão permeados por resistências e por fugas das regras que ditam o enquadramento e a normalidade.

Segundo Butler (2016, p. 258), os corpos, gêneros e desejos são naturalizados em termos de uma “grade de inteligibilidade cultural” a partir de uma *matriz heterossexual*, representação que estabiliza o binarismo de gênero por presumir a estabilidade do sexo. A performatividade do gênero age, assim, de modo a cristalizar a existência de uma substância interna que organizaria as diferenças entre homens e mulheres “com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora” (BUTLER, 2016, p. 235).

¹¹ Dirigido por Alain Berliner e lançado em 1997, o filme conta a história de Ludovic, uma criança de sete anos que se identifica como menina e que preza por sua feminilidade, mas que é constantemente rechaçado por sua comunidade, especialmente a família, por ter nascido em um sexo biológico masculino.

Em outras palavras, os modelos aos quais se toma o macho como expressão do masculino e a fêmea como expressão do feminino são definidos por meio da prática compulsória da sexualidade. Assim, se consideramos o poder em conjunto com as resistências (FOUCAULT, 2017b), pode-se entender que esta matriz heterossexual também ocorre num terreno de disputas, resistências e fugas.

As malhas gênero e sexualidade são trançadas pelos enquadramentos e pelas resistências também no espaço escolar. “Parece que a escola também leva os gêneros como ponto de partida para enquadrar o ‘normal’ e o ‘anormal’ no espaço escolar” (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 880). Partindo-se do pressuposto de que o *normal* é o que segue ou determina a norma, e o *anormal* é o que se escapa dela ou neste lugar é colocado, é preciso considerar que estas malhas ocorrem em torno de processos de normalização:

a norma governa inteligibilidades, permitindo que determinadas práticas e ações sejam reconhecidas como tais, impondo uma grelha de legibilidade sobre o social e definindo os parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio do social (BUTLER, 2014, p. 42).

Assim, os sujeitos que subvertem a normalidade passam a estabelecer, intencionalmente ou não, as resistências que são expressões de suas identidades, de seus modos de viver. As resistências às normatividades conferidas ao gênero e a sexualidade nos permitem problematizar a estética estritamente binária que organiza estes dois conceitos. Podemos falar, deste modo, em diversidade sexual ou diversidade de gênero no sentido de considerar a gama que forma estas identidades, mas sem perder de vista, tal como nos recorda Scott (1995), do regime binário que os reduzem e das relações de poder que os ditam.

Tal discussão acerca da sexualidade e do gênero nos levam a pensar que estas são duas categorias que nos demarcam e nos definem: somos levados a nos identificarmos pelas diferenças – nesse caso, sexuais e de gênero. A diferença, conforme afirma Candau (2003, p. 15) “se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais” na sociedade brasileira. Esses processos se referem ao que entendemos como preconceito, ou seja, esta espécie de rede com a qual filtramos a nossa percepção do mundo e que faz com que tenhamos uma visão simplificada da realidade. Por ser esta ideia anterior à própria formação de um juízo, “o preconceito julga-se senhor de uma realidade transparente que, na verdade é opaca e oculta medos e angústias, dúvidas e incertezas” (CHAUÍ, 1997,

p. 67). Assim, gênero e sexualidade compõem as bases conceituais para a presente pesquisa, mas especialmente no que se refere às questões de preconceito que se dão em função das diferenças de gênero e da diversidade sexual e que impactam o ensino e a aprendizagem escolar.

O que é ser mulher, o que é ser homem? Estas são as únicas possibilidades de existência? O que ou quem define masculinidade e feminilidade? São únicas e singulares ou podemos falar em masculinidades e feminilidades? Quais as consequências sociais de quem é encarada/o por ultrapassar essas barreiras, isto é, dos homens que são vistos como afeminados ou das mulheres vistas como masculinizadas? Como se organizam os corpos em se tratando das relações afetivas? O que é ser homossexual, o que é ser heterossexual? Por que algumas pessoas se organizam, individual ou coletivamente, para diminuir outras pessoas em função de certas características de gênero e da sexualidade? E na escola, como as/os jovens lidam com esses temas em suas vidas? Como as/os adultas/os lidam? Quais os impactos das diferenças, sejam elas de gênero ou de sexualidade, na vida escolar de meninas/os? Estariam os objetivos da educação escolar prejudicados em um ambiente de preconceito, discriminação e de violência ostensiva ou velada? Essas não são perguntas simples e de respostas diretas, mas esboçar possíveis respostas ou, ao menos, reflexões sobre elas contribui para indicar sentidos conceituais relevantes, ao menos para a presente pesquisa. Em todo caso, a última pergunta parece ter uma resposta mais clara: há evidências em pesquisas realizadas em diversos países que indicam que a exposição de alunas/os ao preconceito de origem homofóbica provoca redução da frequência escolar, abandono escolar precoce e queda de desempenho e rendimento acadêmico (UNESCO, 2013).

Presente no vocabulário comum, o termo *homofobia* expressa, a priori, as atitudes e as práticas associadas ao preconceito, à discriminação e às violências físicas ou simbólicas que sofrem aquelas/es de orientação não-heterossexual. Entretanto, homofobia é um termo polissêmico e que possui limites e possibilidades como ferramenta de interpretação. Para pensar sobre tais atitudes, traçamos algumas reflexões sobre os sentidos da homofobia no preconceito e na discriminação a partir de Daniel Borrillo (2009; 2010), George Herek (2004), Deborah Britzman (1996) e, especificamente sobre a homofobia escolar no Brasil, Rogério Junqueira (2007a; 2007b; 2010; 2012).

Para Herek (2004, p. 9, tradução nossa¹²), homofobia é um “[...] modelo de conceituação do conjunto negativo de atitudes baseadas em gênero e sexualidade”; já para Borrillo (2010, p. 13), “[...] é a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais”. Estas definições básicas resumem sucintamente o termo tal como usado no senso comum, mas a palavra *homofobia* e essa definição possuem problemas e limites conceituais. Dois destes ocorrem em função da estrutura com que a palavra foi estabelecida. Se voltarmos para a etimologia, homofobia é um neologismo cunhado no final dos anos 1960¹³ para designar a *aversão* a pessoas homossexuais (BORRILLO, 2010; HEREK, 2004). Os sentidos de aversão, desconforto, medo e repulsa dado pelo sufixo *fobia* estão ligados ao componente emocional da ansiedade, ou seja, aparecem acompanhados de um mal-estar físico e psíquico de quem o sente; entretanto, Haaga (1991 apud HEREK, 2004) verificou que o principal componente emocional da homofobia é outro: a raiva, o ódio ou o rancor, o que afastaria a homofobia de uma fobia. James Sears (2005) indica um outro estudo¹⁴ para o qual pessoas que demonstram serem preconceituosas contra homossexuais não exibem os padrões psicológicos que são geralmente associados com as fobias, descaracterizando este viés patológico da homofobia. A afirmação de que a homofobia é uma patologia parece tão infundada quanto os argumentos anteriores de que a homossexualidade seria uma doença. Nos dois casos, a linguagem clínica é usada para patologizar um padrão de pensamento e comportamento voltado para a aversão e antipatia, estigmatizando-o. O viés da patologia descreve a homofobia enquanto fenômeno puramente ligado às disposições individuais, uma espécie de defeito de caráter e, ao concentrar atenção no indivíduo preconceituoso, ignora a questão social e cultural no qual tal sujeito vive (HEREK, 2004).

O segundo problema deriva do prefixo *homo*, que foi dado como redução de “homossexual”, mas que acaba por perder este sentido. De acordo com as raízes gregas, homofobia significaria, em termos literais, o receio do semelhante

¹² Em original: “[...] homophobia has served as a model for conceptualizing a variety of negative attitudes based on sexuality and gender.”

¹³ Segundo Borrillo (2010) e Herek (2004), foi o então estudante de psicologia Kenneth Smith que publicou um curto ensaio, em 1971, considerado o primeiro artigo científico contendo essa palavra, mas que também aparecera um ano depois no trabalho de seu professor, George Weinberg, que definiu melhor este conceito.

¹⁴ Estamos nos referindo ao trabalho “Fear of male homosexuality: cardiac responses of low and high homonegative males”, publicado no Journal of Homosexuality em 1984 por S. Shields e R. Harriman.

(BORRILLO, 2010) e se for levado à raiz latina, seria receio do homem (ou da humanidade). Borrillo (2010) indica que uma das primeiras críticas ao termo foi feita pelo historiador John Boswell, que sugeriu mudança para *homossexofobia*. O radical também traz a marca, ainda que mais velada, da homofobia enquanto prática que atinge homens homossexuais. Não à toa existe uma coletânea de outras palavras que especificam outros preconceitos: lesbofobia, transfobia, bifobia, LGBTfobia, entre outros. Em todos os casos de neologismos sobre esses preconceitos, o sufixo *fobia* permanece, trazendo para o conceito uma noção já ultrapassada. Assim, para superar a hostilidade e a opressão com base na orientação sexual, talvez seja preciso ampliar os sentidos da palavra homofobia.

Mais de 30 anos se passaram desde que George Weinberg definiu a homofobia pela primeira vez em seu ensaio “Words for the New Culture”. Devemos a ele uma grande dívida pela criação do termo e por ajudar a sociedade a reconhecer o problema da hostilidade e opressão contra homossexuais. No entanto, agora é hora de pesquisadoras/es e teóricas/os irem além da homofobia. Após três décadas, a cultura cuja linguagem Weinberg ajudou a criar não é mais nova. Amadureceu e evoluiu de maneiras não imaginadas na década de 1960 (HEREK, 2004, p. 20, tradução nossa¹⁵).

Entendemos, portanto, que há ganhos e perdas ao se utilizar o termo homofobia. Podemos pensar como ganho o conhecimento do termo para além da comunidade LGBTQ+, no sentido de que passou a compor o vocabulário popular e, com isso, facilitou seu reconhecimento por diversas organizações sociais, como a escola, por exemplo. Além disso, o termo foi acolhido e é constantemente ressignificado pelas lutas dos grupos LGBTQ+, que rapidamente começaram a pensar as discriminações em termos de homofobia; a título de exemplo, podemos destacar a discussão ocorrida no primeiro semestre de 2019 no Supremo Tribunal Federal em torno do pedido de se considerar a homofobia e a transfobia nos termos da Lei Nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito racial. Já as perdas dizem respeito aos enquadramentos das identidades LGBTQ+, como se todas as violências cometidas contra as pessoas LGBTQ+ fossem motivadas pela aversão à sua orientação sexual.

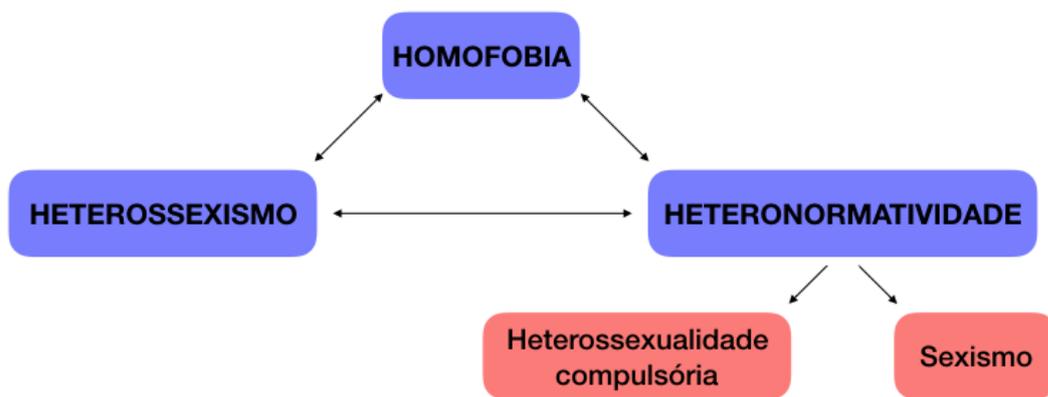
¹⁵ No documento original: “More than 30 years have passed since George Weinberg first defined homophobia in his essay, “Words for the New Culture.” We owe him a great debt for creating the term and helping to push society to recognize the problem of antigay hostility and oppression. Yet, it is now time for researchers and theorists to move beyond homophobia. After three decades, the culture whose language Weinberg helped to create is no longer new. It has matured and evolved in ways not imagined in the 1960s.”

Indo além da discussão dos limites e tensões ocasionados pelo uso da palavra, entendemos que a homofobia contribui para a manutenção da hierarquia superior atribuída à normalidade da heterossexualidade. Desse modo, a homofobia, tal como outras práticas preconceituosas como xenofobia, racismo ou antissemitismo, “[...] é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos” (BORRILLO, 2010, p. 13). Enquanto as sexualidades são classificadas, e principalmente quando as homossexualidades são colocadas no plano da anormalidade e do desvio, a homofobia se torna causa e efeito regulador, pelo qual se mantém a heterossexualidade em patamar de superioridade. Busca-se, assim, enfatizar classificações sobre homofobia que consideram o caráter social das relações interpessoais na medida em que é associada a situações de preconceitos, discriminações e violências contra comportamentos, aparências e estilos de vida de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis. A homofobia, nesse sentido, é encarada de forma estruturante das relações sociais.

A tônica deixa de ser posta na “fobia” e em modelos explicativos centrados no indivíduo e passa a ser de reflexão, crítica e denúncia contra comportamentos e situações que poderiam ser mais bem abordados em outros campos: o cultural, o educacional, o político, o institucional, o jurídico, o sociológico, o antropológico. A homofobia passa a ser vista como fator de restrição de direitos de cidadania, como impeditivo à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança, aos direitos humanos [...] (JUNQUEIRA, 2007b, p. 6-7).

Segundo Angelo Costa e Henrique Nardi (2015), os limites teóricos da homofobia fizeram esse conceito perder força na literatura acadêmica. Partimos da teorização de Herek (2004) sobre outros conceitos vinculados à homofobia para elaborar um mapa conceitual, representado pela figura 2.1, com outras definições que podem auxiliar na incorporação do aspecto social do sentido de homofobia que estamos traçando, bem como indicar algumas das consequências da homofobia para a vida em sociedade. Entendemos, deste modo, a homofobia como estando intimamente ligada aos conceitos de heterossexismo e de heteronormatividade. A setas na figura indicam essas associações.

FIGURA 2.1 – Homofobia: mapa conceitual.



Fonte: criação própria

O *heterossexismo* é uma forma de opressão baseada nas identidades sexuais que engendra a heterossexualidade monogâmica, no plano formal, androcêntrico e cristão, como natural e esperada, enquanto tudo aquilo que não se constitui dentro desse regime sexual – incluindo as identidades LGBTQ+, mas não somente – como anormal, desviante, abjeta (BORRILLO, 2009); o heterossexismo tem como alicerce o falso teleologismo de modelo social no qual cada homem foi feito para uma mulher e, sobretudo, a mulher para um homem. A partir desta noção, ao atribuir o monopólio de sexualidade legítima à heterossexualidade, o heterossexismo tem efeito, e possivelmente tem o objetivo, de promover antecipadamente uma justificativa ideológica para a estigmatização e discriminação sofridas por pessoas homossexuais. Neste sentido, entendemos que a própria construção da matriz heterossexual (BUTLER, 2016) também ocorre diante de atos performativos da homofobia.

Borrillo (2010) defende que a homofobia pode ser específica ou geral. É específica no sentido das discussões levantadas até o momento, ou seja, quando atinge intencionalmente aquelas/es que experimentam a sexualidade de forma distinta da heterossexualidade – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e tantas/os outras/os. A noção de homofobia geral, por outro lado, diz respeito a esse tipo de preconceito quando direcionado a qualquer comportamento, prática, estilo de vida que seja entendido como não heterossexual, configurando uma vigilância do gênero tanto pela rejeição da homossexualidade quanto pela negação do feminino em sociedades marcadas pela dominação masculina.

Em julho de 2011, conforme a imprensa brasileira noticiou, dois homens, um de 18 e outro de 42 anos, estavam abraçados numa exposição agropecuária e foram

abordados por um grupo de rapazes, que espancaram os dois, causando inclusive ferimentos que deceparam a orelha do homem mais velho. Este caso não seria de violência homofóbica se considerarmos apenas o viés da homofobia específica, já que ambos eram pai e filho, e não um casal homossexual. Para os agressores, entretanto, o gesto – o abraço entre dois homens – foi o bastante para projetar a imagem da homossexualidade nas vítimas. Por mais que a sexualidade desviante seja o alvo, é a performance que dá sentidos para a homofobia. O ódio contra homossexuais é fundante em termos também de masculinidade: “a competição, o medo da fraqueza, o controle dos sentimentos e a homofobia constituem elementos modeladores do jeito de ser homem” (BORRILLO, 2009, p. 35).

Esse sentido da homofobia geral pode ser mais bem explicado pela *heteronormatividade*, conceito próximo, convergente e, não raro, sobreposto da homofobia (JUNQUEIRA, 2007b, p. 10) e do heterossexismo. Segundo Deborah Britzman (1996, p. 79), a heteronormatividade é “[...] a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante”. Diferente da homofobia, que geralmente se refere a aspectos em torno das ações individuais de aversão às homossexualidades, a heteronormatividade reconhece a heterossexualidade como superior, lhe conferindo, com isso, determinados privilégios (LOUTZENHEISER; MOORE, 2009). A heteronormatividade está presente na maioria das estruturas e instituições, incluindo escolas e “mantém o poder da heterossexualidade como dominante e privilegiada na sala de aula ou na escola, no âmbito de noções mais gerais de quem poderia ser denominada/o como cidadã/ão plena/o” (LOUTZENHEISER; MACINTOSH, 2004, p. 152, tradução nossa¹⁶).

Ao passo em que o heterossexismo enfatiza as características individuais de crenças e atitudes, enquadradas como normais ou anormais, a heteronormatividade, conceito estabelecido por Michel Warner (1993), diz respeito aos dispositivos engendrados em sociedade que elevam o heterossexismo ao grau de realidade, agindo, assim, enquanto sistema de controle e regulação social. Nos ideais heteronormativos da sociedade, a

cultura heterossexual se imagina enquanto forma elementar de associação humana, enquanto próprio modelo de relações entre os gêneros, enquanto base indivisível de

¹⁶ No documento original: “It maintains the power of heterosexuality as dominant and privileged within the classroom or school, and within more general notions of who might be termed a full citizen.”

toda a comunidade e enquanto os objetivos da reprodução sem o qual a sociedade não existiria (WARNER, 1993, p. xxi, tradução nossa¹⁷).

Britzman (1996, p. 79-80) defende que a manutenção da heteronormatividade se dá em torno de três mitos sobre a homossexualidade: (i) de que o conhecimento das homossexualidades pode influenciar práticas homossexuais; (ii) de que adolescentes são jovens o bastante para serem identificadas como homossexuais; (iii) de que as identidades sexuais são privadas e incompatíveis. A autora atenta que a congruência dos três mitos estabelece o conjunto de normas heteronormativas vivenciadas não apenas no seio da sociedade e da família, mas também na educação escolar, na medida em que dificulta o afastamento de educadoras/es desta lógica regulatória e também sua abertura ao reconhecimento das possibilidades de experimentação das sexualidades pelas/os jovens. Para Lisa Loutzenheiser e Shannon Moore (2009),

Tomar a heteronormatividade como uma lente analítica central exige, portanto, um olhar crítico e um entendimento de ação e de responsabilidade discursivas e sistêmicas, oferecendo um quadro para o desenvolvimento da capacidade cívica¹⁸ (LOUTZENHEISER; MOORE, 2009, p. 152, tradução nossa¹⁹).

A heteronormatividade está calcada no *sexismo*, sistema interconectado a outros – tal como o racismo, classicismo, capacitismo – que privilegia homens sobre as mulheres, refletindo os ideais da supremacia masculina e dando suporte à estrutura de dominância masculina também conhecida como patriarcado.

O sexismo se define, por conseguinte, como a ideologia organizadora das relações entre os sexos, no seio da qual o masculino se caracteriza por seu pertencimento ao universo exterior e político, ao passo que o feminino denota intimidade e ligação com o ambiente doméstico (BORRILLO, 2009, p. 25).

O sexismo é um sistema complexo e intrincado que envolve símbolos, crenças, práticas e instituições, e que pode vir acompanhado da misoginia, ou seja, o ódio às mulheres, mas também pode ocorrer de forma branda, mascarado como “[...] uma forma de benevolência no qual mulheres e meninas são levadas de várias

¹⁷ No documento original: “Het culture thinks of itself as the elemental form of human association, as the very model of intergender relations, as the indivisible basis of all community, and as the means of reproduction without which society wouldn't exist.”

¹⁸ Segundo as autoras (LOUTZENHEISER; MOORE, 2009, p. 153), “capacidade cívica” remete ao potencial de se criar e manter coalizões sociais e políticas mais abrangentes em busca de um objetivo comum em diferentes segmentos de uma comunidade.

¹⁹ No documento original: “Taking heteronormativity as a central analytical lens, then, requires a critical eye and an understanding of discursive and systemic action and responsibility, offering one frame for building civic capacity.”

formas a crer que são mais fracas que homens e meninos e que, por isso, necessitam de sua proteção” (SEARS, 2005, p. 759, tradução nossa²⁰).

Outro conceito que ajuda a desenvolver a ideia de heteronormatividade é o da *heterossexualidade compulsória*, estabelecido por Adrienne Rich (2010) no início dos anos 1980. Em uma leitura sobre a experiência lésbica, a heterossexualidade seria compulsória, ou seja, coagida, compelida, obrigada nas mulheres, que apresentariam tal sexualidade de forma inata (RICH, 2010). A partir disso, podemos reconhecer a heterossexualidade compulsória como uma característica das sociedades patriarcais que promovem e engajam rituais que tornam, em um sentido de naturalização constante e despretensiosa, a heterossexualidade vista como único comportamento sexual apropriado (SEARS, 2005). Estes rituais são o que Butler (2016, p. 235, grifo da autora) descreve pelo conceito de performatividade do gênero, isto é, “no sentido de que a essência ou identidade que [...] pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos”, de modo que a heterossexualidade compulsória se estabelece dentro destes jogos performativos do gênero.

Todo esse conjunto de termos e conceitos associados à homofobia nos ajuda a compreender os diferentes matizes em torno do preconceito sofrido por sujeitos não-heterossexuais. “Seja como for, [...] os conceitos de homofobia e heteronormatividade, entre outros, talvez possam contribuir para compreendermos dimensões distintas de mesmos fenômenos ou de processos conexos” (JUNQUEIRA, 2007b, p. 18).

Ao traçarmos uma metodologia quantitativa de pesquisa sobre homofobia, cuja discussão é ampliada no capítulo seguinte, entramos em contato com pesquisas nacionais e internacionais na área da psicologia social que vêm produzindo questionários voltados a mensurar este tipo de preconceito. Costa e Nardi (2015, p. 720) discutem o preconceito através do conceito de atitudes, isto é, “[...] uma inferência sobre os processos psicológicos de um indivíduo, a partir de observações dos seus comportamentos, de suas crenças e de seus afetos”. Nessa perspectiva, o preconceito enquanto uma atitude negativa é resultado da confluência entre o que se pensa, com base em estereótipos, o que se sente a partir deste pensamento e, por fim, como se age em direção a isso. O preconceito se forma, assim, diante dos

²⁰ No documento original: “[...] a form of benevolence in which women and girls are believed to be in a variety of ways weaker than man and boys and, therefore, in need of their protection.”

estereótipos existentes em determinadas sociedades e são usados para justificar e manter as desigualdades.

Todo este acervo conceitual se inter-relaciona, e desenvolve o conceito de homofobia para além das limitações contidas nesta palavra. Tal como indicado, há diversas nuances deste tipo de preconceito que caracterizam novas ideias com novos termos; contudo, o peso que o conceito homofobia ainda carrega tanto para as/os estudosas/os quanto para o público em geral, justificaria seu uso, ao menos neste momento e de forma crítica.

Se entendemos que as escolas, como qualquer instituição, participam dessas construções da heterossexualidade compulsória, do gênero ligado ao binarismo e à biologia, da lógica heteronormativa e da homofobia, cabe nos perguntarmos: como a escola pode se tornar espaço para discussão da desconstrução da lógica heteronormativa e da sua manutenção pela homofobia? Não parece ser simples, na medida em que a homofobia “está tão arraigada na educação que, para superá-la, impõe-se um verdadeiro exercício de desconstrução de nossas categorias cognitivas” (BORRILLO, 2010, p. 87), mas apostamos que é neste processo de desconstrução, ainda que caro e desafiante para a lógica escolar, que é possível articular a discussão entre sexualidade e comunidade escolar.

A homofobia está na ordem do ambiente escolar, refletida no cotidiano, nas rotinas e nas práticas pedagógicas. Reconhecer o papel da comunidade escolar na construção destes padrões de violência é um primeiro passo para superação desta discriminação, mas é preciso ir além. É indispensável compreender como a escola, de fato, lida com quem desvia das normas heterossexistas e quais as consequências disso para a vida escolar das/os jovens.

[...] independentemente de a homossexualidade ser aceita em um contexto específico, o Setor de Educação precisa enfrentar o *bullying* homofóbico por causa do impacto que tem sobre o direito à educação e sobre a Educação para Todos, porque é uma forma de discriminação e de exclusão, e porque viola o princípio da segurança no espaço escolar (UNESCO, 2013, p. 23, grifo da autora).

A desconstrução do pensamento homofóbico, enquanto lógica de manutenção da heterossexualidade compulsória, é um desafio para a escola e é urgente que seja encarado como tal. A dificuldade dessa associação parece estar nos mitos trazidos por Britzman (1996), tal como na ideia de que a simples menção da palavra “homossexual” transformará as/os jovens ou de que, sem o conhecimento sobre a diversidade sexual, elas/es acabarão aceitando os estereótipos, principalmente,

aqueles que inferiorizam o sujeito que foge às expectativas normativas da heterossexualidade. Aí reside uma falha na educação que só faz aumentar a falsa normalidade-padrão da experiência heterossexual e, por consequência, a construção de uma lógica homofóbica entre as/os adolescentes.

2.2. Clima escolar

O direito à educação, tal como sustentado pela UNESCO (2013), diz respeito a uma série de questões relacionadas a uma educação democrática, plural e, sobretudo, de qualidade. O conceito de *qualidade* na educação escolar é amplo e complexo, atribuído a diferentes fatores e com diferentes conteúdos. Na literatura educacional, as características de uma boa escola apontam para a importância das/os alunas/os serem conduzidas/os a um bom relacionamento coletivo, produtivo e prazeroso, e destacam o papel essencial desempenhado pelas expectativas das/os professoras/es sobre as/os estudantes e pela integração da comunidade ao cotidiano escolar (BRESSOUX, 2003). Segundo a revisão de Joana Gusmão (2013, p. 319), há cinco recortes centrais nas obras consultadas acerca deste tema que enfocam a qualidade enquanto (i) busca por expansão da escolarização; (ii) reflexo dos resultados obtidos em avaliações em larga escala; (iii) tomada de investimentos de ordem mercantil e empresarial; (iv) direito à diferença e à diversidade; e (v) crítica do próprio modelo de educação que se toma como referência. Em todos os casos, verifica-se a centralidade do esforço em reduzir as desigualdades educacionais persistentes e, em último caso, de fazer cumprir as finalidades dos processos educativos para todas/os as/os jovens.

A questão da desigualdade educacional retoma discussões iniciadas a partir dos anos 1960 nos EUA acerca das variações encontradas nas aquisições das/os alunas/os em função de diferentes escolas ou mesmo de professoras/es, chamadas de efeito-escola e efeito-professora²¹, respectivamente, por pesquisas sobre os

²¹ A despeito das mudanças gramaticais que regem a escrita desta tese, optamos por chamar assim o que a literatura acadêmica chama de “efeito-professor”. Essa mudança se justifica em revisar a história de um conceito consolidado pela escolha em uma linguagem que oferte maiores visibilidades às mulheres, especialmente em se tratando de uma profissão majoritariamente feminina; dados de 2018 do Censo Escolar indicam que quase 80% das/os docentes da educação

fatores responsáveis por explicar tais variações (BRESSOUX, 2003). No caso da instituição, se há escolas que seriam mais eficazes do que outras,

[...] então a escola não é somente uma simples reveladora das desigualdades sociais do sucesso escolar, mas ela tem um peso específico, o que torna possível, então, melhorar as aquisições de um grande número de alunos, em particular daqueles originários das classes sociais desfavorecidas (BRESSOUX, 2003, p. 20).

Os primeiros trabalhos acerca do efeito-escola se desenvolveram após a pesquisa “Igualdade de Oportunidade Educacional”, de 1966 (COLEMAN, 2008). Conhecido como Relatório Coleman, este estudo buscou saber se as escolas estavam oferecendo oportunidades iguais a toda população estadunidense, independente de sua etnia/raça. Procurou verificar as desigualdades entre escolas frequentadas predominantemente e separadamente por alunas/os negras/os e por alunas/os brancas/os, buscando nesses fatores escolares a explicação para as diferenças no sucesso escolar das/os estudantes. Não obstante, os resultados da pesquisa apontaram para a conclusão oposta: as características de escolas segregadas eram muito semelhantes às das escolas frequentadas por estudantes brancas/os e não influenciavam significativamente o sucesso escolar das/os alunas/os.

Entretanto, ao comparar as diferenças de desempenho escolar entre estas/es estudantes, o Relatório Coleman assume que “o desempenho de alunos de grupos de minorias depende mais da escola que eles frequentam do que o desempenho dos alunos do grupo da maioria” (COLEMAN, 2008, p. 30). No caso de grupos socialmente desprivilegiados, a melhoria no espaço escolar pode afetar mais o desempenho destas/es alunas/os, da mesma forma que escolas com baixa qualidade tendem a diminuir mais o desempenho escolar destas/es alunas/os do que o desempenho das/os estudantes de grupos sociais privilegiados. A metodologia empregada no Relatório Coleman, mas também pelas pesquisas que o precederam, é descrita como *input-output*, ou seja, os controles da pesquisa focavam em variáveis de entradas para compreender os resultados de saídas, sem jogar luz sobre as especificidades e complexidades dos processos escolares (BRESSOUX, 2003).

A crítica que se inicia daí, a partir dos anos 1970, foi a de que essas pesquisas tratavam do efeito-escola apenas a partir de dados sobre os recursos materiais das escolas. Emergem, então, outras orientações teórico-metodológicas distintas que

básica são professoras (Cf. Sinopses Estatísticas da Educação Básica, disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 set. 2019).

buscavam olhar para os processos de ensino no interior e no cotidiano das escolas, de forma a explicar melhor os fatores que interferem na aprendizagem das/os estudantes. A mudança do foco, para Bressoux (2003, p. 48), é no sentido de que enquanto as pesquisas *input-output* inspecionam a escola como unidade mais ou menos coesa de produção, as pesquisas sobre a eficácia escolar a enxergam como uma organização social complexa onde estão em jogo “seu funcionamento, sua organização, o papel efetivo do diretor, como os alunos são designados para uma sala de aula, a maneira como se dá o ensino, o enquadramento dos alunos, etc.”.

Neste contexto começaram a surgir as pesquisas sobre o *clima escolar*, termo que, em linhas gerais, descreve um conjunto de condições das escolas que colaboram na construção de um ambiente favorável ao desempenho e à aprendizagem das/os alunas/os. Além do referencial já apresentado de Pascal Bressoux (2003), utilizamos, no contexto estadunidense, as revisões de Amrit Thapa et al. (2013), de Ming-Te Wang e Jessica Degol (2016) e de Keith Zullig et al. (2010) e, no contexto brasileiro, as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral, GEPEM, da Unesp/Unicamp (MORO; VINHA; MORAIS, 2019; VINHA et al., 2016; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

A descrição ora apresentada sintetiza alguns dos sentidos encontrados nos trabalhos consultados, o que indica que o clima escolar é, tal como homofobia, um termo polissêmico; nestes trabalhos, o reconhecimento da ausência de uma definição universal é, com efeito, unânime na leitura sobre o conceito de clima escolar (MORO; VINHA; MORAIS, 2019). As pesquisas sobre o clima escolar se apropriaram teórica e metodologicamente, no seu surgimento, dos trabalhos iniciais sobre clima organizacional no contexto empresarial, mas também sobre o efeito-professora (BRESSOUX, 2003; WANG; DEGOL, 2016), se alinhando aos pressupostos do desenvolvimento escolar das/os estudantes nos termos do efeito-escola, isto é, das pesquisas buscaram entender os processos escolares relativos às práticas capazes de elevar o desempenho escolar.

As três revisões acerca do clima escolar (THAPA et al., 2013; WANG; DEGOL, 2016; ZULLIG et al., 2010) apontam que, em que pese a falta de uma definição universal, as pesquisas que se apropriam deste termo acabam por se debruçar sobre as características que descrevem o clima escolar, em termos das percepções das/os atrizes e atores escolares tanto sobre o espaço escolar quanto das relações ali estabelecidas (MORO; VINHA; MORAIS, 2019).

O clima escolar é um conceito complexo e multidimensional que molda a qualidade das interações das pessoas que vivem *na* e convivem *com* a escola, refletindo as normas, valores e objetivos que representam as missões sociais e educacionais mais amplas das escolas (WANG; DEGOL, 2016, p. 315). A multidimensionalidade diz respeito aos diversos fatores relacionados à noção de clima, como os aspectos acadêmicos associados à promoção dos processos de ensino-aprendizagem, a qualidade das relações e interações entre os membros da escola, a segurança e a estrutura física das escolas, entre outros; já a complexidade do conceito se refere tanto à fluidez das possíveis dimensões capazes de explicá-lo como às possibilidades e alcances da correlação de tais fatores. Assim, não há consenso na literatura nacional (MORO; VINHA; MORAIS, 2019) e internacional (THAPA et al., 2013) sobre como definir o clima escolar, sobre os significados de um clima escolar positivo ou de um clima escolar hostil, e sobre as definições acerca das dimensões que precisam ser medidas para compreensão do clima escolar.

A multidimensionalidade é reconhecida nas três revisões realizadas (THAPA et al., 2013; WANG; DEGOL, 2016; ZULLIG et al., 2010). Embora esses trabalhos se diferenciem em alguns aspectos, eles permitem desagregar o clima escolar em quatro dimensões, a saber: (i) acadêmica, (ii) relacional, (iii) assistencial e (iv) estrutural. Estas dimensões oferecem pistas sobre o que constituiria o clima de uma escola em termos de promoção positiva do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de estudantes (ZULLIG et al., 2010) e do bem-estar profissional e pessoal dos adultos que nela convivem.

A dimensão *acadêmica* se refere aos meios com os quais o ensino e a aprendizagem são promovidos na escola e “[...] é, talvez, o domínio mais proeminente e significativo do clima escolar” (WANG; DEGOL, 2016, p. 322, tradução nossa²²). Estão envolvidos nessa dimensão o papel que a equipe da direção (diretoras/es e coordenadoras/es) e outras/os funcionárias/os administrativos desempenham no sentido de moldar e executar, através de comunicação e orientação, as visões da escola; também estão envolvidas as práticas e as metodologias de ensino que as/os professoras/es adotam em suas aulas e que são capazes de estimular experiências de aprendizagem; e, por último, as oportunidades de desenvolvimento profissional das/dos professoras/es e outras/os funcionárias/os,

²² No documento original: “[...] is perhaps one of the most prominent and significant domains of school climate.”

com finalidade de desenvolver e aperfeiçoar suas estratégias de ensino, aprendizagem e gestão do cotidiano escolar.

A dimensão *relacional* se refere à qualidade das relações e interações entre os membros da escola, incluindo a qualidade das relações interpessoais entre a comunidade escolar, o sentimento de pertencimento e ligação que as/os estudantes apresentam quando se sentem aceitos e incluídos na escola, o respeito à diversidade enquanto presença de consciência cultural, apreciação e respeito às diferenças e, por fim, as parcerias que ocorrem entre parentes e outros membros da comunidade no ambiente escolar.

Chamado, em inglês, de *safety*, usamos a noção de assistência como sinônimo para segurança no sentido de adjetivar a terceira dimensão, que chamamos de *assistencial*. Se refere, portanto, à segurança física e emocional fornecida pela escola e produzida por seus membros, mas também ao grau de ordem e disciplina presentes. Diz respeito aos níveis de violência, agressão e vitimização presentes e às medidas tomadas para garantir a segurança das pessoas na escola, da presença de equipe de apoio, da disponibilidade de serviços de aconselhamento para as/os estudantes que lutam contra questões emocionais e da ausência de *bullying* ou assédio²³. Já a ordem e a disciplina indicam o grau de aceitação das/os alunas/os às regras da escola, a consistência e justiça das práticas disciplinares e a forma de lidar com os atos de incivilidade e desordem. Segundo Gage, Prykanowski e Larson (2014), escolas cujo clima escolar é percebido como positivo, isto é, que são física e emocionalmente seguras, que possuem uma comunidade escolar – estudantes, professoras/es e responsáveis – engajada, colaborativa e respeitosa têm sido associadas com diversos resultados positivos para as/os alunas/os, incluindo a diminuição da agressão da vitimização entre estudantes.

Portanto, climas escolares positivos podem diminuir a probabilidade de práticas de *bullying* na escola [...] e melhorar as interações positivas entre pares, diminuindo a rejeição de colegas e melhorando o desempenho acadêmico e o desenvolvimento social [...] (GAGE; PRYKANOWSKI; LARSON, 2014, p. 257, tradução nossa²⁴).

²³ Entendemos o *bullying* enquanto violência específica da escola “oriunda da dificuldade que os estudantes encontram em conviver e aceitar a diferença no cotidiano escolar” (ESTEVES; ANDRADE, 2015, p. 108).

²⁴ No documento original: “Therefore, positive school climates may decrease the likelihood of school-based bullying perpetration [...] and improve positive peer interactions, lessening peer rejection and improving both academic achievement and social development [...]”

Por fim, as três revisões levantadas consideram a dimensão *estrutural* como parte do clima escolar, ou seja, em referência à adequação do ambiente escolar em termos de aclimatação, iluminação e manutenção; à estrutura arquitetônica e organização da instituição, como o tamanho da escola e das salas, os horários de entrada e saída, a mobilidade das/os estudantes e as estratégias de alocação dos alunos nas turmas; e também à acessibilidade de professoras/es e estudantes a recursos, ferramentas e tecnologias que ampliam o ensino. Bressoux (2003), entretanto, indica que estes aspectos materiais da escola, chamados de ecologia na revisão de Carolyn Anderson²⁵, são características das pesquisas do tipo *input* que não foram capazes de discutir o efeito-escola. Portanto, tal como propõe a noção de clima escolar, devem ser observados os atributos processuais: “é o sistema social de relações entre indivíduos e a cultura da escola que se tenta definir pela noção de clima” (BRESSOUX, 2003, p. 52). O sistema social se refere aos acordos e às divergências estabelecidas na e entre a comunidade escolar e a cultura corresponde às normas, aos valores e às crenças presentes no cotidiano escolar.

A partir desse levantamento, nosso entendimento é que o clima escolar representa todo o conjunto de percepções dos diversos sujeitos escolares acerca das condições de funcionamento da escola e das inter-relações nela estabelecidas e que orientam as atitudes, crenças, valores e motivações de professoras/es, alunas/os e funcionárias/os, a prática docente e a aprendizagem das/os estudantes. O clima escolar é, assim, o resultado de uma série de interações que vinculam a comunidade escolar entre si, com organização da escola e com as normas que regem as ações desses sujeitos, e que criam um ambiente específico para o desenvolvimento dos processos educativos. Se por um lado as quatro dimensões destacadas anteriormente contribuem com a discussão teórico-metodológica do constructo clima escolar, por outro, a literatura aponta não haver nenhum instrumento único e específico que seja capaz de medir o clima na escola, uma vez que o conceito é polissêmico e latente.

O interesse no clima escolar no contexto brasileiro veio a somar-se aos objetivos das avaliações em larga escala que, como o Saeb ou a Prova Brasil, buscam obter medidas que permitam captar, para além do que as/os alunas/os aprendem, como os resultados educacionais se distribuem tendo em vista a origem social e as condições de escolarização promotoras de eficácia e de equidade escolar.

²⁵ Cf. ANDERSON, Carolyn. The search for School Climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, v. 52, n. 3, p. 368-420, 1982.

Essas avaliações têm sido empreendidas com a finalidade de prover informações acerca dos fatores que podem estar influenciando o desempenho acadêmico das/os estudantes, servindo como subsídios para a gestão escolar em particular e para as políticas educacionais em geral. Nessas avaliações em larga escala, o conceito de clima escolar tem sido operacionalizado por meio de itens presentes principalmente nos questionários voltados para professoras/es e diretoras/es.

Essas avaliações em larga escala indicam algo do clima das escolas brasileiras, mas não se debruçam propriamente sobre este conceito. Segundo trabalho de Moro, Vinha e Moraes (2019, p. 318), que buscou construir e validar instrumentos de medição para o clima escolar no contexto brasileiro, “[...] não foram encontrados instrumentos validados de avaliação do clima escolar voltados para a realidade brasileira e que abarquem as perspectivas dos diferentes membros da comunidade escolar”. Mais recentemente, nos últimos 10 anos, pesquisadoras/es brasileiras/os iniciaram investigações mais específicas acerca da medição do clima escolar em contexto nacional através tanto de criação de questionários próprios (MORO; VINHA; MORAIS, 2019; VINHA; MORAIS; MORO, 2017), quanto de adaptação de questionários já consolidados no exterior (HOLST et al., 2016; PETRUCCI et al., 2016).

Por fim, cabe retomar discussão sobre os sentidos de se pesquisar o clima escolar através da pergunta de Moro, Vinha e Moraes (2019, p. 332): “que tipo de escola nós queremos que a nossa seja?”. A ideia de se observar como os sujeitos percebem *a* e se percebem *na* cultura escolar possibilita a pesquisadoras/es da área a compreender as desigualdades que assolam a escolarização, e também permite, principalmente às/aos gestores das escolas, uma atuação direta no cotidiano escolar a fim de rever a escola como espaço justo, plural e respeitoso para todas e todos.

2.3.

Heteronormatividade e clima escolar: costuras preliminares

O clima de uma escola é determinante na qualidade da vida escolar das/os estudantes e suas análises podem servir de base para a compreensão da eficácia mais geral das instituições escolares (VINHA et al., 2016), e pode ser útil também na investigação do impacto negativo de fatores como violência, agressão e *bullying*

(GAGE; PRYKANOWSKI; LARSON, 2015; KONISH et al., 2017; YANG et al., 2018). Assim, entendemos que a presença da homofobia e a sua percepção pelos sujeitos que vivem o cotidiano escolar são englobados também pelo clima escolar. Essa relação entre clima escolar e homofobia vem sendo pesquisada especialmente nos Estados Unidos (HACKIMER; PROCTOR, 2015; KOSCIW; PIZMONY-LEVY, 2016; KOSCIW; GREYTAK; DIAZ, 2009; KOSCIW et al., 2013; 2018; PETER; TAYLOR; CHAMBERLAND, 2015; PIZMONY-LEVY; KOSCIW, 2016; RUSSELL, 2011). Kosciw e colaboradoras/es são responsáveis por publicar bianualmente, desde 2001, o relatório de um extenso *survey* realizado naquele país, o *National School Climate Survey*, cujo objetivo é relatar a prevalência de linguagem homofóbica, discriminação e vitimização e o impacto que essas experiências têm sobre os resultados educacionais e o bem-estar das/os estudantes LGBT+. Os dados encontrados indicam que estas/es estudantes quando vítimas de altos índices de preconceito por conta da sua orientação sexual são mais propensas/os a faltar à escola, a terem desempenho escolar menor, a não continuarem os estudos após o Ensino Médio²⁶, a apresentarem maiores taxas de depressão em comparação com estudantes que vivem índices menores de preconceito (KOSCIW et al., 2018).

Encontramos no Brasil alguns estudos sobre a relação entre o clima escolar com homofobia ou preconceito e a diversidade sexual ou de gênero. A pesquisa realizada pela ABGLT, citada no capítulo 1, verificou o desempenho das alunas/os em consequência do clima escolar hostil (ABGLT, 2016) e os dados encontrados corroboram com as pesquisas estadunidenses (KOSCIW et al., 2018). Dentre as/os estudantes brasileiros que sofreram agressão verbal em níveis menores, 80% relataram ter recebido notas boas ou excelentes em 2015, ao passo em que este número cai para 73% quando observadas/os as/os estudantes com maiores níveis de agressão verbal. Outra semelhança encontrada é de que existe maior probabilidade de que as/os alunas/os que tivessem vivenciado maiores taxas de discriminação também não pretendessem estudar depois do Ensino Médio. Apesar dos poucos trabalhos nacionais, parece evidente que a homofobia impacta de alguma forma na percepção do clima escolar.

²⁶ A pesquisa diz sobre estudantes continuarem em *post-secondary education*, o que equivale ao Ensino Superior no Brasil.

A Pesquisa FIPE (MAZZON, 2009a) demonstrou, há dez anos, que existe uma correlação, que deveria ser mais bem explorada quantitativa e qualitativamente, entre homofobia e clima escolar. Entretanto, a pesquisa da ABGLT (2016) é a única a tratar ambos os temas de forma inter-relacionada. Verificamos isso em um levantamento bibliográfico no qual a busca foi feita pelas palavras-chave “homofobia”, “clima escolar” e pela junção das duas em uma revisão de literatura, realizada em três tipos de fontes: (i) revistas e periódicos acadêmicos; (ii) anais de congressos científicos; e (iii) teses e dissertações defendidas no Brasil. A busca das revistas foi realizada na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)²⁷, biblioteca eletrônica que forma uma rede ibero-americano de coleções de revistas científicas com texto completo e acesso aberto e gratuito. Os trabalhos apresentados foram buscados em três congressos e encontros: no congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH)²⁸, no Simpósio Internacional em Educação Sexual (SIES)²⁹ e nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)³⁰. Por fim, a busca de teses e dissertações foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³¹ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Os resultados apresentados indicam os quantitativos de trabalhos encontrados pelas buscas feitas diretamente nos sistemas *online* de cada *website* ou, no caso da ausência deste sistema, como ocorreu com algumas edições dos eventos promovidos pela ANPED e pela ABEH, pela busca feita a partir da leitura dos títulos dos trabalhos. Os resultados quantitativos estão descritos na tabela 2.1.

²⁷ Disponível em: <<https://search.scielo.org>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

²⁸ O site da ABEH indicou, no momento da busca, somente os anais dos congressos realizados em 2012 e 2016. Os anteriores não estão disponíveis e o site referente ao encontro de 2014 estava fora do ar no dia da busca. Disponível em: <<http://abeh.org.br/anais>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

²⁹ Disponível em: <<http://eventos.idvn.com.br/sies2017/anais>>. Acesso em 03 jan. 2018.

³⁰ Decidiu-se fazer uma avaliação das publicações dos Grupos de Trabalho de Sociologia e Educação (GT 14) e de Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23) nos últimos 10 anos, resultando em nove encontros. Não foi encontrado nenhum trabalho do GT 14 sobre sexualidade ou homofobia, possivelmente porque o GT 23 seja espaço que privilegie estas discussões. Da mesma forma, os três trabalhos encontrados sobre clima escolar foram apresentados somente no GT 14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

³¹ Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

TABELA 2.1 – Trabalhos encontrados no levantamento

Palavra-chave	Total de trabalhos					
	SciELO	ABEH	SIES	ANPEd	Teses	Dissertações
“homofobia”	63	19	17	4	75	204
“clima escolar”	10	0	0	3	11	41
“homofobia” e “clima escolar”	1	0	0	0	0	0

Fonte: criação própria.

Podemos destacar que a expressão “clima escolar” é menos pesquisada do que o termo “homofobia” nos locais onde foram pesquisados, ao menos até a finalização desta busca, em 2018. Foi encontrado apenas um texto que traz explicitamente ambos os termos; entretanto, apesar de estar publicado em um periódico brasileiro, este é um artigo escrito em inglês sobre as políticas e os programas para construção de clima escolar seguro para as/os jovens LGBT+ nos EUA (RUSSELL, 2011). O autor indica que houve uma mudança de foco na ênfase dos estudos: as análises passam das questões sobre a saúde individual desta juventude, como uso de entorpecentes e questões de saúde mental, incluindo depressão e suicídio, para explorar o contexto no qual os/as jovens crescem e se desenvolvem.

Este foco nas escolas representa uma virada conceitual da patologia individual para o impacto que o clima escolar tem sobre a juventude: jovens LGBT não estão inerentemente em risco – os ambientes nos quais elas/es crescem são os problemas (RUSSELL, 2011, p. 125-6, tradução nossa³²).

Embora o artigo aborde o âmbito estadunidense, as cinco estratégias de promoção de segurança e bem-estar para jovens LGBT+ nas escolas podem ser repensadas e reformuladas para o nosso contexto. São elas: (i) políticas anti-*bullying* e de não-discriminação que incluem especificamente a orientação sexual ou as expressões de gênero; (ii) ação de professoras/es em casos de assédio, além do treinamento destas/es para tal intervenção; (iii) disponibilidade de recursos e informações acerca das questões LGBT+; (iv) presença de clubes e grupos de suporte escolar, chamados nos EUA de *gay-straight alliances* (aliança gay-hétero); e (v) inclusão de pessoas e conteúdos LGBT+ nos currículos escolares (RUSSELL, 2011).

³² No documento original: “This focus on schools represents a conceptual shift from individual pathology to the impact that school climates have on youth: LGBT youth are not inherently at risk – the environments they grow up in are the problem.”

Nos debates sobre o papel da escola no Brasil, vivemos um início de século marcado por embates políticos e sociais em torno do reconhecimento da diversidade sexual e das identidades de gênero. Os jogos de força em torno das relações de gênero, sexualidade e educação colocam, atualmente, questões em disputa: a noção de família, as relações afetivas, a existência de pessoas transexuais, a violência sexual, dentre outras.

O caso do recente debate acerca do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 reflete este cenário. Em debate desde o encerramento do primeiro³³ PNE, em 2010, a construção do atual³⁴ PNE foi impulsionada pela 1ª e 2ª Conferência Nacional de Educação, CONAE, em 2010 e 2014, espaço que contou com ampla participação popular, representações de movimentos sociais e de entidades ligadas às escolas. Apesar desta participação democrática em torno da definição das metas para o decênio seguinte ao primeiro PNE, o documento enviado pela Câmara dos Deputados ao Senado Federal como projeto de lei pouco incorporava questões referentes a essas temáticas como assuntos urgentes para a escola. Além disso, a última versão do PNE (BRASIL, 2014) sancionada como lei não apresenta as questões de gênero e sexualidade contidas no projeto de lei.

No curso desse processo, os movimentos sociais e os grupos e sociedades de pesquisa se mobilizaram a favor da manutenção do texto, mas foram derrotados. Essas derrotas se deram, portanto, no contexto de acirramento do pânico moral já iniciado em 2011 com o rechaço ao programa Escola sem Homofobia, apelidado pejorativamente de “kit gay” (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 148).

De acordo com o PNE, o ano seguinte à sua promulgação seria dedicado à formulação dos planos estaduais e municipais de educação e a situação sobre o tema das diversidades de gênero e de sexualidade retrocedeu às discussões da CONAE. Líderes políticos de muitos estados e municípios pressionaram a retirada das discussões sobre a diversidade com a justificativa de que esta configuraria uma chamada “ideologia de gênero”, noção que, segundo Maria Rita César e André Duarte (2017, p. 148), “[...] visa desmerecer e criminalizar a produção acadêmica e dos movimentos sociais em torno das questões relativas à igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual”. Como se a escola não fosse um espaço possível de discussão das diferenças, vetou-se o uso de termos como “gênero” neste PNE. A barreira colocada à entrada do tema da diversidade sexual na escola via projetos

³³ Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

³⁴ Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

coletivos de educação não encerra os problemas causados pelo preconceito e pela discriminação que se vivem na escola, mas pelo contrário, os evidenciam ainda mais.

Desta forma, se as estratégias levantadas por Stephen Russell (2011) estão em curso nas escolas dos EUA, as políticas educacionais brasileiras se negam a reconhecer o impacto negativo que climas escolares marcados pela homofobia, em função do crescente conservadorismo e possivelmente pela ausência de pesquisa e de produção de conhecimento sobre o entrelaçamento destes dois temas. Esta é a lacuna sobre a qual esta tese busca se debruçar.

2.4.

O caminho da pesquisa

Indicamos anteriormente que as questões que envolvem gênero e sexualidade na educação escolar estabeleceram *incômodos* para esta pesquisa e que, a partir destes, fomos levados a nos movimentar e a nos deslocar em direção a outros olhares. A caminhada subentende alguns pontos de partida, tal como levantado no capítulo anterior. No entanto, concordamos com Louro (2008b, p. 13) de que esta é uma trilha onde não há um lugar de chegada, “o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto”. De forma a explicitar como se deu tal movimentação, esta seção indica o caminho investigativo que se tomou, isto é, os referenciais metodológicos que orientam a pesquisa.

De acordo com os problemas levantados, com os objetivos e hipóteses estabelecidos e com as bases teóricas discutidas, optamos por realizar uma pesquisa sobre o clima escolar e o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero a partir de análises quantitativas geradas através de questionários aplicados a estudantes da educação básica. Questionários são vantajosos porque permitem informar sobre um maior número de participantes se comparados com métodos qualitativos, além de implicar em menores gastos (MINAYO; SANCHES, 1993). Questionários se mostram úteis nesta pesquisa por cobrir uma grande variedade de dimensões do clima escolar (WANG; DEGOL, 2016) e do preconceito contra diversidade sexual e de gênero (COSTA et al., 2016), o que permite tanto maior detalhamento, como maiores inferências a partir destes conceitos. Em relação ao clima escolar, Wang e

Degol (1996) indicam que aproximadamente 92% das pesquisas empíricas se utilizam de questionários autoaplicáveis que solicitam às/aos respondentes a refletir sobre suas experiências na escola ao selecionarem respostas em escala do tipo Likert. Desenvolvida por Rensis Likert, este tipo de escala busca melhorar as medidas geradas pelas pesquisas sociais ao atribuir categorias padronizadas de respostas que determinam a intensidade relativa de concordância a diferentes itens (BABBIE, 2003), ou seja, são apresentadas frases fechadas e a/o respondente indica se concorda ou não, além de indicar com que intensidade³⁵.

Esse desenho metodológico de pesquisa visa encarar a problemática do preconceito e da discriminação homofóbica e heterossexista no espaço escolar em articulação com percepções sobre clima escolar. Reconhecemos que esta pesquisa tem caráter exploratório e, por isso, as análises giraram em torno de possíveis associações e não de causalidades. A pesquisa ocorreu em duas fases. A primeira se refere à análise dos dados acerca do preconceito por diversidade sexual e gênero no ambiente escolar gerados pelo questionário da Pesquisa Longitudinal GECEC. A segunda fase aprofunda as análises sobre estes tipos de preconceitos em duas escolas selecionadas na primeira fase e os articula com as visões acerca do clima escolar em dados gerados a partir de um segundo questionário.

2.4.1.

Primeira fase: a Pesquisa Longitudinal GECEC

A Pesquisa Longitudinal GECEC, submetida pelo Prof. Dr. Marcelo Andrade (PUC-Rio) em associação com as/os pesquisadoras/es Prof.^a Dr.^a Claudia Miranda (UNIRIO), Prof.^a Dr.^a Helena Araújo (UERJ) e Prof. Dr. Luís Dorvillé (UERJ) e que contou com financiamento público do Edital Universal 14/2014 do CNPq³⁶, foi o ponto de partida para a presente pesquisa sobre preconceito por diversidade sexual e gênero na escola. A Pesquisa Longitudinal GECEC representou uma confluência intelectual do grupo, que acumulou produções e amadureceu a necessidade de se entender o desenvolvimento do preconceito e da discriminação no ambiente escolar, e também gerou uma base de dados consistente para se iniciar um projeto de

³⁵ Em geral, escalas de Likert possuem como opções de intensidade o *muito*, como em “concordo muito”, ou *totalmente*, como em “concordo totalmente”.

³⁶ Nº do processo 459917/2014-5 da Chamada Pública MCTI/CNPq/Universal 14/2014 - Faixa B.

pesquisa dentro da temática. A escolha por uma pesquisa longitudinal, isto é, que visa acompanhar os mesmos sujeitos no percurso escolar, se deu em função da compreensão que tínhamos sobre existência de relações entre aprendizagem, desempenho acadêmico dos estudantes e climas escolares menos ou mais preconceituosos e discriminatórios, mas, também,

[...] como esta relação se estabelece e em que grau ela se torna nociva para os processos de ensino-aprendizagem foram alguns dos problemas de pesquisa levantados no decorrer das investigações, mas que não foram plenamente contemplados, devido aos limites do tempo disponível, do foco interpretativo das pesquisas anteriormente desenvolvidas, e, também, do desenho metodológico traçado nas investigações que já havíamos empreendido (ANDRADE, 2014, p. 9).

Deste modo, a pesquisa pretendeu acompanhar, através de respostas a questionários, o grupo de estudantes que cursava, em 2017, o 7º ano do Ensino Fundamental em dez³⁷ escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, localizadas na 2ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), todas em uma mesma região geográfica, na Zona Sul da cidade até a conclusão do 9º ano, em 2019. O início da pesquisa nesse ano escolar se justificou tanto pelo momento de adaptação do 6º ano a um sistema disciplinar diferente do primeiro segmento do Ensino Fundamental quanto pela adaptação ao próprio ambiente escolar, uma vez que algumas escolas não ofereciam o primeiro segmento. A pesquisa obteve parecer favorável da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (Anexo 2), bem como foi autorizada pela Subsecretaria de Ensino (Anexo 3) e pela 2ª Coordenadoria Regional de Educação (Anexo 4), ambos vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

A produção do instrumento central na formulação da base dados sobre a percepção de preconceito e discriminação por esses/as estudantes ocorreu entre 2015 e 2016, quando finalizamos um questionário com 92 questões, agrupadas em três blocos (Apêndice 1). O primeiro bloco é composto por 50 questões estruturadas no modelo de afirmações que correspondem a crenças, atitudes, valores e comportamentos que expressam preconceito em relação a cinco temas escolhidos de acordo com o interesse coletivo do grupo de pesquisa: (i) *bullying*; (ii) racismo; (iii) capacitismo; (iv) intolerância religiosa e (v) sexismo e homofobia. Essas

³⁷ Em seu projeto, a pesquisa planejava iniciar a coleta de dados em 2015, o que só foi acontecer dois anos depois, devido a maiores necessidades de leitura e aprofundamento. Além disso, eram oito escolas que participariam inicialmente da pesquisa, mas optamos por incluir mais duas escolas para aumentar o tamanho da amostra.

afirmações foram estruturadas em uma escala do tipo Likert, que correspondem a dois níveis de concordância (“concordo” e “concordo muito”) e dois níveis de discordância (“discordo” e “discordo muito”) em relação às afirmações. O segundo bloco possui 9 questões referentes a percepções e experiências de preconceito na escola, utilizando uma escala de intensidade. Por fim, o último bloco, com 33 perguntas, apresenta uma série de questões que permitem obter informações sobre características sociodemográficas, capital social, motivação e autoestima, práticas de estudo e trajetórias escolares. Ainda que o objetivo da Pesquisa Longitudinal GECEC tenha sido o de pesquisar impactos do preconceito na aprendizagem dos/as alunos/as, esse último bloco permite que a pesquisa aborde questões relativas à equidade, além de oferecer controles adicionais para a investigação de fatores relacionados ao preconceito no cotidiano escolar.

O primeiro bloco do questionário (Apêndice 1) possui 50 frases afirmativas contendo visões preconceituosas ou não, a serem medidas em escala de Likert, ou seja, as/os alunas/os indicariam sua concordância ou discordância, bem como seu nível, de acordo com afirmativas propostas. Destas, 10 frases se relacionam com visões envolvendo heteronormatividade e foram criadas a partir das 19 frases que medem crenças, valores e atitudes homofóbicas e sexistas da pesquisa FIPE (INEP, 2010).

Estes itens da pesquisa FIPE tratam sobre três assuntos: estereótipos de gênero, especialmente sobre diferença de trabalhos entre homens e mulheres, a aceitação da diversidade sexual e a discriminação no ambiente escolar. Apesar do esforço metodológico na construção destes itens da pesquisa FIPE, nós entendíamos que faltavam questões mais diretas do cotidiano das/os jovens, frases possíveis de serem já pensadas por estudantes da faixa etária de interesse, especialmente sobre estereótipos mais próximos da realidade delas/es, isto é, itens que fizessem as/os respondentes pensarem sobre brincadeiras, atividades domésticas e escolares, relacionamento e outras práticas heteronormativas. Após rodadas de elaboração, reflexão e readaptação, elaboramos os dez itens para a parte de preconceito contra gênero e sexualidade, apresentados no quadro 2.1. Chamaremos estas dez questões de Itens GS.

QUADRO 2.1 – Itens sobre gênero e sexualidade da Pesquisa Longitudinal GECEC
1*. As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.
6. Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.
7. Meninos podem brincar de boneca.
13. Meninas fazem os exercícios da escola com mais dificuldade.
15. Meninos devem cuidar mais da aparência do que as meninas.
20. O homem deve ser o chefe da família.
24. Meninas só podem namorar meninos.
35. Os meninos podem beijar seus amigos.
41. É natural que meninos saibam mais matemática que meninas.
42. Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que as meninas.

* Os números se referem à posição dos itens no questionário.
 Fonte: criação própria.

Buscamos construir frases assertivas, isto é, que fossem categóricas e o mais diretas possíveis na afirmação de um preconceito. Isso ocorre porque o questionário foi pensado para ser respondido com a menor interferência externa possível na reflexão das/os respondentes, ao menos no momento da sua aplicação. Além disso, ao tratarmos de questões que envolvem captar a normatização dos corpos, buscamos atribuir sentidos de natureza intrínseca através de expressões como “tem que”, “é coisa de” e “é natural que”.

Em segundo lugar, estabelecemos dez frases cuja concordância expressasse preconceito e, ao finalizar o questionário, invertemos três delas (7, 15 e 35) de modo que a discordância é que traria o sentido de preconceito. Fizemos isso para não manter o questionário todo com um mesmo estilo de pergunta, isto é, a concordância³⁸ com qualquer uma das afirmativas sempre indicando preconceito, evitando, assim, o problema de viés que cria a formulação repetitiva dos itens. A análise da aplicação dos questionários da Pesquisa Longitudinal GECEC por Rachel Pulcino (2019, p. 114) levanta um momento em que uma aluna, durante a aplicação do questionário, afirma ser preciso *pensar* sobre as questões, o que faz a pesquisadora perceber que algumas ideias preconceituosas trazidas por estas afirmativas nem sempre estavam tão enraizadas quanto imaginávamos durante a elaboração: “ao se deparar com as questões do questionário, a menina se via

³⁸ Chamamos de *concordância* o somatório das opções “concordo” e “concordo muito”, assim como chamamos de *discordância* o somatório das opções “discordo” e “discordo muito”.

impelida a pensar sobre as coisas e sobre o mundo que a cerca, naquele momento, apoiada em suas experiências”. Era esse movimento de pensar sobre os itens que almejávamos na construção do instrumento.

A construção do questionário demandou um esforço de toda a equipe de pesquisa, que discutiu ideias para as questões, realizou leituras específicas para cada um dos cinco temas, participou da aplicação da pré-testagem, validou, juntamente com outros pesquisadores/es³⁹, os resultados obtidos, avaliou os percalços da linguagem escolhida e elaborou o questionário final no segundo semestre de 2016.

Em meados de 2017 finalizamos a aplicação dos questionários nas dez escolas e obtivemos 1.074 questionários respondidos, que foram tabulados na versão 23 do *software SPSS (Statistical Package for Social Sciences)*. A partir disso, foi possível traçar correlações entre as respostas das/os estudantes e o modo como estas/es percebem preconceito na escola. Embora, como já indicado, a Pesquisa Longitudinal GECEC tenha sido encerrada neste momento, descaracterizando seus objetivos longitudinais, a base de dados gerada é bastante rica, não apenas enquanto produto de análise, ora realizada por outras/os pesquisadoras/es do grupo⁴⁰, como também base para futuras investigações. Em todo caso, o capítulo a seguir explora algumas análises que esse material empírico proporcionou a respeito da visão sobre gênero e diversidade sexual das/os alunas/os dessas dez escolas.

Uma das investigações que contribuiu na escolha das duas escolas para a etapa seguinte foi a análise fatorial realizada para os itens de preconceito contra a diversidade sexual e de gênero, com o qual foram criados, a partir das respostas das dez questões sobre estes assuntos contidas no primeiro bloco, dois índices de medição deste tipo de preconceito entre as/os estudantes. A partir destes índices, as dez escolas investigadas foram organizadas utilizando-se os valores médios apresentados pelas/os alunas/os, de forma a verificar como se distribuíam as escolas em termos de alunas/os respondentes com visões menos ou mais preconceituosas. Essa ferramenta permitiu que as escolas fossem organizadas nessa distribuição e,

³⁹ Agradecemos às análises de Ahyas Siss (UFRRJ), Amana Mattos (UERJ), Anderson Ferrari (UFJF), Elisa Almeida (PUC-Rio), Maria Luiza Canedo (PUC-Rio) e Rose Fernandes (PUC-Rio), que contribuíram ativamente na validação deste questionário.

⁴⁰ Estamos nos referindo às teses de Sandra Regina de Souza Marcelino (“Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental II”), de Rachel Luiza Pulcino de Abreu (“‘É algo socialmente construído’: gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes”) e de Fabiano Taranto Rodrigues (“Cotidiano escolar e religião no Ensino Fundamental: concepções e relações no espaço escolar”).

com isso, auxiliou na seleção de duas escolas em polos distintos dessa escala, a Escola Iracema e a Escola Hora da Estrela⁴¹. O capítulo 4 se dedica a discutir os aspectos que envolveram a construção deste índice bem como da seleção destas duas escolas.

A técnica de escolha descrita se justifica pela necessidade de encontrar espaços escolares que apresentam diferentes resultados para presença ou percepção de homofobia, sem juízo prévio quanto a sua intensidade, isto é, considerando apenas como ambas as escolas se comportaram pela expressão das/os alunas/os investigados pelo questionário. Queremos afirmar com isso que tal instrumento permite uma análise que serve a objetivos específicos dessa pesquisa e que não é nem diagnóstica e nem seus resultados generalizáveis.

2.4.2.

Segunda fase: a pesquisa em duas escolas

A segunda etapa dessa pesquisa contou com a geração de materiais empíricos relacionados ao clima escolar e ao preconceito contra a diversidade sexual e de gênero através de abordagem quantitativa focada nas/os alunas/os, mensurada através da elaboração de um segundo questionário.

Com base nos problemas de pesquisa, especialmente no que tange aos impactos do preconceito contra a diversidade sexual e de gênero na escola, priorizamos as dimensões relacional e assistencial de Wang e Degol (2016) do clima escolar, especialmente porque estas se relacionam com os processos relativos à organização social da escola (BRESSOUX, 2003). Não descartamos que as visões e as práticas relacionadas ao preconceito e à discriminação podem se ligar às dimensões acadêmica e estrutural do clima escolar, mas entendemos que, embora as/os alunas/os compartilhem o mesmo espaço físico, cada uma/um pode perceber o ambiente escolar de uma maneira única, de modo que as experiências vividas por cada uma/um moldam as visões individuais em relação ao ambiente escolar e influenciam o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico das/os jovens (HAYNES; EMMONS; BEM-AVIE et al., 1997). Segundo Vinha e colaboradoras/es (2016, p. 100, grifo das/os autoras/es).

⁴¹ Os nomes são fictícios.

Apesar de inúmeras pesquisas mostrarem que o clima escolar influencia as aprendizagens escolares e o desempenho (rendimento escolar, motivação, etc.), vários estudos também têm indicado que essa influência se estende para as relações sociais (convivência, conflitos, violência física e verbal entre alunos e entre alunos e professores, vandalismo, furto, etc.). Desse modo, há uma associação entre o clima e o aparecimento de problemas de ordem comportamental (indisciplina, violência, *bullying*, etc.) que ocorrem entre estudantes e entre estudantes e professores.

Assim, iniciou-se a construção de um questionário destinado a levantar as percepções das/os respondentes acerca destas dimensões relacionais e assistenciais do clima escolar e das visões menos ou mais preconceituosas quanto à diversidade sexual e de gênero. Diferentemente da Pesquisa Longitudinal GECEC, almejamos nesta segunda etapa a totalidade de estudantes das duas escolas selecionadas, de modo a permitir inferências mais gerais do corpo discente acerca da qualidade das interações interpessoais e das visões de preconceito e discriminação contra diversidade sexual e de gênero em cada escola. O questionário final (Apêndice 2) é composto por 117 itens, a maioria elaborado e testado por outras/os autoras/es⁴², distribuídos em quatro blocos de questões.

O primeiro bloco possui 30 questões (itens 1 a 30) sobre clima escolar, apresentadas em escala de Likert, construídas com base em outros três questionários (BEAR et al., 2016; PETRUCCI et al., 2016; VINHA; MORAIS; MORO, 2017), mas com algumas questões de criação própria e indicam os modos como as/os respondentes percebem a qualidade das relações entre diversos agentes da comunidade escolar. Optamos por questões que representassem as dimensões acadêmica, relacional e assistencial do clima escolar, especialmente porque estas se relacionam com os processos relativos à organização social da escola (BRESSOUX, 2003).

O segundo bloco possui 26 questões que exprimem preconceito contra diversidade sexual ou de gênero e é dividido em duas partes. A primeira é formada por duas questões (itens 31 e 32) de distância social contra gays e lésbicas; a segunda parte (itens 33 a 56), expõe visões e sentimentos de preconceito contra diversidade sexual e de gênero. Utilizamos nesse bloco questões da Pesquisa Longitudinal GECEC, da versão revisada da Escala de Preconceito contra a Diversidade Sexual e de Gênero (EPDSG-R), de Angelo Costa e colaboradoras/es

⁴² As fontes teóricas para cada questão estão no Apêndice 3.

(2016), de itens oriundos da Pesquisa FIPE (MAZZON, 2009a). Há também questões autorais.

O terceiro e quarto blocos possuem 11 e 14 itens respectivamente, que foram criados com base na versão do estudante do *Delaware School Climate Scale* (BEAR; et al., 2016) e medem aspectos particulares da vida escolar das/os estudantes. O terceiro bloco (itens 57 a 67), medido em escala de Likert, visa indicar como as/os estudantes percebem o próprio comportamento em sala de aula ou na escola através da autopercepção de engajamento com as atividades escolares. Medido em frequência de acontecimentos, o quarto bloco (itens 68 a 81) expande alguns dos itens sobre *bullying* contidos no primeiro bloco, dessa vez com as experiências pessoais vividas pelas/os alunas/os. Este bloco traz ainda questões de *cyberbullying*, termo que se refere às humilhações e agressões cometida entre estudantes, com as características do *bullying*, porém no espaço virtual: “formas de violência que se manifestam nas redes sociais em que meninos e meninas se encontram e convivem com calúnias, apelidos, chantagens e outras formas de humilhação” (TOGNETTA; BOZZA, 2012, p. 163).

Por fim, o último bloco possui 36 questões (itens 82 a 117) sobre as características pessoais das/os respondentes. Foi criado com base no questionário contextual da Prova Brasil 2017 (BRASIL, 2017), mas contou com questões orientadas para construção de índice de nível socioeconômico (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014), da Pesquisa FIPE (MAZZON, 2009a), do questionário anterior da Pesquisa Longitudinal GECEC, e um item de criação própria. Alunas/os e suas/seus respectivos responsáveis receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explicava a pesquisa e obtinha autorização para a realização da mesma. Estes documentos se encontram no Apêndice 4. A aplicação dos questionários ocorreu entre os dias 3 e 11 de julho de 2018 na Escola Hora da Estrela e entre 5 e 11 de setembro de 2018 na Escola Iracema. A versão 23 do *software* SPSS foi novamente utilizada para o lançamento dos dados empíricos gerados por estes questionários e para a elaboração das análises estatísticas.

Optamos por escolher a maioria dos itens já validados na literatura em função do tempo disponível para a pesquisa. Em todo caso, os itens foram analisados em função da adequação da linguagem ao público-alvo selecionado. Demos destaque também às questões que mais se alinhavam aos objetivos da pesquisa, isto é, àquelas

que refletissem percepções homofóbicas das/os respondentes, mas que permitissem também conhecer suas visões sobre o clima da escola.

Entendemos o desenho metodológico como um guia que orienta a produção e a análise dos dados. Neste sentido, convém destacar que o caminho descrito não foi o mesmo traçado no início. Além destes dados das/os estudantes, almejávamos também observar o clima e o preconceito em professoras/es e gestoras/es; para este objetivo, elaboramos uma metodologia qualitativa, na qual realizamos entrevistas semiestruturadas com 7 professoras/es e 1 coordenadora/coordenador de cada escola, além de observação do cotidiano escolar da Escola Iracema. O andamento da pesquisa e a reflexão sobre os dados elaborados das/os estudantes, contudo, nos levou a não incluir estes dados qualitativos no presente trabalho.

3.

Preconceito por diversidade sexual e gênero na Pesquisa Longitudinal GECEC

Foi indicado, nos capítulos anteriores, que o objetivo central da Pesquisa Longitudinal GECEC consistia em entender as relações entre as práticas pedagógicas, os processos de ensino e aprendizagem e as políticas de avaliação em larga escala no que tange a situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar. O problema, e ao mesmo tempo o desafio, que a pesquisa intencionou compreender

[...] refere-se à necessidade de se (re)pensar sobre quais são os valores e práticas a serem (re)construídos numa escola que se queira comprometida com a diferença. Neste sentido, partimos do princípio que os educadores/as, os responsáveis e os educandos/as devem refletir, discutir e explicitar quais são os seus valores e atitudes na hora de ensinar e aprender, sobretudo quando estamos atuando na educação escolar de uma sociedade que se queira pluralista (ANDRADE, 2014, p. 8).

Diante dos resultados de outras pesquisas, tanto realizadas em nosso grupo de estudos quanto da literatura acadêmica consultada sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, compreendíamos que os processos de ensino e aprendizagem são impactados de forma negativa pela presença e recorrência de práticas de exclusão e perseguição de sujeitos percebidos à parte da normalidade, tal como no racismo, na homofobia, na violência contra as mulheres, na intolerância religiosa, na humilhação das pessoas com deficiência, entre tantos outros. No âmbito do GECEC, já havíamos percebido o quanto o preconceito em geral e mais especificamente aquelas/es que não se enquadram em expectativas binárias do gênero ou na homossexualidade, alinhando-se aos interesses dessa tese, influenciam negativamente nos processos escolares.

Quando a gente pega a pesquisa da Raquel Pinho (orientanda de doutorado de Marcelo Andrade), que pesquisou a questão da homofobia e também do Felipe Bastos (ex-orientando de mestrado de Marcelo Andrade), por exemplo, a gente vê que tanto os professores como os alunos indicam que o tema da homofobia atrapalha o tema ligado à aprendizagem (ARAÚJO, 2016, p. 6).

Entretanto, ainda que pudéssemos afirmar a existência de associações entre tais práticas, os níveis com que estas se dão são desconhecidos, isto é, sabe-se que o preconceito e a discriminação influenciam negativamente o funcionamento da

escola, especialmente em termos do desempenho das/os estudantes, mas os efeitos do preconceito e da discriminação na aprendizagem escolar ainda não estavam claros em nossas análises.

O presente capítulo, dividido em seis seções, tem como objetivo apontar e interpretar alguns dos principais achados obtidos através dos dados gerados pela Pesquisa Longitudinal GECEC. Na primeira seção examinamos a Pesquisa FIPE, seus instrumentos e principais resultados que embasam a Pesquisa Longitudinal GECEC. A segunda seção se dedica a contextualizar nossa amostra através da descrição de algumas características sociodemográficas indicadas pelos questionários. Na terceira seção, exploramos as primeiras interpretações descritivas oferecidas pelo questionário em torno do preconceito dado pelas questões de gênero e sexualidade. A quarta seção explora os dados sobre a experiência com práticas discriminatórias no cotidiano escolar em função do gênero. Na quinta seção exploramos o cruzamento dos dados sobre preconceito com o gênero das/os respondentes, na tentativa de entender as diferenças entre meninos e meninas na percepção deste preconceito. Por fim, a sexta seção discute a construção de índices de preconceito por gênero e sexualidade formados a partir dos itens explorados nas seções anteriores, e analisamos os resultados obtidos nestes índices por cada escola, etapa da pesquisa que culminou com a decisão da escolha das duas escolas pesquisadas na segunda etapa desta investigação.

3.1.

Prólogo de uma investigação: a Pesquisa FIPE

Os primeiros indícios empíricos que nos levaram a crer que as práticas de preconceito e discriminação afetam negativamente o contexto escolar brasileiro, especialmente em termos de comprometimento dos processos de ensino e aprendizagem, foram os resultados divulgados em 2009 pela pesquisa FIPE (MAZZON, 2009a). Esta pesquisa, pioneira nos estudos em larga escala sobre diversidade e preconceito na educação brasileira, buscou apresentar um quadro de análise a ser utilizado em ações nas escolas no sentido de transformá-las “em um ambiente essencial ao estímulo à diversidade e à mitigação do preconceito e da discriminação” (MAZZON, 2009a, p. 5). Foram coletados dados de 18.599 sujeitos

relacionados a 501 escolas, com representações de todos os estados brasileiros e do distrito federal. Deste total de sujeitos, 15.087 são alunas/os da penúltima série do Ensino Fundamental regular⁴³, da última série do Ensino Médio regular, e de EJA (2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio), 501 são diretoras/es, 1.005 são professoras/es do Ensino Fundamental e Médio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do conjunto das séries descritas, 1.004 são funcionárias/es e 1.002 são responsáveis pelas/os estudantes das séries descritas membros do Conselho Escolar ou da Associação de Responsáveis na escola de sua/seu filha/o.

Os dados empíricos foram gerados através das respostas obtidas em questionários e organizados em uma base de dados contendo 324 variáveis. As perguntas dos questionários estão divididas nos seguintes blocos de assuntos: (i) questões sobre acesso à diferentes tipos de mídia; (ii) questões sobre hábitos de lazer; (iii) questões sobre escala de distância social; (iv) questões sobre crenças e atitudes; (v) questões sobre o conhecimento de práticas discriminatórias; e (vi) questões sociodemográficas. Esta amplitude de blocos permitiu à pesquisa (MAZZON, 2009a, p.17, grifo dos autores) explorar três conceitos fundamentais: “(1) as crenças, atitudes e valores que expressam preconceito; (2) a distância social medida pela escala de Bogardus; e (3) o conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar (*bullying*)”⁴⁴, referentes aos blocos de assuntos (iv), (iii) e (v), respectivamente.

As crenças, atitudes e valores que expressam preconceito foram avaliados através de 83 itens contendo afirmações carregadas por visões preconceituosas, tais como “estudantes brancos são mais comportados em sala de aula” ou “a mulher é mais habilidosa para cuidar da casa”, e medidos em escala de Likert de quatro pontos – concordo muito, concordo pouco, discordo pouco e discordo muito. Sobre os resultados obtidos neste bloco de questões, as/os autoras/es concluem que o preconceito “é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país” (MAZZON, 2009a, p.69). Essa inferência pode ser percebida pelas taxas percentuais de respondentes que apresentam algum grau de visão

⁴³ O relatório de pesquisa é apresentado poucos anos após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, mas manteve as nomenclaturas anteriores. Em termos atuais, pesquisou-se estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano ou 4º ano (no caso do Ensino Técnico e tecnológico) do Ensino Médio.

⁴⁴ A escala de Bogardus mede a inclinação das/os respondentes em estabelecer contatos com diferentes grupos sociais, indicando se tal respondente se aproxima ou se distancia socialmente de determinados sujeitos. O conceito subjacente à escala é explicitado mais a frente.

preconceituosa para as frases que compuseram o questionário. Os dados indicados pela tabela 3.1 mostram que apenas 0,7% de todas/os as/os respondentes da pesquisa não concordaram com nenhuma das frases com crenças e atitudes preconceituosas. Dentre os sete tipos de preconceito pesquisados, verificou-se que a maior taxa de preconceito ocorre contra pessoas com necessidades especiais (96,5%), seguido pelo preconceito étnico-racial (94,2%) e de gênero (93,5%). Já 87,3% das/os respondentes apresentaram preconceito por orientação sexual, e em percentual menor de preconceito territorial (79,5%), avaliado especificamente pela dicotomia entre pessoas da cidade e pessoas do campo.

TABELA 3.1 – Porcentagem de respondentes com algum grau de preconceito

Tipo de preconceito	Porcentagem
Geral	99,3 %
Deficiência	96,5 %
Étnico racial	94,2 %
Gênero	93,5 %
Geracional	91,0 %
Socioeconômica	87,5 %
Orientação sexual	87,3 %
Territorial	75,9 %

Fonte: adaptado de MAZZON, 2009b, p. 36 (Tabela 15).

O cenário escolar indicado pela pesquisa é de que somos uma nação fortemente marcada por preconceito, a despeito do senso comum invertido, de que somos uma população de liberdades sexuais, da democracia racial e da integração nacional (ANDRADE, 2014). Chama ainda atenção se considerarmos que 81,1% da amostra é composta por estudantes em processo de escolarização, o que indica que o preconceito compõe o cotidiano das/os jovens nas escolas brasileiras. É preciso reconhecer, e a pesquisa FIPE contribui para evidenciar isso, que vivemos em uma sociedade plural e diversa, mas marcada pelo capacitismo, racismo, machismo, etarismo, aporofobia, homofobia e xenofobia⁴⁵.

⁴⁵ Ainda que esta tese se preocupe especificamente com o preconceito contra gênero e sexualidade em termos de homofobia e heterossexismo, convém destacar alguns dos termos mencionados e menos conhecidos. Segundo Adriana Dias (2013, p. 5), o capacitismo é “um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência” e expressa o preconceito que essas pessoas sofrem. A palavra etarismo se refere à tradução da palavra de língua inglesa ageism, que significa preconceito ou discriminação baseado nas diferenças geracionais, especialmente contra as pessoas idosas (MOTTA, 2010). Já a aporofobia trata de um neologismo cunhado pelos radicais gregos á-poros – escasso, sem recurso e pobre – e fobia – rejeição tal como discutida no

A medição da distância social pela escala de Bogardus, ponto (2) dos objetivos da pesquisa FIPE, se refere à predisposição de uma pessoa em estabelecer contatos sociais em diferentes níveis de proximidades com membros de um determinado grupo social. Introduzida pelo sociólogo estadunidense Emory Bogardus, a escala de distância social é um instrumento eficaz no estudo sobre as relações entre grupos sociais distintos. A proposta inicial era avaliar atitudes públicas dos estadunidenses em relação a imigrantes de diferentes nacionalidades (BOGARDUS, 1925), mas foi reconduzida para estudo de outras interações sociais. A escala de Bogardus se utiliza do conceito de Robert Park (1924, p. 339, tradução nossa⁴⁶) sobre distância social, ou seja, “[...] uma tentativa de reduzir a termos mensuráveis os graus de compreensão e de intimidade que caracterizam as relações pessoais e sociais em geral”. O distanciamento social ocorre diante o estigma que as pessoas podem ter em relação ao outro, na medida em que ao atribuir características indesejadas a este indivíduo ou coletivo, pode-se encaminhar à rejeição dos sujeitos rotulados.

Essa foi uma importante contribuição da pesquisa FIPE, pois fornece dados mais precisos sobre a discrepância entre as informações fornecidas pelos respondentes e sua veracidade, uma vez que, em pesquisas que se utilizam de questionários, as pessoas tendem a assumir menos que sejam preconceituosas quando perguntadas diretamente sobre seus preconceitos⁴⁷.

A escala de Bogardus para as distâncias sociais da pesquisa FIPE foi construída através de uma única pergunta para cada grupo social no qual as/os respondentes deveriam marcar apenas uma opção, a que concordassem com mais intensidade dentre as listadas a seguir, já na ordem que reflete a posição de menor para maior aceitação (MAZZON, 2009a, p. 18):

- 1) Aceitaria como aluno(a) da escola.
- 2) Aceitaria como aluno(a) na minha sala de aula.
- 3) Aceitaria como colega de trabalho na escola.
- 4) Aceitaria que estudasse em minha casa com meu(minha) filho(a).
- 5) Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a).
- 6) Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a).

capítulo 2 – cujo sentido é de aversão à pobreza e aos sujeitos pobres, mas também às pessoas desamparadas, sem recursos (ANDRADE, 2008).

⁴⁶ No documento original: “[...] an attempt to reduce to something like measurable terms the grades and degrees of understanding and intimacy which characterize personal and social relations generally.”

⁴⁷ Esta discussão é retomada na seção 4.4.

A título de exemplo, se, considerando pessoas homossexuais, a/o respondente concorda com a frase “aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a)”, então ela automaticamente aceita as demais frases e, portanto, há menor distância social entre a/o respondente e pessoas homossexuais. Por outro lado, se a frase concordada é “aceitaria como aluno(a) da escola”, pressupõe-se que a/o respondente não aceitaria as cinco demais situações. Assim, através de um único valor, é possível verificar maiores ou menores predisposições em estabelecer contatos com homossexuais.

Os dados da pesquisa FIPE mostram que quase a totalidade da amostra possui alguma predisposição a estabelecer distâncias com ao menos um dos grupos avaliados pela pesquisa, o que pode ser observado pela tabela 3.2, a seguir. Verifica-se que a maior distância social ocorre com pessoas deficientes mentais e, em segundo lugar, com homossexuais. Comparativamente, o distanciamento com pessoas negras e com pessoas moradoras de áreas rurais apresenta o menor percentual de respondentes.

TABELA 3.2 – Porcentagem de respondentes com algum grau distância em relação aos grupos pesquisados

Tipo de preconceito	%
Geral	99,9 %
Deficiente mental	98,9 %
Homossexual	98,5 %
Cigano	97,3 %
Deficiente físico	96,2 %
Índio	95,3 %
Pobre	94,9 %
Morador de periferia/favela	94,6 %
Morador de área rural	91,1 %
Negro	90,9 %

Fonte: adaptado de MAZZON, 2009b, p. 36 (Tabela 15).

É alto o percentual de respondentes com algum grau de distanciamento em relação a pessoas homossexuais. Cabe, entretanto, uma ponderação quanto ao instrumento: verificamos que as opções apresentadas às/aos alunas/os da pesquisa FIPE diferem da maneira como são apresentadas aos outros sujeitos participantes. Nos questionários de diretoras/es, professoras/es, funcionárias/os e responsáveis, as duas frases que expressam menor distância social dizem respeito a uma relação

hipotética com uma filha ou um filho, mas para as/os estudantes, essas duas frases colocam o/a respondente como sujeito da ação. Assim, “aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a)” aparece como “namoraria com ele(a)” e “aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a)” como “casaria com ele(a)” nos questionários das/os estudantes⁴⁸. O que levaria a uma/um respondente a marcar qualquer uma dessas opções caso ela/e não fosse homossexual? Não sendo o sujeito respondente homossexual, não haveria distanciamento social ao escolher outras opções em função da própria não homossexualidade. Além disso, o próprio enunciado dessa questão – “Pense em um(a) **homossexual**. Assinale com **qual** dessas frases, a seguir, você mais concorda” (INEP, 2010, p. 46, grifos dos autores) – é problemático, porque organiza a homossexualidade em uma categoria única.

O ponto (3) dos objetivos da pesquisa FIPE, o conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar, foi medido através da percepção das/os respondentes sobre humilhação, acusação injusta e agressão física na escola em função da própria característica que define cada grupo social investigado. Para cada item, as opções eram ter visto tal situação; não ter visto, mas saber que aconteceu; e não ter visto e nem saber que tenha ocorrido.

As maiores vítimas de humilhação, acusação injusta e agressão física entre as/os alunas/os na escola são as/os homossexuais, as/os pobres e as/os negras/os. “Nota-se que até 40% dos diretores já presenciaram ou souberam de situações de alunos serem humilhados por serem homossexuais. Um percentual considerável de alunos e professores também tem conhecimento de tais situações” (MAZZON, 2009a, p. 86). Já quando a vítima são as professoras/es, a ação discriminatória ocorre em função de serem homossexuais, mais velhas/os e de serem mulheres. Estes dados, juntamente com os de distância social, trazem indicativos de que as pessoas LGBT+ e as mulheres vivem com frequência o preconceito e a discriminação no cotidiano escolar.

Em trabalho apresentado na 38ª Reunião Nacional da ANPEd (BASTOS, 2017), cruzamos estes dados sobre conhecimento de práticas discriminatórias com os dados sobre distância social contra pessoas homossexuais na tentativa de buscar correlações entre as duas variáveis. Verificamos em todos os casos – quando as

⁴⁸ Os questionários estão presentes no Manual do Usuário, disponibilizado junto aos microdados da Pesquisa FIPE (INEP, 2010).

práticas discriminatórias (humilhação, agressão física e acusação injusta) atingem alunas/os, professoras/es e funcionárias/os homossexuais – que

[...] sujeitos socialmente menos distantes a homossexuais, isto é, aqueles que aceitariam que suas filhas[/os] se casassem ou namorassem com pessoas homossexuais, tendem a verificar práticas de preconceito homofóbico na escola mais do que os respondentes das categorias de maiores distâncias sociais (BASTOS, 2017, p 14).

Em outras palavras, verificamos que a distância social predita a percepção da homofobia no ambiente escolar. Uma vez que os sentimentos de proximidade ou de afastamento com pessoas homossexuais não são inatos nos sujeitos, nosso trabalho indica que tais distâncias sociais podem ser modificadas, isto é, diminuídas, na tentativa de estimular a sensibilidade contra as práticas homofóbicas.

Por fim, mas sem esgotar as outras possibilidades de análise que ainda podem ser feitas, a pesquisa FIPE trouxe dados relevantes sobre o efeito do preconceito no desempenho escolar a partir do cruzamento dos dados gerados e dos resultados da Prova Brasil 2007⁴⁹. Criada em 2005, a Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática de todas/os as/os estudantes do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental da rede pública com objetivos de “aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas” (BONAMINO; SOUZA, 2012).

As/os pesquisadoras/es da FIPE separaram todas as 501 escolas pesquisadas em quartis⁵⁰ de acordo com três índices criados para as/os alunas/os e para o corpo técnico e administrativo respondentes: (i) as atitudes preconceituosas, (ii) as distâncias sociais em relação a diferentes grupos sociais e (iii) o grau de conhecimento de práticas de *bullying* na escola. Ou seja, dividiu-se a amostra em quatro grupos contendo aproximadamente 25% das escolas por grupo, de modo que cada quartil agrupasse médias aproximadas e ordenadas para cada índice. O 1º quartil em qualquer um dos índices, por exemplo, agrupa as escolas que possuem menores médias para tal índice, assim como o 4º quartil reúne as escolas com

⁴⁹ Desde 2007, os resultados da Prova Brasil são usados como medidas de proficiência escolar e compõem, juntamente com os dados de aprovação obtidos pelo Censo Escolar, o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ferramenta usada como acompanhamento das metas de qualidade da educação básica traçadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação.

⁵⁰ Em estatística descritiva, os quartis são os três valores que dividem a área de uma distribuição de frequência em quatro partes de áreas iguais. Assim, o primeiro quartil se refere ao valor onde se encontra 25% de uma amostra ordenada; o segundo quartil é o valor onde se encontra 50% da amostra ordenada, o mesmo que a mediana; o terceiro quartil é o valor referente a 75% da amostra ordenada.

maiores médias para este índice. Os índices de atitudes preconceituosas (i) e de conhecimento de *bullying* (iii) são positivos, ou seja, quanto maior o valor – portanto, mais próximo do 4º quartil –, maior é a atitude preconceituosa ou a percepção de *bullying* na escola. Como a distância social – item (ii) – mede as predisposições em estabelecer contatos com diferentes grupos sociais, quanto maior seu valor, maior será tal predisposição, ou seja, maiores aceitações com estes grupos, tendo a concordância o sentido invertido na medição de preconceito com relação aos dois itens anteriores.

Para efeitos da análise, considerou-se a média das avaliações do 9º ano, à época, 8ª série do Ensino Fundamental, de cada quartil em cada índice. Os resultados obtidos para os três índices são convergentes tanto para o grupo de estudantes ($p < 0,05$) quanto para o corpo técnico e administrativo (diferenças não significantes a $p < 0,05$): as escolas que se localizam nos quartis com valores que indicam atitudes mais preconceituosas, menores predisposições a estabelecer contatos com determinados grupos sociais e que possuem maiores percepções de *bullying* são as que possuem avaliações mais baixas nas provas de Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil 2007. As tabelas 3.3 a 3.5 resumem os resultados encontrados.

TABELA 3.3 – Médias dos resultados da Prova Brasil 2007 por atitude preconceituosa das/os alunas/os

Avaliação	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil
Matemática	246	241	240	230
L. Portuguesa	233	230	227	219

Fonte: adaptado de MAZZON, 2009a, p. 344 (Tabela 243).

TABELA 3.4 – Médias dos resultados da Prova Brasil 2007 por nível de distância social das/os alunas/os em relação aos grupos sociais pesquisados

Avaliação	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil
Matemática	235	233	241	245
L. Portuguesa	224	221	231	232

Fonte: adaptado de MAZZON, 2009a, p. 345 (Tabela 245).

TABELA 3.5 – Médias dos resultados da Prova Brasil 2007 por grau de conhecimento das/os alunas/os de situações de *bullying* no ambiente escolar

Avaliação	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil
Matemática	238	242	243	231
L. Portuguesa	226	232	230	219

Fonte: adaptado de MAZZON, 2009a, p. 346 (Tabela 247).

Os resultados indicam que há associações entre preconceito e discriminação com menores resultados acadêmicos, isto é, encontrou-se maiores percepções de preconceito em escolas com valores menores de proficiência das/os estudantes nas disciplinas avaliadas. Ainda que os dados de proficiência da Prova Brasil sejam usados como medida de desempenho escolar, entendemos que o sentido de qualidade da educação dado pelo conceito de desempenho ultrapassa os valores em termos da proficiência das/os estudantes. Soares (2004) indica que há diversos fatores⁵¹ associados ao desempenho cognitivo de estudantes, incluindo, mas não se limitando, a proficiência. Assim, apesar da Pesquisa FIPE ter como objetivo “a mensuração de situações de discriminação no ambiente escolar e sua influência no acesso, na permanência, na trajetória e no *desempenho escolar* dos estudantes” (MAZZON, 2009a, p. 12, grifo nosso), os dados sobre desempenho são, com efeito, dados restritos apenas à proficiência das/os estudantes.

Outro limite da Pesquisa FIPE, segundo Andrade (2014), consiste na avaliação do impacto do preconceito e da discriminação apenas com dados pontuais de desempenho, a despeito do processo tipicamente longitudinal de aprendizagem escolar. Isso ocorre porque o conceito de desempenho é diferente do de aprendizagem: “enquanto os primeiros referem-se à proficiência medida em um ponto no tempo, a aprendizagem é expressa pelo valor adicionado, medido pelo aumento do conhecimento em um período de tempo” (SOARES, 2004, p. 95). Para se obter informações sobre os processos de aprendizagem seria necessário, portanto, acompanhar os mesmos sujeitos ao longo de suas trajetórias escolares através de uma pesquisa longitudinal. Segundo Andrade (2014, p. 12), os estudos longitudinais

⁵¹ Segundo o modelo conceitual elaborado (SOARES, 2004, p. 85), estes fatores podem ser divididos em extraescolares, tais como a composição social e cultural das/os estudantes, suas famílias e o próprio contexto social no qual se localiza a escola, e intraescolares, como recurso, gestão, relações dos sujeitos, especialmente entre as/os estudantes.

estão interessados na trajetória de vida (pessoal, social e escolar) dos sujeitos amostrais, o que permite uma compreensão diferenciada sobre as relações entre as variáveis observadas, como, por exemplo, no caso da pesquisa aqui proposta, se há alguma relação entre o clima escolar mais ou menos preconceituoso e discriminatório e a trajetória histórica das taxas de evasão e repetência escolares, a distorção idade-série e o desempenho acadêmico aferido em avaliações externas, considerando os sujeitos amostrais que são pesquisados.

Não obstante a pesquisa esbarre no limite do uso de técnicas puramente quantitativas, a correlação encontrada é inédita, ao menos em escala nacional (MORAES, 2014), ao indicar que de alguma forma, ainda desconhecida, o preconceito e a discriminação influenciam no desempenho escolar das/dos estudantes brasileiros, necessitando-se de “análises mais aprofundadas para a compreensão dos motivos que influenciam esta relação” (MAZZON, 2009a, p. 354).

A avaliação das potencialidades e limites da Pesquisa FIPE foi motor para que elaborássemos a Pesquisa Longitudinal GECEC. Em entrevista à Helena Araújo, pesquisadora participante da Pesquisa Longitudinal GECEC, Marcelo Andrade explica que a proposta desta pesquisa, num primeiro momento voltada às/aos alunas/os, era perceber “como que eles entendem a discriminação no cotidiano deles e se esses problemas de preconceito e discriminação se relacionam de alguma maneira com a aprendizagem deles” (ARAÚJO, 2016, p. 3). Partindo-se desse objetivo, criamos um questionário, tal como descrito na seção 2.4.2, que englobou duas dimensões: as visões preconceituosas que podem ocorrer no cotidiano escolar e os acontecimentos de discriminação em função destes preconceitos. Os temas sobre racismo, capacitismo, intolerância religiosa, sexismo e homofobia foram escolhidos porque estes eram os assuntos de interesse das/os pesquisadoras/es do GECEC, sendo os dois últimos de interesse para a presente pesquisa de doutorado. Antes de discutir os resultados obtidos, apresentamos, a seguir, uma descrição das/os respondentes.

3.2.

Caracterização da amostra na Pesquisa Longitudinal GECEC

Obtivemos um total de 1.074 alunas/os respondentes, distribuídas/os pelas dez escolas selecionadas para a pesquisa. Nessa seção descrevemos algumas características sociodemográficas obtidas pelo questionário. As taxas percentuais

são expressas em valores válidos, isto é, desconsiderando itens não respondidos ou rasurados, de modo que o tamanho da amostra (n) pode variar dependendo do item.

Verifica-se na tabela 3.6 que a porcentagem de participação foi diferente por escola, mas isso não reflete adesões maiores ou menores em cada escola. A partir dos dados divulgados pelo Censo Escolar 2017 (INEP, 2018), percebemos que mais da metade de alunas/os do 7º ano de cada escola participou da pesquisa. Pode-se concluir que os diferentes quantitativos de participação por escola se deram ao tamanho das mesmas.

TABELA 3.6 – Distribuição das/os respondentes por escola

Nome fictício das escolas	Porcentagem na amostra	Porcentagem relativa
Escola Grande Sertão	20,2 %	73,6 %
Escola Capitães de Areia	14,4 %	67,7 %
Escola Iracema	13,1 %	79,2 %
Escola Auto da Compadecida	9,9 %	88,3 %
Escola Hora da Estrela	9,0 %	85,1 %
Escola Janela Mágica	8,6 %	83,6 %
Escola O Quinze	8,3 %	86,4 %
Escola Vidas Secas	6,6 %	74,0 %
Escola Brás Cubas	6,3 %	72,3 %
Escola Água Viva	3,5 %	67,9 %

Fonte: criação própria e INEP (2018).

O perfil de gênero das/os respondentes (item 59), conforme mostra a tabela 3.7, é aproximado metade masculino e metade feminino, sendo o gênero masculino 2 pontos percentuais maior. Esses são próximos da representação de estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro, segundo o Censo Escolar 2017 (INEP, 2018), que correspondem a 50,52% de alunos e 49,48% de alunas.

TABELA 3.7 – Distribuição válida⁵² das/os respondentes por gênero

Gênero	Porcentagem
Masculino	51,0 %
Feminino	49,0 %

Fonte: criação própria.

Entretanto, há algumas escolas com composições de gênero mais desiguais, como mostra a tabela 3.8: as escolas Brás Cubas e Capitães de Areia apresentam

⁵² As distribuições indicadas como válidas são referentes ao total de dados desconsiderando dados ausentes ou omissos (*missing data*).

quase 60% de alunos, ao passo que as escolas Água Viva e Hora da Estrela possuem pouco mais de 60% de alunas. Esta diferença na composição das escolas é retomada nas análises realizadas na seção 3.5, pois a pesquisa FIPE já indica que os homens apresentam visões mais preconceituosas do que as mulheres, ao menos no que diz respeito às diferenças sexuais e de gênero, “compreendendo a não aceitação da homossexualidade e a percepção de que os homossexuais não devem fazer parte do ambiente escolar de heterossexuais” (MAZZON, 2009a, p. 192).

TABELA 3.8 – Distribuição válida das escolas por gênero

Nome fictício das escolas	Masculino	Feminino
Escola Água viva	39,5 %	60,5 %
Escola Auto da Compadecida	52,9 %	47,1 %
Escola Brás Cubas	59,7 %	40,3 %
Escola Capitães de Areia	59,4 %	40,6 %
Escola Grande Sertão	49,3 %	50,7 %
Escola Hora da Estrela	39,2 %	60,8 %
Escola Iracema	53,2 %	46,8 %
Escola Janela Mágica	54,3 %	45,7 %
Escola O Quinze	46,0 %	54,0 %
Escola Vidas Secas	47,1 %	52,9 %

Fonte: criação própria.

Em termos de raça/etnia (item 61), a maioria das/os respondentes se autodeclararam pardas/os (45,1%), seguido de brancas/os (25,8%) e pretas/os (16,4%). Houve ainda alunas/os que se autodeclararam indígenas (5,7%) e amarelas/os (4,7%). Se dividirmos a amostra entre meninos e meninas, esta ordenação se mantém, mas há variação no peso, especialmente entre as raças/etnias parda e preta, conforme indica a tabela 3.9. O pertencimento à raça/etnia preta é maior entre meninas do que entre meninos, ao passo que o reconhecimento como parda ou pardo é maior entre os garotos.

TABELA 3.9 – Distribuição válida das/os respondentes por raça/etnia

Raça/etnia	Meninos	Meninas
Parda	51,7 %	40,3 %
Branca	27,7 %	25,1 %
Preta	12,8 %	20,8 %
Índigena	5,1 %	7,2 %
Amarela	2,6 %	6,6 %

Fonte: criação própria.

Utilizamos as mesmas opções da variável de cor e raça do Censo Demográfico do IBGE (2012) para nossa variável de raça/etnia a fim de padronizar esta questão e estabelecer comparações. O conceito que utilizamos de raça não representa a noção de raça biológica, no que diz respeito à subdivisão de espécies, mas sim de raça social (CARVALHO, 2004a, p. 256-257, grifo da autora), isto é, marcas identitárias dadas por sentidos e percepções criadas social, cultural e politicamente pelos sujeitos, de modo que no Brasil, “a classificação racial se apóia tanto na aparência (características fenotípicas, como a cor da pele ou o tipo de cabelo) e na ascendência ou origem, quanto no *status* sócio-econômico da pessoa”. A informação que se busca vai além do levantamento sobre a percepção da pigmentação da pele das pessoas, indicando as diferenças e desigualdades sociais nas relações raciais.

Apesar dessa vantagem comparativa, a classificação do IBGE traz alguns problemas: em primeiro lugar, as/os jovens, muitas vezes, não sabiam o sentido das categorias utilizadas, em especial *parda/o* e *amarela/o*. As dúvidas eram por vezes levadas às/aos aplicadoras/es, outras vezes discutidas entre colegas, que se perguntavam “que cor eu sou?” ou, diziam enquanto apontavam para o antebraço, “eu sou pardo?”. A título de comparação, os dados do Censo 2010 (IBGE, 2012) indicam que, dentre as pessoas residentes na cidade do Rio de Janeiro que possuem entre 10 e 14 anos, 0,71% se considera amarela/o e 0,06% indígena, o que se afasta bastante dos achados nas escolas.

Em segundo lugar, a categoria *preta/o* é pouco reconhecida pelas/os alunas/os respondentes. Houve estudantes que liam esta palavra e afirmavam estar errada, sendo *negra/o* a palavra correta para esta questão. Essas atitudes de estranhamento com a categoria *preta/o* indicam que “a classificação racial no Brasil é fluida e variável” (CARVALHO, 2004a, p. 257), o que justifica uma sub-representação da categoria racial *preta/o*⁵³. Marília Carvalho (2004a) contorna este limite formando a categoria *negros* (pela junção de pretas/os e pardas/os) e *não-negros* (pela junção de brancas/os, indígenas e orientais⁵⁴), mas optamos em nosso questionário por incluir uma pergunta mais específica quanto a esta nomenclatura: “você se

⁵³ Sobre as justificativas do uso de cor para classificações raciais, ver OSORIO, Rafael G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Texto para discussão Nº 996. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf>. Acesso em: 01 out 2019.

⁵⁴ Carvalho (2004a, p. 254) indica que esta categoria foi usada no lugar de “amarelo” por engano.

considera negro/a?” (item 62). Apenas de 37,9% das/os respondentes se identificam como negras/os, ao passo que o somatório das categorias *preta/o* e *parda/o* do item anterior resulta em 62,1% da nossa amostra. Essa diferença encontrada traz indícios da fluidez identitária levantada por Carvalho (2004a).

O perfil religioso (item 89) encontrado para as/os alunas/os respondentes da pesquisa difere do perfil religioso das/os moradoras/es da cidade do Rio de Janeiro. Usando dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010, Pedro Teixeira (2016, p. 27) indica que pouco mais da metade (51,1%) desta população é católica, acima do que foi encontrado para as escolas da pesquisa em pauta. O padrão de distribuição das/os respondentes por religião da Pesquisa Longitudinal GECEC, indicado pela tabela 3.10, é próximo ao padrão de distribuição das religiões encontrado no colégio pesquisado por Teixeira (2016). A diferença encontrada sobre a religião católica entre moradores da cidade e entre as/os estudantes “aponta para um cenário de perda de popularidade desta religião entre os jovens” (TEIXEIRA, 2016, p. 76).

TABELA 3.10 – Distribuição válida das/os respondentes por religião

Religião	%
Católica	33,5 %
Acredita em Deus, mas não tenho religião	31,5 %
Evangélica	25,1 %
Ateu	3,0 %
Testemunha de Jeová	1,1 %
Espírita Kardecista	1,1 %
Umbandista	1,0 %
Candomblecista	0,7 %
Outra	3,1 %

Fonte: criação própria.

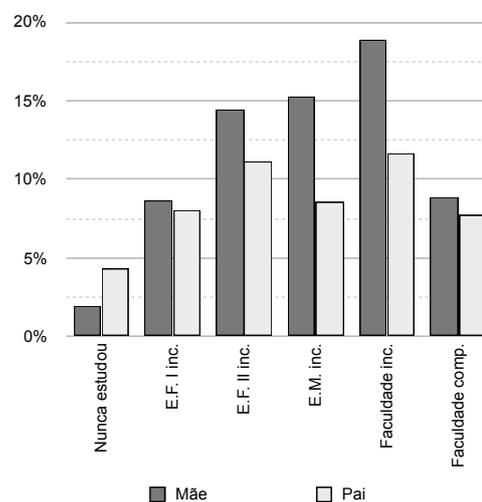
A tabela 3.11 mostra que quase a totalidade de alunas/os convivem (itens 65 e 69) em suas casas com suas mães ou outras mulheres responsáveis (90,6%) ao passo que a convivência com uma referência masculina, seja na figura do pai ou de outro homem, é de apenas pouco mais da metade (55,0%). Conclui-se que uma parcela significativa de estudantes convive apenas com a figura materna.

TABELA 3.11 – Distribuição válida das/os respondentes por morar com responsável

Mora com mãe ou pai?	Mãe	Pai
Sim	87,2 %	48,0 %
Não	8,6 %	44,3 %
Com outra/o mulher/homem	4,1 %	7,7 %

Fonte: criação própria.

Segundo Cristina Curi (2010, p. 454), “[...] o nível socioeconômico [NSE] do estudante e de sua família é apontado como a variável explicativa mais importante do desempenho individual do aluno” em estudos sobre o efeito-escola. Teixeira (2016), a partir de outros trabalhos, indica a escolaridade da mãe e do pai como *proxy* do NSE das/os jovens, ou seja, variável que se presta a fornecer um dado em lugar de uma variável que não pode ser diretamente mensurada⁵⁵, como é o caso do NSE. O gráfico 3.1 indica que a escolaridade dos pais⁵⁶ (item 70) é, em geral, menor do que os níveis de instrução das mães (item 66), de acordo com as/os estudantes. Cumpre-se registrar que, em relação à mãe, 31,9% das/os estudantes não marcaram nenhuma resposta ou indicaram que não sabiam a escolaridade ou mesmo que não moram com ela, ao passo que este valor aumenta para 48,6% em relação ao pai.

GRÁFICO 3.1 – Distribuição válida da escolaridade das/os responsáveis⁵⁷

Fonte: criação própria.

⁵⁵ A renda familiar poderia ser usada como indicação do NSE das/os respondentes, mas este é um dado mais difícil de ser obtido em pesquisas com crianças e jovens.

⁵⁶ O questionário diz em pai ou homem responsável, assim como indica mãe ou mulher responsável.

⁵⁷ Com exceção de “Nunca estudou”, que se manteve como no original, os nomes das categorias indicadas no gráfico são resumos das opções apresentadas no questionário, a saber: “Não completou o 5º ano (antigo primário)” como *E.F. I inc.*; “Completou o 5º ano, mas não completou o 9º ano (antigo ginásio)” como *E.F. II inc.*; “Completou o 9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau)” como *E.M. inc.*; “Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade” como *Faculdade inc.*; e, por fim, “Completou a Faculdade” como *Faculdade comp.*

Elencamos nessa caracterização alguns itens que apresentaram diferenças encontradas para as/os alunas/os que participaram da Pesquisa Longitudinal GECEC. Verificamos que estas/es alunas/os são, em sua maioria, pardas/os, de religião católica, evangélica ou não possuem religião (apesar de acreditarem em Deus) e convivem mais com mulheres (mães ou outras mulheres responsáveis) do que com homens (pais ou outros homens responsáveis) e não se identificam como negras/os.

Nas próximas seções, discutimos as análises descritivas dos Itens GS e das questões sobre o que acontece na escola em termos de discriminação por gênero e sexualidade, bem como cruzamos com alguns destes itens de caracterização.

3.3. Visões em torno do preconceito

Indicamos no quadro 3.1 os constructos relativos aos dez itens estabelecidos para indicar visões preconceituosas quando à diversidade sexual e ao gênero pelas/os alunas/os.

QUADRO 3.1 – Construtos relativos aos Itens GS	
Constructos	Itens
Enquadramento de gênero	1. As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.
	6. Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.
	7. Meninos podem brincar de boneca.
	15. Meninos devem cuidar mais da aparência do que as meninas.
	20. O homem deve ser o chefe da família.
Gênero e escola	13. Meninas fazem os exercícios da escola com mais dificuldade.
	41. É natural que meninos saibam mais matemática que meninas.
	42. Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que as meninas.
Afetividade	24. Meninas só podem namorar meninos.
	35. Os meninos podem beijar seus amigos.

Fonte: criação própria.

O primeiro constructo, *Enquadramento de gênero*, agrega três percepções preconceituosas de gênero em geral. A primeira, formada pelos itens 1, 6 e 20, diz respeito aos estereótipos de gênero envolvidos na vida familiar das/os jovens, ou seja, tratam dos espaços e das posições ocupadas pelos corpos masculino e feminino

no seio familiar. A divisão dos afazeres domésticos é historicamente marcada pela desigualdade entre homens e mulheres, onde os homens pouco participam destes tipos de tarefas (SOARES, 2008). Ainda que a participação das mulheres no mercado de trabalho seja crescente, não há igualdade nas atividades domésticas quando comparadas às atividades domésticas realizadas por mulheres e homens. De acordo com Cristiane Soares (2008, p. 11), os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2006 mostram que a desigualdade é ainda maior quando comparados meninos e meninas. O item 77 do nosso questionário – “Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal)?” – mede esta afirmação para a nossa amostra, analisada na seção 4.4.1.

A segunda percepção, dada pelo item 7, evoca uma imagem de gênero muito forte na construção das subjetividades masculinas infantis: a de que existem brincadeiras desautorizadas de acordo com o gênero da criança. Uma vez que as brincadeiras se constituem como momentos de socialização entre as/os jovens e sendo as bonecas artefatos para construção destas atividades, não haveria nenhum impedimento que justificasse uma criança não poder brincar com bonecas. A pluralidade das experiências escolares é imposta pelo gênero num binarismo que é tido como natural. Junqueira (2012, p. 73), ao percorrer as escolas, nota

[...] facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade.

Por fim, a última percepção acerca das subjetividades em função das expectativas de gênero é dada no item 15, que apresenta uma ideia de diferença no cuidado estético dos corpos. Pulcino, Pinho e Andrade (2014, p. 133) afirmam que “a aparência é o principal instrumento de destaque e denúncia das posições sociais entre os/as estudantes”, de modo que suas observações de campo apontam que as meninas mais isoladas durante o recreio usavam menos acessórios (celulares, pulseiras, brincos, mochilas e tênis coloridos) quando comparadas com as meninas que mais se destacavam em seus grupos. Tal como os itens 7 e 35, indicamos anteriormente que o item 15 possui um sentido de preconceito invertido, no qual a

discordância indicaria o preconceito; não obstante, observamos que a forma como essa questão foi elaborada não permite esta percepção com tanta facilidade. A problemática que desejávamos alcançar com este item era de que as meninas deveriam, somente pelo fato de serem meninas, cuidar de sua aparência, porém, o texto impresso no questionário pouco exprime essa ideia.

Gênero e escola, o segundo constructo, amplia o anterior ao indicar noções mais específicas do enquadramento de gênero na escola. Os itens 13, 41 e 42 exprimem ideias sobre as rotulações dadas ao redor das práticas e atividades escolares. Ao passo em que “as alunas entram na escola mais cedo, têm trajetória escolar mais regular e permanecem mais tempo na escola em comparação aos meninos” (XAVIER; ALVES, 2015, p. 237) no Brasil, elas “[...] possuem menos chances de alcançarem o aprendizado adequado em Matemática” (XAVIER; ALVES, 2015, p. 237), ambas as noções contempladas nos itens 13 e 41. Já o item 42 traz a ideia de que os meninos se interessam mais por esportes, concepção que ainda hoje é reforçada nas concepções generificadas dos corpos e das habilidades físicas de alunas e alunos (UCHOGA; ALTMANN, 2016). As três questões trazem as diferenças de expectativas criadas, a partir do próprio gênero, sobre meninos e meninas nas atividades escolares. Neste caso, Marcelo Andrade (ARAÚJO, 2016, p. 6) já havia indicado uma contradição,

porque as meninas acabam tendo melhor desempenho que os meninos, mas também tem a ver com o sistema de códigos simbólicos que dá papéis diferenciados para meninas e meninos, permitindo aos meninos mais subversão e às meninas mais submissão etc.

O último constructo, *Afetividade*, é formado pelos itens 24 e 35 e trata das possibilidades de expressão de afeto por meninos e meninas, desde um nível menos íntimo, como um contato físico através do beijo, até um contato mais íntimo, como o namoro. Estas duas questões tratam mais fortemente das visões heteronormativas das/os estudantes na escola, uma vez que o cotidiano escolar tem se mostrado para as pesquisas realizadas pelo GECEC enquanto espaço privilegiado para as relações afetivas e amorosas heterossexuais. Em uma observação das/os estudantes no pátio durante o recreio de uma escola, pesquisadoras/es do grupo de estudos notaram que

[...] eram comuns atitudes de carinho entre alguns casais heterossexuais, na maioria das vezes, beijos escondidos entre abraços. Assim como o afeto e os abraços entre amigos/as: entre as meninas e entre meninas e meninos. Já entre os meninos não acontecia o mesmo. Em nenhum momento eles trocam contato físico mais afetuoso, a não ser tapinhas nas costas e na cabeça, sempre com alguns sinais de agressividade (PULCINO; PINHO; ANDRADE, 2014, p. 133).

Partimos dessa noção de ausência de afeto entre os meninos para elaborar o item 35 e optamos por não indicar a que tipo de beijo estávamos nos referindo. Entendemos que não seria necessário, uma vez que a demonstração de afeto pelo beijo, mesmo em um cumprimento de beijo na bochecha, como é comum entre meninas ou meninas e meninos, não ocorre entre meninos. O signo do beijo na bochecha entre os rapazes é tradução de homossexualidade, o que não ocorre entre as moças, ao menos em nosso contexto. Tal como relatado por Pulcino, Pinho e Andrade (2014), o contato físico entre os jovens na escola gira em torno da agressividade, que termina por demonstrar uma masculinidade, ao passo que o contato físico afetuoso se resume às meninas ou aos casais, sempre tidos como heterossexuais.

Ao final do questionário, ou seja, para além do escopo destes dez itens discutidos até o momento, há uma questão aberta (item 63) na qual as/os alunas/os deveriam indicar se consideravam ter alguma limitação de ordens física, cognitiva, sensorial ou outra que desejassem indicar. Este item foi formulado pelas/os pesquisadoras do GECEC interessadas/os em investigar questões sobre capacitismo e obteve diversas respostas, muitas vezes não relacionada com o tema. Entretanto, a resposta dada por um rapaz nos chamou atenção. Ele escreveu, neste espaço, que a sua limitação seria “por eu ser bissexual”. Esta visão nos leva a pensar quais limitações pode ter um adolescente que se identifica como bissexual? Por que este aluno encara a própria sexualidade como uma limitação, uma insuficiência ou limitação quanto ao seu exercício e reconhecimento?

Segundo Elizabeth Lewis (2012), a experiência da bissexualidade é permeada por estereótipos e preconceitos de duas ordens: a da super-sexualização e a do apagamento. O primeiro caso indica as noções de promiscuidade e de infidelidade comumente atribuídas às pessoas que se identificam como bissexuais. Já o apagamento da bissexualidade ocorre porque a normatividade das experiências sexuais opera através de uma matriz binária: a heterossexualidade de um lado e a homossexualidade do outro.

As categorias “heterossexual” e “homossexual” têm se tornado os dois grandes eixos e, por causa da insistência nesse binário, as pessoas que se identificam como bissexuais (e qualquer pessoa que não se encaixe em um dos lados dos extremos), frequentemente sofrem discriminações (LEWIS, 2012, p. 3).

Assim, entendemos que a limitação que este aluno levanta ao se afirmar bissexual não é física, cognitiva e tampouco sensorial, mas denuncia que a

identificação com a bissexualidade – e podemos estender isso para qualquer outra experiência de sexualidade que não se alinhe à heterossexualidade – lhe causa algum transtorno, um limite. Sua experiência, tal como de outros sujeitos vistos como desviantes, é silenciada (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015) no ambiente escolar.

As visões preconceituosas baseadas nas diferenças de gênero são verificadas no questionário pelos Itens GS e a medição é feita através da concordância com as frases, com exceção dos itens 7 e 35. Entretanto, verificamos após a aplicação que, apesar da concordância nos itens 1, 6, 13, 20, 24, 41 e 42 indicar uma visão preconceituosa, a discordância nestes itens não possui sentido inverso tão direto. A título de exemplo: ao discordar ou discordar muito de que “as mulheres *têm que* cozinhar melhor que os homens”, uma/um aluna/o pode estar pensando que os homens é quem *têm que* cozinhar melhor do que as mulheres, num cenário que é ainda marcado por uma condição baseada em gênero, ou de que não haveria nenhuma imposição para que a mulheres devessem – *têm que* – realizar uma atividade doméstica melhor do que os homens. Este último sentido exprime mais a intenção que tínhamos ao elaborar esta questão, mas entendemos que a discordância abre margem para outras reflexões. Por fim, construímos o item 15 na intenção de que as/os alunas/os problematizassem as diferenças com cuidado estético que se criam entre meninas e meninos. Percebemos ao longo da aplicação do questionário, contudo, que as/os estudantes, especialmente as meninas, se questionavam quanto ao sentido desta afirmativa e indicavam discordar ou discordar muito porque, para elas/es, não deveria haver diferença no cuidado com a aparência entre meninas e meninos (PULCINO, 2019). Assim, entendemos que o item 15 não contribui para a medição de visões preconceituosas. A tabela 3.12 apresenta os valores percentuais válidos obtidos na marcação de cada item pelas/os estudantes.

TABELA 3.12 – Distribuição das/os respondentes por questões de gênero e sexualidade

Itens GS	DM	D	C	CM
1. Mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.	28,7%	52,8%	13,5%	5,0%
6. Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.	49,9%	39,4%	7,0%	3,7%
7. Meninos podem brincar de boneca.	17,5%	22,0%	47,2%	13,3%
13. Meninas fazem o exercício da escola com mais dificuldades.	32,5%	51,5%	12,2%	3,8%
15. Meninos devem cuidar mais da aparência do que as meninas.	23,4%	51,8%	19,0%	5,8%
20. O homem deve ser o chefe da família.	24,8%	44,9%	19,8%	10,4%
24. Meninas só podem namorar meninos.	36,4%	37,5%	13,8%	12,3%
35. Os meninos podem beijar seus amigos.	21,8%	25,5%	40,1%	12,6%
41. É natural que meninos saibam mais matemática que meninas.	31,2%	50,5%	14,2%	4,0%
42. Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que as meninas.	29,1%	49,9%	14,1%	6,8%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
 Fonte: criação própria.

A distribuição das/os respondentes por cada uma das quatro opções indica que a maioria das/os alunas/os se demonstra menos preconceituosa ao responder as questões sobre gênero e sexualidade. O cenário levantado por nossa amostra é menos preconceituoso do que indicam as pesquisas anteriores. Quase três quartos das/os respondentes (73,5%) apresentam alguma visão preconceituosa em relação às diferenças de gênero, isto é, marcaram *concordo* ou *concordo muito* em ao menos um dos itens em que a concordância indica preconceito ou *discordo* ou *discordo muito* nos itens em que o preconceito é medido na discordância⁵⁸. Este número é menor quando comparado com os dados indicados pela Pesquisa FIPE (93,5% apresentou algum preconceito de gênero e 87,3% apresentou preconceito contra homossexuais).

Tendo a discordância total o sentido oposto da ideia da concordância total, a diferença entre eles pode exprimir um sentido de maior ou menor preconceito: quanto maior a diferença, mais posicionados são os alunos, e, conforme visto na tabela 3.12, isso ocorre em direção a uma postura menos preconceituosa. O inverso, ou seja, valores menores para a diferença entre discordâncias e concordância, indica que estas/es respondentes divergem com mais ênfase em suas opiniões. A tabela 3.13 indica os valores porcentuais desta diferença.

⁵⁸ Não estão consideradas nesta conta as respostas para o item 15, que se mostrou problemático na indicação ou não do preconceito, conforme discutimos mais a frente.

TABELA 3.13 – Distribuição agregada das/os respondentes por questões de gênero e sexualidade

Itens GS	Discordância (DM + D)	Concordância (CM + C)	Diferença (DM + D) - (CM + C)
1. Mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.	81,5%	18,5%	63,0%
6. Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.	89,3%	10,7%	78,6%
7. Meninos podem brincar de boneca.	39,5%	60,5%	-21,0%
13. Meninas fazem o exercício da escola com mais dificuldades.	84,0%	16,0%	68,0%
15. Meninos devem cuidar mais da aparência do que as meninas.	75,2%	24,8%	50,4%
20. O homem deve ser o chefe da família.	69,7%	30,2%	39,5%
24. Meninas só podem namorar meninos.	73,9%	26,1%	47,8%
35. Os meninos podem beijar seus amigos.	47,3%	52,7%	-5,4%
41. É natural que meninos saibam mais matemática que meninas.	81,7%	18,2%	63,5%
42. Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que as meninas.	79,0%	20,9%	58,1%

Fonte: criação própria.

Na coluna da diferença, o sinal de positivo indica que a discordância foi maior e o sinal negativo indica que a concordância teve maior peso nas respostas. Desconsiderando os sinais, valores mais próximos de 0 indicam menor consenso entre as/os respondentes para uma determinada questão, ao passo que valores mais próximos de 100 indicam maior tendência de posicionamento. Assim, as duas maiores divergências de opiniões podem ser verificadas nos itens 35 e 7, (-5,4% e -21,0%, respectivamente). São questões que desestabilizam a construção normativa das masculinidades infantis: a demonstração de afeto pelo beijo e o atravessamento da fronteira de gênero pela brincadeira dada como feminina. O valor negativo na diferença entre discordância e concordância confirma o sentido inverso dessas questões (tal como apresentado na seção 2.4.1), considerando que a maioria se demonstra menos preconceituosa.

Concluimos que o preconceito subjacente às frases aqui analisadas diz respeito de visões e disposições heteronormativas nas instituições familiares e escolares, indicado ao passo que as/os estudantes se posicionam ao encontro das normas de enquadramento binário misógino e androcêntrico do gênero. Ainda que o cenário em nossos dados seja mais tolerante quanto ao reconhecimento de outras performatividades para o gênero masculino e feminino do que indica a Pesquisa FIPE, chama atenção que a heteronormatividade é presente e estrutura o pensamento das/os jovens.

3.4. Visões em torno da discriminação

O segundo bloco de perguntas (Apêndice 1) possui nove itens que perguntam se as/os respondentes foram vítimas de práticas discriminatórias em função das diferenças investigadas pela Pesquisa Longitudinal GECEC. Na tentativa de obter informações sobre preconceito ocorrido segundo o gênero da/o aluna/o, diferenciamos os itens em dois blocos – o primeiro a ser respondido apenas pelas meninas e o segundo apenas pelos meninos – com duas perguntas cada: se a/o respondente já havia sofrido preconceito na escola *por ser* menina (item 56A) ou menino (item 57A) e se já havia sofrido preconceito na escola *por não se comportar como* menina (item 56B) ou menino (item 57B). As escolhas possíveis para estes itens são: nunca, poucas vezes, muitas vezes e sempre.

Discutimos no capítulo 2 que a heteronormatividade exerce seu efeito através de um conjunto de ideias, tal como a misoginia e o androcentrismo, que reiteram a supremacia masculina e heterossexual, de modo que a rejeição de qualquer aspecto associado à feminilidade e à homossexualidade constitui parte fundamental dos processos heteronormativos de constituição de uma dada “normalidade” masculina (JUNQUEIRA, 2012). A primeira pergunta deste segundo bloco visava, portanto, captar práticas e atitudes de preconceito em função do gênero de respondente, especialmente as que atingem as meninas pelo único fato de serem meninas. A segunda pergunta traz um sentido de desvio, isto é, interroga se a/o respondente sofreu preconceito por entender que o motivo que levaria a tal prática seria não ter se comportado como se esperaria ao seu gênero. Assim, compreendemos que não bastaria apenas *ser* o gênero na formação das experiências ao redor dele, mas é preciso *se parecer com* ele, apresentar as características sociais que constroem as marcas da diferença de gênero, de modo que, na constituição de meninos e meninas, “[...] ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento contínuo e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ a sua sexualidade e o seu gênero” (LOURO, 2000, p. 78).

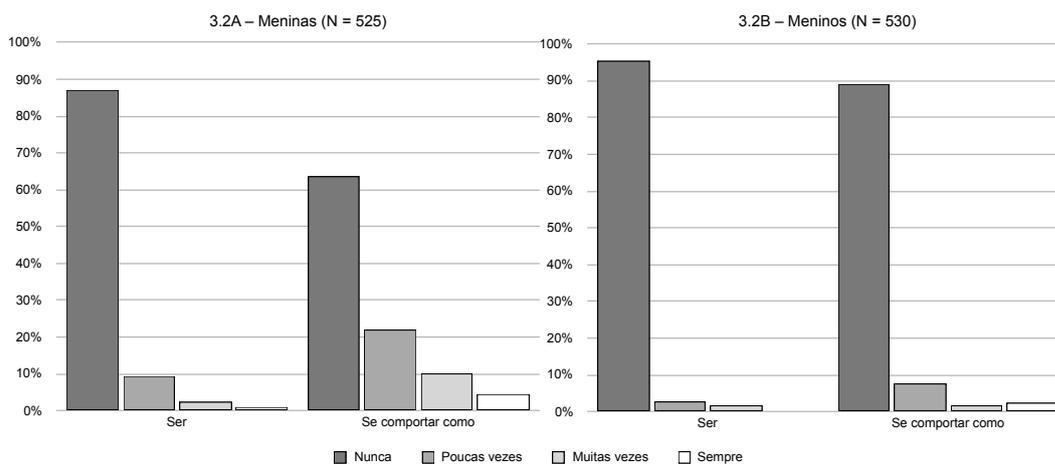
Optamos neste bloco por não questionar o preconceito sofrido pelas/os alunas/os em função de sua sexualidade, ou mais especificamente, de sua homossexualidade. Essa escolha se deu porque a formulação discutida anteriormente sobre *se parecer com* seu gênero já traz os sentidos de

heteronormatividade na constituição das experiências de vida destes sujeitos, especialmente daquelas/es alunas/os que se percebem enquanto homossexuais. Assim, ao perguntarmos sobre atravessamentos das fronteiras de gênero, estamos assumindo que as sexualidades são também constituídas pelas performatividades ao redor dos gêneros, como ocorre com o conceito de homofobia geral (BORRILLO, 2010).

Esse escopo de frases que medem preconceito e de perguntas que expressam a própria experiência de discriminação em função do gênero e da sexualidade fornecem a base de dados sobre homofobia, sexismo e heteronormatividade nas escolas investigadas pela Pesquisa Longitudinal GECEC. As próximas duas seções se dedicam a apresentar e discutir as análises quantitativas realizadas em função das respostas obtidas nestes itens. Convém recordar que o questionário construído ainda possui frases que medem *bullying*, racismo, capacitismo e preconceito religioso, que serão usadas para comparação com os Itens GS. O último bloco do questionário, que permite verificar a composição social da nossa amostra, também é explorado a seguir.

Em relação às respostas para cada subitem das questões 56 e 57⁵⁹, referentes à vitimização das/os respondentes em função de práticas preconceituosas baseadas no gênero, verificamos que as meninas percebem com mais intensidade este tipo de discriminação, como mostra o gráfico 3.2. A percepção de discriminação baseada na performatividade do gênero pode ser vista especialmente nas respostas sobre comportamento esperado, no qual 36,6% das meninas indicaram ter percebido algum grau (poucas vezes, muitas vezes ou sempre) de discriminação por não se comportarem como meninas, ao passo que este valor cai para 11,1% entre os meninos.

⁵⁹ As questões são: “Você já sofreu preconceito na escola por ser menina?”, “Você já sofreu preconceito na escola por não se comportar como uma menina?”, “Você já sofreu preconceito na escola por ser menino?” e “Você já sofreu preconceito na escola por não se comportar como um menino?”.

GRÁFICO 3.2 – Distribuição cruzada entre gênero e percepção de discriminação por gênero

Fonte: criação própria.

Estes dados indicam que as meninas percebem com mais ênfase as restrições sociais impostas a seu gênero do que os meninos, possivelmente porque vivemos em uma cultura na qual se permite maiores subversões aos meninos e maiores submissões às meninas (ARAÚJO, 2016). O indício de que as meninas identificam o preconceito com base nos comportamentos de gênero com mais força não representa, contudo, ausência deste tipo de preconceito entre os meninos, ou que eles o sofram com menor intensidade; isso ocorre, possivelmente, porque a vigilância para dentro das fronteiras do gênero masculino ocorre com maiores intensidades para eles do que para elas. Tais *fronteiras* dizem respeito aos limites binários exigidos e engendrados pela heteronormatividade, na qual o masculino se afasta do feminino. A heterossexualidade compulsória coloca o gênero –, mas também o sexo e a sexualidade (FOUCAULT, 2017a) – como natural, anterior, essencial e fundador dos corpos, isto é, na composição de um núcleo identitário anterior à própria existência. O que é tido como núcleo emerge à superfície dos corpos através de expressões – atos, gestos, desejos etc. – performativas.

Ao retomar as bases conceituais que levaram Judith Butler a compreender o sentido de performatividade, Sarah Salih (2012) explica que performativo não é o mesmo que performático: este último sugere que o efeito da performance preexista no sujeito. Para Butler (2016), entretanto, o gênero é performativo porque constrói o que nomeia. Assim, “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2016, p. 56, grifo da autora).

Tais expressões que constroem cotidianamente o gênero ocorrem na superfície corporal, mas vão além desta estética: moldam as subjetividades masculinas e femininas. Em outras palavras, ser um gênero significa, também, *pensar e agir* como um gênero. O que pensam, então, meninas e meninos acerca da diversidade sexual e de gênero? O pensamento heteronormativo pode se fixar melhor em um gênero? Sabemos pela literatura (ABGLT, 2016; ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004; ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009; MAZZON, 2009a; PULCINO; PINHO; ANDRADE, 2014) que os meninos tendem a ser mais preconceituosos do que as meninas no que diz respeito às questões envolvendo, especialmente, gênero e diversidade sexual. Assim, analisamos a seguir as diferenças de percepções dos Itens GS em função do gênero das/os respondentes.

3.5. O gênero influencia nas visões preconceituosas?

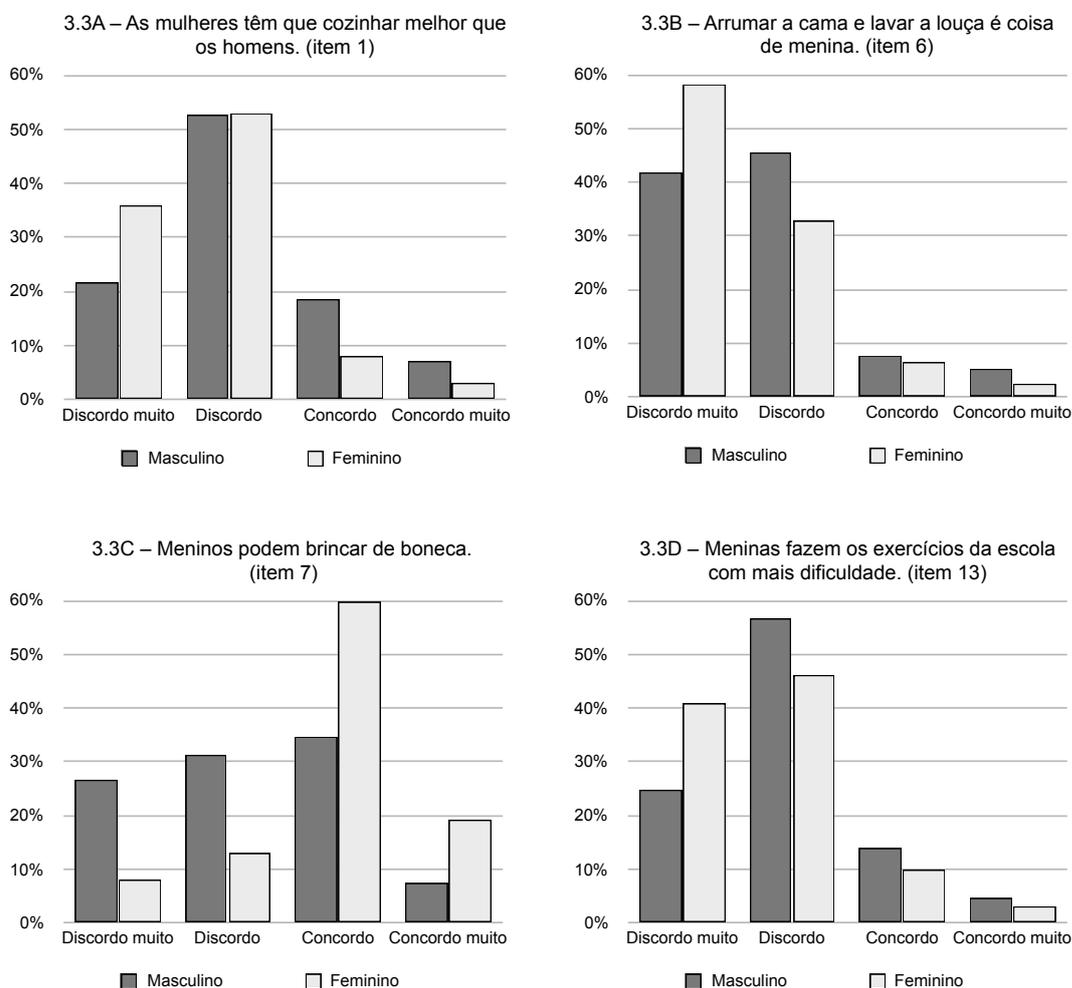
As análises estatísticas de tabulação cruzada (*crosstabs*) permitem fazer inferências sobre relações entre variáveis categóricas, geralmente quando se deseja entender como uma variável investigada se modifica de acordo com outra variável, isto é, para avaliar se há influência de uma categoria no fenômeno a ser investigado, indicando uma dependência entre variáveis. A variável que se modifica é chamada de dependente e a que condiciona a mudança é chamada de independente. No caso, investigamos se o gênero – variável independente – condiciona as visões heteronormativas – variável dependente – das/os estudantes.

Para verificar se existe associação estatística significativa entre as variáveis dependentes e independentes utilizamos o teste qui-quadrado de Pearson, análise baseada na comparação das frequências obtidas com as frequências esperadas (FIELD, 2009). Este teste é usado em estatística quando uma das variáveis que se pretende comparar é nominal, ou seja, cujo valores atribuídos às respostas representam nomes com intuito de organizá-las, como acontece para o gênero da/o respondente: escolhe-se um número para representar quem marcou “masculino” e outro número para “feminino”, mas não há nenhum peso dado ao número. A outra variável de interesse para o teste qui-quadrado pode ser também nominal ou mesmo ordinal. Neste último caso, tal como ocorre na escala do tipo Likert, os valores

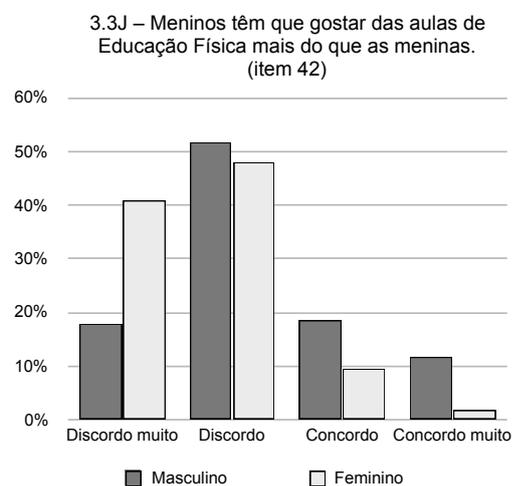
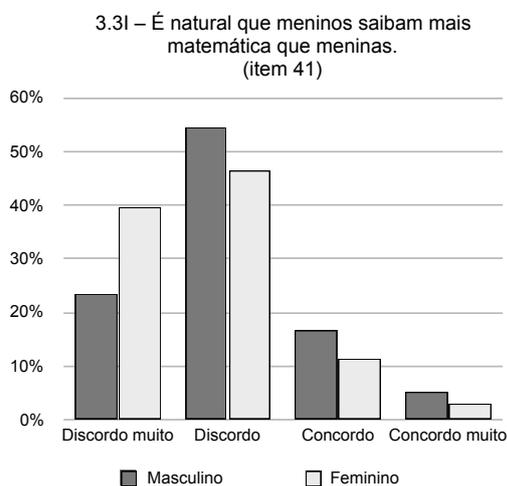
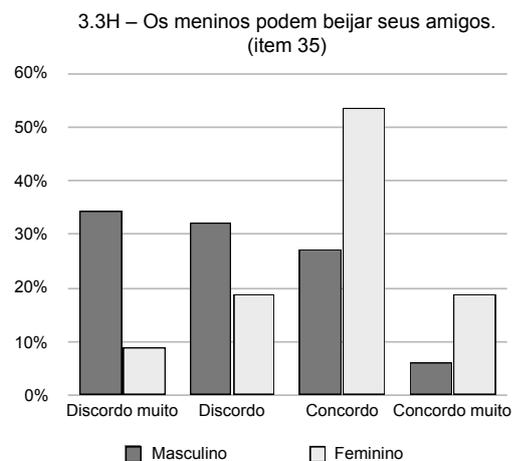
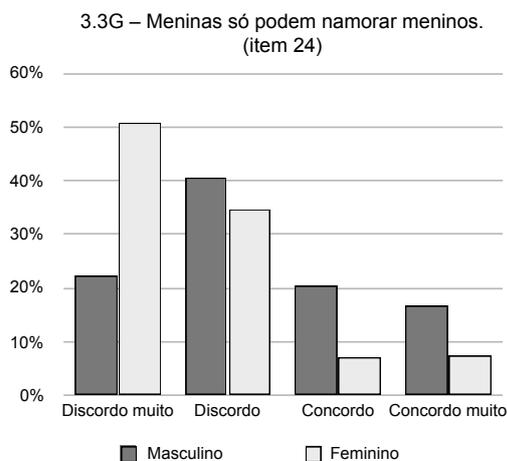
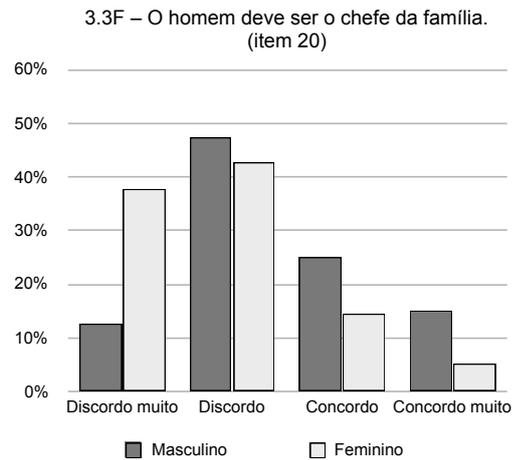
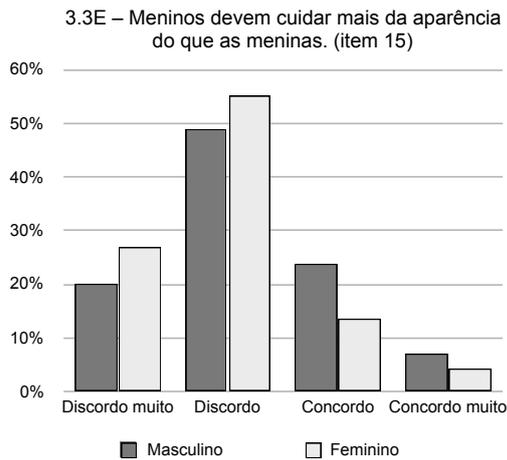
também representam categorias, mas podemos reconhecer uma ordem que vai da maior discordância para maior concordância. Ambas as variáveis são, portanto, categóricas ou qualitativas (FIELD, 2009).

Encontramos um padrão de resposta que confirma a influência do gênero na percepção preconceituosa em todas as dez questões que compõem os Itens GS: os meninos tendem a concordar mais com as frases preconceituosas e a discordar mais das frases menos preconceituosas do que as meninas, como mostram os gráficos 3.3A a 3.3J⁶⁰. Os testes de qui-quadrado tiveram $p < 0,000$. Podemos aceitar, assim, a hipótese da existência de relação entre as diferenças de gênero e as visões mais ou menos preconceituosas sobre gênero e diversidade sexual.

GRÁFICO 3.3 – Distribuição cruzada entre visões heteronormativas por gênero



⁶⁰ Gráficos sobre um mesmo tema, como este, são apresentados juntos sob um mesmo título, seguindo a numeração padronizada para o texto. Cada gráfico é diferenciado por uma letra e um subtítulo, indicando sua referência mais específica.



Fonte: criação própria.

Percebe-se em todos os gráficos que meninos e meninas apresentam tendências opostas a respeito dessas questões. A diferença do tamanho entre as barras dos extremos – *discordo muito* e *concordo muito* – indica o quão polarizadas/os são as/os alunas/os em cada item, de modo que diferenças de tamanho maiores indicam maior heterogeneidade, como mostram os gráficos 3.3C,

3.3F, 3.3G, 3.3H e 3.3J e diferenças menores indicam visões mais homogêneas, como se vê no gráfico 3.3D. Assim, os itens 7, 20, 24, 35 e 42 são os que mais se apresentam polarizados entre meninos e meninas. Esses resultados corroboram o entendimento de que o ideal heteronormativo não se exerce as mesmas forças nos sujeitos, mas depende das experiências vividas por elas/es. Quando observadas/os em grupo, como fizemos pela dicotomia sexual, a heteronormatividade é mais relativizada pelas meninas do que pelos meninos.

Diferente das meninas, meninos em nossa cultura não se beijam, não faz parte das práticas que constituem a convivência entre rapazes. Entretanto, que impedimentos têm um menino de beijar seu amigo senão a noção de que esta ação os torna homossexuais? Se este existe, podemos dizer que meninos não *podem* beijar seus amigos por um ideal heteronormativo e misógino. Assim, o gráfico 3.3H (item 35) mostra que a discriminação contra a homossexualidade masculina, expressa através da exposição de afeto entre rapazes, é amplamente rejeitada pelos meninos, o que sugere um padrão de construção da masculinidade através da rejeição das sexualidades desviantes da norma. Se a homofobia, enquanto aversão à homossexualidade, parece se expressar “numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’” [...] (LOURO, 2003, p. 28-29), esse terror ocorre com mais força entre os jovens. A *perda do gênero* é percebida também através da rejeição da feminilidade expressa pela ampla rejeição das brincadeiras consideradas femininas pelos meninos respondentes (gráfico 3.3C). Assim, verifica-se o efeito dos processos heteronormativos na constituição de rapazes, obrigatoriamente masculinos e heterossexuais.

Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. Eles deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto [...]. À disposição deles estará um arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras (machistas, misóginas, homofóbicas etc.) e, além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios” (JUNQUEIRA, 2012, p. 70).

Já havíamos indicado que o item 15 não contribuiria para a medição de visões preconceituosas. O gráfico 3.2E corrobora esta avaliação ao indicar que o padrão encontrado vai de encontro ao que verificamos nos outros itens, isto é, no qual os meninos se mostram mais preconceituosos do que as meninas. Esse dado corrobora

nossa avaliação de que o item não seria capaz de medir a noção de preconceito e discriminação que almejávamos, o que torna este item fraco para percepção de tais visões. A partir desta verificação, optamos por descartar o item 15 das questões que compõem os Itens GS.

Verificamos também se os outros itens do questionário que compõem o bloco sobre visões preconceituosas são modificados em função do gênero das/os respondentes. Encontramos a existência de relação ($p < 0,05$) em todos os itens que abordam questões sobre *bullying* na escola (itens 2, 4, 9, 14, 19, 21, 33, 37, 43 e 48) e em todos os itens que possuem visões de preconceito racial (itens 8, 10, 16, 25, 26, 32, 36, 39, 44 e 47), apresentando, em todos os casos, uma maior visão preconceituosa entre os meninos na comparação com as meninas. Os itens sobre *bullying* apresentam ideias que minimizam a problemática desta violência, tornando-a normatizada. Já os itens de visões de preconceito racial foram estabelecidos, tal como os Itens GS, a partir de ideias do senso comum escolar sobre a inferiorização de estudantes negras/os em relação às/aos brancas/os. Destaca-se, portanto, que podemos aceitar a hipótese de relação entre ser menino e apresentar, com mais força, visões racistas e relativistas quanto ao *bullying* escolar, além das percepções heteronormativas ora discutidas.

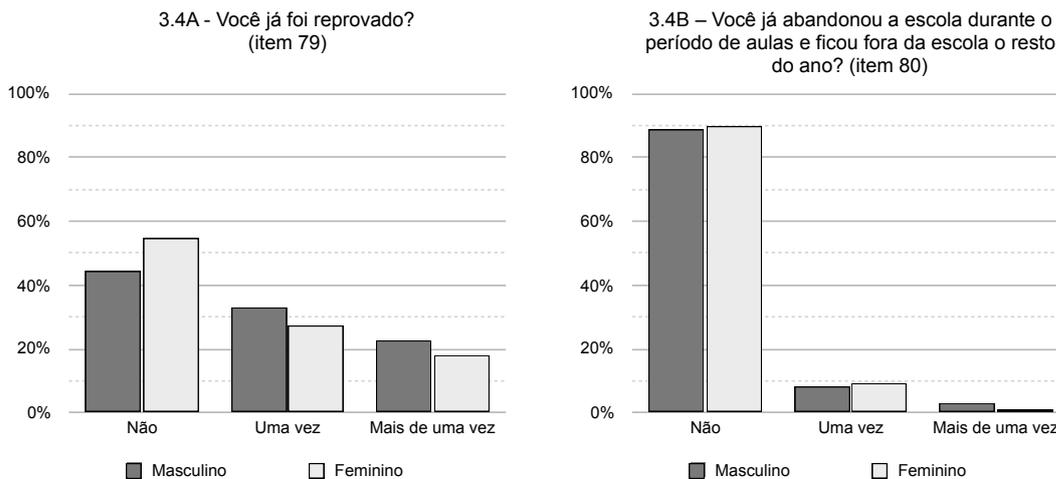
Ainda em relação ao *bullying*, o item 51 pergunta se a/o respondente já sofreu este tipo de violência na escola e encontramos que, comparativamente, mais meninos marcaram nunca terem sofrido *bullying* (57,7% contra 42,3% de meninas) e que mais meninas marcaram terem sofrido *muitas vezes* (58,9% contra 41,1% de meninos). Ainda que as experiências que constroem os lugares do masculino e do feminino não sejam fixas nem inerentes (BUTLER, 2016), a escola é espaço de reiteração de modelos recorrentes acerca da masculinidade, no qual “tradicionalmente mostrar-se forte e potente tem sido um elemento bastante valorizado para o masculino e [...] continua simbolizando virilidade e macheza entre o alunado” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 361), como demonstram nossos achados.

Encontramos, também, a existência de relação entre o gênero da/o respondente e algumas questões relacionadas ao preconceito religioso (itens 5, 11, 17, 22, 27, 30 e 38) e ao capacitismo (itens 3, 18, 23, 28, 29 e 46), sendo as visões dos meninos mais preconceituosas do que das meninas. Conclui-se que há diferenças significativas moldadas pelo gênero da/o respondente para todos os tipos

de preconceito e discriminação que avaliamos, o que pode ser tomado como ferramenta de ação para a prática educativa que facilite a aceitação e o convívio com a diferença (ESTEVES; ANDRADE, 2015), especialmente se direcionada aos meninos.

Concordamos com Abramovay, Cunha e Calaf (2009, p. 366) para quem “nem todos os estudantes compartilham dessa valorização do masculino associado ao poder da violência”, ou, no caso dos itens avaliados, ao preconceito e discriminação. Há, certamente, nuances que atravessam essas generalizações, tal como indica o caso do menino que relatou a sua bissexualidade como uma limitação, mas as análises estatísticas informam uma tendência geral no sentido de os meninos carregarem visões mais preconceituosas do que as meninas. Entendemos que essa não é uma questão exclusiva do ambiente escolar, entretanto, ao esbarrar nela, podemos pensar: como a escola aceita, reitera e ensina padrões de masculinidade pautados no preconceito, na discriminação e na violência? Como a escola pode contribuir na construção de outras masculinidades?

Por fim, examinamos as relações entre gênero e variáveis contextuais do questionário (itens 58 a 90). Os testes de qui-quadrado indicam associação estatística ($p < 0,05$) nos itens sobre reprovação e abandono escolar e atividades de trabalho fora de casa ou doméstico possuem marcas de gênero. Os gráficos acerca da reprovação e abandono escolar – 3.4A e 3.4B – indicam que os meninos apresentam trajetórias escolares menos regulares do que as meninas, indicando “que a escola está fracassando frente a um grupo grande de jovens no qual se concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino” (CARVALHO, 2004a, p. 249). O tema do *fracasso escolar* não é recente e envolve diversas concepções sobre os fatores associados às dificuldades da aprendizagem escolar (PATTO, 1996), mas também encontra “explicação na agenda de valores que a escola historicamente professou, na qual, invariavelmente, valores como diferença ou pluralismo tiveram pouco ou nenhum espaço” (ANDRADE, 2014, p. 8). A questão do gênero perpassa a questão deste insucesso escolar, atingindo especialmente meninos pobres e negros (CARVALHO, 2003; 2004a; 2004b).

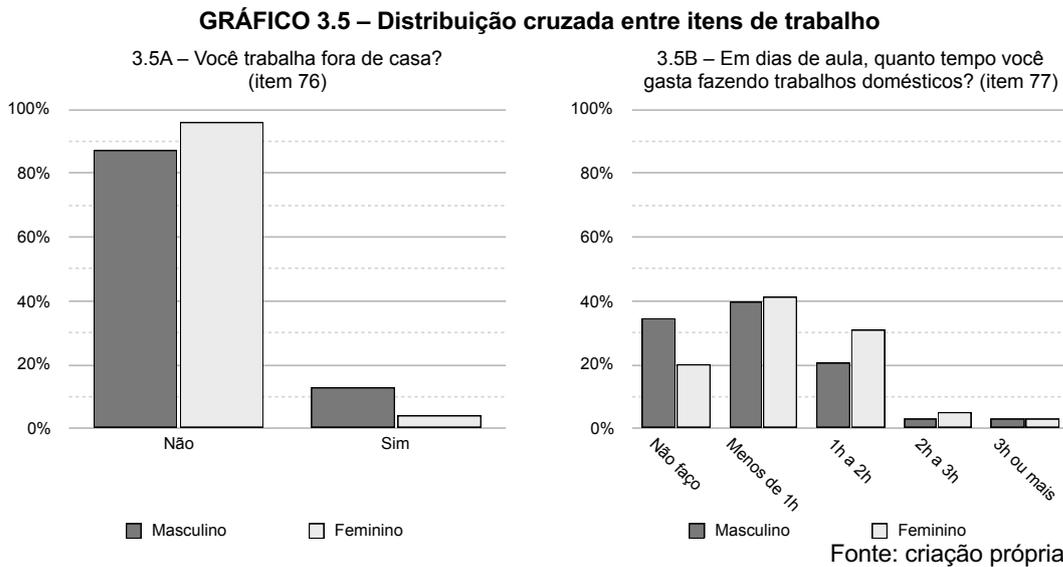
GRÁFICO 3.4 – Distribuição cruzada entre itens de reprovação e abandono escolar

Fonte: criação própria.

O que se quer dizer com abandono ou evasão quando se percebe que a instituição escolar é uniformizadora e pouco assimila o reconhecimento da diferença (ESTEVES; ANDRADE, 2015), ainda mais especificamente acerca da presença de visões e práticas heteronormativas? Dito de outro modo: se a noção de abandono coloca o sujeito como protagonista da ação, a escola não teria nenhum papel nessa prática? Na análise da vivência escolar de travestis e transexuais, Tássio Acosta (2019, p. 85, grifo nosso) entende que “a perspectiva da evasão escolar é uma forma higienizante de não reconhecer, ou de silenciar e invisibilizar o processo de *exclusão escolar* institucionalizado imposto sobre suas vidas”, o que convida a pensar o fracasso escolar como uma produção complexa, no qual a escola atua como produtora do abandono através de meios de exclusão velada das/os alunas/os.

Os gráficos 3.5A e 3.5B dizem respeito do trabalho na vida das/os jovens. O peso na escolarização de meninas e meninos dado pelas marcas de gênero nas relações com o mundo do trabalho ou das atividades domésticas são menos fortes. Para Marília Carvalho (2003), a busca pelo mercado de trabalho pelos meninos está associada a uma trajetória escolar já marcada pelo fracasso, dificuldades de aprendizagem e visões de repetência e evasão/exclusão, o que não ocorre com as relações de gênero em volta das atividades domésticas. Entretanto, o compromisso para com estas atividades marca esta como tarefa essencialmente feminina (SOARES, 2008). Nota-se que apesar da diferença de participação entre meninas e meninos nos trabalhos domésticos (gráfico 3.5B), os meninos tendem a perceber

que estas não são tarefas suas (gráfico 3.3B), indicando um descompasso entre o vivido e o esperado.



Os dados discutidos nesta seção nos levam a pensar que a heteronormatividade não é percebida do mesmo modo entre meninos e meninas e que isso se deve aos diferentes modos de produção das subjetividades masculina e feminina que, na escola, são baseadas na produção desigual de corpos disciplinados (LOURO, 2000). Isto é, supõe-se que as meninas “seriam mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas” (CARVALHO, 2003, p. 189), ao passo que se permite aos meninos serem mais agitados, agressivos e indisciplinados. Ainda que essas metáforas de meninos e meninas não sejam as únicas possíveis, a imagem de que os meninos são menos tolerantes com a diversidade sexual e de gênero se repete no cotidiano escolar.

3.6. Os índices de preconceito por gênero e sexualidade

A seção anterior buscou caracterizar a nossa amostra através da contextualização social das/os participantes, verificar as visões preconceituosas em análises descritivas sobre os Itens GS e descrever possíveis correlações entre as posições preconceituosas medidas por estes itens e a variável de gênero. Considerando as questões que levantam noções sobre preconceito contra a diversidade sexual e de gênero, podemos estabelecer reduções destes dados a fim

de resumir estes valores em um único escore – ou mais de um, como veremos a seguir. Assim, esta seção apresenta a agregação dos valores dos Itens GS, de modo a estabelecer um índice de preconceito por gênero e sexualidade para verificar como as/os respondentes se comportam em torno destas agregações.

Convém inicialmente destacar a diferença conceitual entre construir índices e escalas. Apesar de usarmos nesta pesquisa a expressão “*escala de Likert*”, Babbie (1999) aponta que uma escala apresenta uma estrutura de diferença de intensidade numérica entre os itens, tal como ocorre na construção da distância social de Bogardus. Uma vez que as opções oferecidas em uma escala de Likert são categóricas e não apresentam níveis distintos de intensidade, ou seja, não são possíveis de serem numericamente ordenadas em grau de hierarquias distintas, pode-se usar estas questões para construir um índice através do somatório dos escores atribuídos a tais opções.

No caso dos Itens GS, atribuímos escores de 1 a 4 de acordo com a alternativa marcada pelas/os respondentes⁶¹. Para mantermos o mesmo sentido de preconceito, ou seja, para indicarmos que maiores valores dos escores indicam visões mais preconceituosas ou que menores valores indicam visões menos preconceituosas, invertemos os escores dos itens 7 (“meninos podem brincar de boneca”) e 35 (“Os meninos podem beijar seus amigos”). Todas as análises fatoriais realizadas para esta pesquisa, isto é, neste e nos próximos capítulos, foram feitas com método de extração *Principal Component Analysis*⁶² e com método de rotação varimax⁶³. Apenas as cargas superiores a 0,4 são apresentadas nas tabelas, conforme indica Field (2009).

Construímos dois índices em momentos distintos da pesquisa, ambos chamados de Índice de Preconceito contra Gênero e Sexualidade, o IPGS. O primeiro índice, chamado de IPGS-1, foi criado em conjunto com outras pesquisadoras/es⁶⁴ a partir da escolha de questões que pareciam, num primeiro momento, mais indicativas de preconceito, tal como discutido na seção 3.4.1.

⁶¹ 1 = Discordo muito; 2 = Discordo; 3 = Concordo; e 4 = Concordo muito.

⁶² Segundo Field (2009, p. 563) há duas abordagens para identificar as variáveis latentes: a análise dos fatores e a análise dos componentes principais, sendo esta última recomendada devido à menor complexidade conceitual.

⁶³ A rotação de fatores consiste em técnicas que tornam mais evidentes quais variáveis se relacionam com cada fator estabelecido, sendo o método varimax sugerido em análises iniciais (FIELD, 2009).

⁶⁴ O IPGS-1 foi usado na tese de doutorado de Pulcino (2019) sob o nome de “Fator GS”.

Optamos também por eliminar questões que pouco contribuam teórica e empiricamente com a discussão da homofobia, especialmente em função da interpretação do seu enunciado. A tabela 3.14 indica as cargas das cinco questões selecionadas que se combinaram em um único fator.

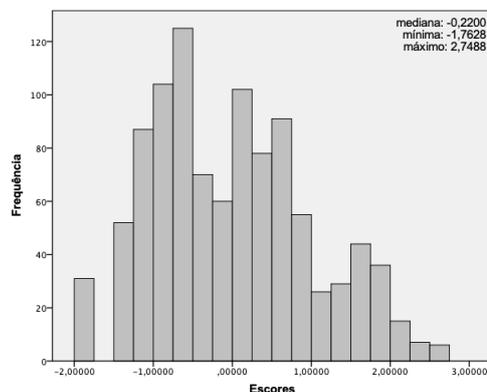
TABELA 3.14 – IPGS-1 (itens 6, 7, 20, 24 e 35)

Itens GS	Carga
7. Meninos podem brincar de boneca.	,786
24. Meninas só podem namorar meninos.	,773
35. Os meninos podem beijar seus amigos.	,770
20. O homem deve ser o chefe da família.	,671
6. Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.	,566
Variância explicada: 51,565%	
KMO = 0,796	
Alfa de Cronbach (α) = 0,764	

Fonte: criação própria.

O IPGS-1 possui bons valores para KMO e valores aceitáveis para Alfa de Cronbach (α)⁶⁵. Assim, tem-se que este índice reflete visões de preconceito baseado em gênero e sexualidade das/os estudantes, de modo que maiores escores indicam visões mais preconceituosas. O gráfico 3.6 mostra a frequência do IPGS-1 de acordo com as/os respondentes do questionário.

GRÁFICO 3.6 – Frequências das/os respondentes de acordo com o IPGS-1



Fonte: criação própria.

Percebemos que o gráfico não forma uma curva normal, apresentando formato assimétrico em direção aos menores escores, o que corrobora as análises

⁶⁵ A estatística KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) mede a adequação do índice em função da amostra, enquanto o Alfa de Cronbach (α) mede a confiabilidade do índice, sendo ambos os valores apresentados entre 0 e 1. No caso do KMO, valores abaixo de 0,5 não são aceitáveis, entre 0,5 e 0,7 são medíocres, entre 0,7 e 0,8 são considerados bons, entre 0,8 e 0,9 são ótimos e acima de 0,9 são excelentes. Já para o α , valores em torno de 0,7 e 0,8 já são considerados aceitáveis, sendo abaixo disso a indicação de que o índice não é confiável (FIELD, 2009).

descritivas dos itens que compõem este índice acerca da tendência das/os participantes da pesquisa a apresentar postura mais tolerante para a diversidade sexual e de gênero. Esta afirmação também pode ser verificada pelo fato da mediana (-0,22), valor que ocupa posição central da totalidade de respondentes, ser negativa, tal como indicada na linha tracejada do gráfico 3.5.

Ainda que IPGS-1 tenha boa aceitação estatística, as variáveis escolhidas para sua composição foram selecionadas a priori, deixando-se de lado questões, antes mesmo de verificar se elas contribuiriam ou não para o índice. A intenção inicial era de considerar que houve interpretação difusa nos enunciados de algumas questões e, com isso, eliminá-las para a análise estatística. Entretanto, reconsideramos realizar uma segunda rodada de análise fatorial, dessa vez levando em conta todos os Itens GS, com exceção do item 15. Fizemos isso porque entendemos que a construção dos Itens GS possui noções de gênero e sexualidade que poderiam ser entendidas de forma diferente pelas/os estudantes, isto é, as noções estereotipadas nas brincadeiras, as diferenças de gênero nas atividades domésticas e escolares e a heteronormatividade nos afetos poderiam ser encaradas de maneiras distintas pelas/os respondentes. Ao partirmos de todas as questões, poderíamos verificar se a exclusão das questões para compor o IPGS-1 teria sentido estatístico ou não. Com isso, formou-se um segundo índice de preconceito por gênero e sexualidade, com dois componentes distintos, tal como mostra a tabela 3.15.

TABELA 3.15 – IPGS-2 inicial (itens 1, 6, 7, 13, 20, 24, 35, 41, 42)

Itens GS	Componente	
	A	B
35. Os meninos podem beijar seus amigos.	,822	
7. Meninos podem brincar de boneca.	,784	
24. Meninas só podem namorar meninos.	,771	
20. O homem deve ser o chefe da família.	,478	,475
41. É natural que meninos saibam mais matemática que meninas.		,752
42. Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que as meninas.		,683
13. Meninas fazem os exercícios da escola com mais dificuldade.		,662
1. As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.		,480
6. Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.		,459

Variância explicada: 38,969%

KMO = 0,856

$\alpha_A = 0,765 / \alpha_B = 0,723$

Fonte: criação própria.

A decomposição do índice em dois componentes indica que estas questões se agrupam a partir de duas medidas distintas, diferentemente do que encontramos no IPGS-1. O primeiro componente (A) agrega questões específicas sobre as experiências de relações afetivas e brincadeiras permitidas por cada gênero em termos da heteronormatividade. O segundo componente (B) foi formado pelo agregado das outras questões, relacionadas às diferenças de práticas realizadas em função do gênero, seja nas atividades domésticas ou escolares. Como o item 20 aparece ligado aos dois componentes ao mesmo tempo, realizamos uma segunda rodada de análise fatorial sem este item para verificar se os componentes A e B se mantinham isolados, o que foi confirmado. Assim, verifica-se que o IPGS-2 é formado a partir de dois componentes distintos sobre heteronormatividade: o IPGS-2A medindo os afetos e as brincadeiras e IPGS-2B, as práticas escolares e as atividades domésticas, tal como indica a tabela 3.16.

TABELA 3.16 – IPGS-2 final

Itens GS	Componente	
	A	B
35. Os meninos podem beijar seus amigos.	,830	
7. Meninos podem brincar de boneca.	,790	
24. Meninas só podem namorar meninos.	,772	
41. É natural que meninos saibam mais matemática que meninas.		,766
42. Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que as meninas.		,702
13. Meninas fazem os exercícios da escola com mais dificuldade.		,659
1. As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.		,472
6. Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.		,457
Variância explicada: 39,203%		
KMO = 0,823		
$\alpha_A = 0,764 / \alpha_B = 0,677$		

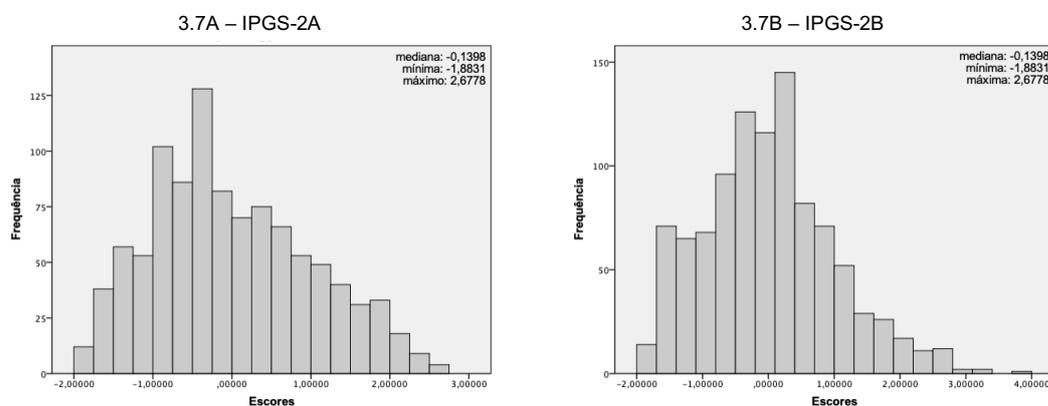
Fonte: criação própria.

A divisão em dois componentes do IPGS-2 nos leva a crer que o IPGS-1 reteve apenas um componente devido ao arranjo estatístico dado pela seleção inicial dos itens indicados na tabela 4.14. Os diferentes componentes, entretanto, não diferem quanto ao sentido da visão heteronormativa indicado, ou seja, quanto maior o escore da/o respondente no IPGS-2A ou no IPGS-2B, maior é a sua perspectiva preconceituosa.

Os gráficos 3.7A e 3.7B mostram as frequências dos componentes A e B, respectivamente, para as/os participantes da pesquisa. Como se esperava pelo

IPGS-1, já que se utilizou a mesma base de dados, a postura das/os estudantes medida pelo IPGS-2 também é de tolerância, tanto no componente A (mediana = -0,18) quanto no componente B (mediana = 0,02). Tal como ocorre para o IPGS-1, as distribuições das frequências do IPGS-2A e IPGS-2B desviam da curva normal, sendo positivamente assimétrica em todos os casos: o IPGS-1 tem valor de simetria igual a 0,416, enquanto o IPGS-2A tem simetria de 0,421 e o IPGS-2B tem valor de simetria igual a 0,447. Por não apresentarem simetria e se afastarem de uma curva normal de frequência, conclui-se que os três fatores devem ser tratados com procedimentos estatísticos não-paramétricos.

GRÁFICO 3.7 – Frequências das/os respondentes de acordo com o IPGS-2



Fonte: criação própria.

Verificamos, inicialmente, as possíveis relações existentes entre os índices criados em função do gênero da/o respondente. Uma vez que foram usados os Itens GS para criar os índices e que verificamos na seção anterior que estas questões apresentam padrões de resposta distintos em função do gênero, supomos que há também diferença dos índices se separados pelo gênero. A tabela 3.17 indica que as meninas obtêm menor mediana dos escores para os três índices estabelecidos em comparação com as medianas dos meninos.

TABELA 3.17 – Medianas dos índices por gênero

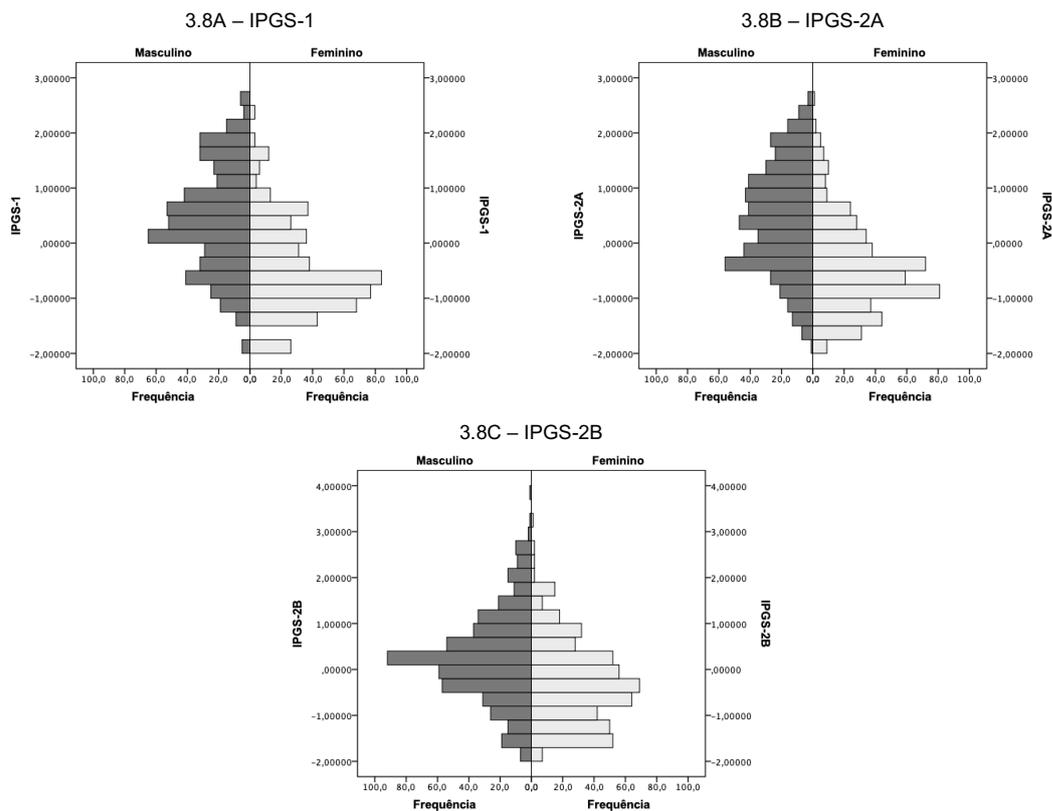
Índices	Masculino	Feminino
IPGS-1	0,377	-0,543
IPGS-2A	0,445	-0,557
IPGS-2B	0,204	-0,390

Fonte: criação própria.

Para verificar se esta diferença é significativa, realizamos o teste de Mann-Whitney (U), usado para “testar diferenças entre duas condições e diferentes participantes foram selecionados em cada condição” (FIELD, 2009, p. 475), como

ocorre com a variável gênero. Observa-se a significância estatística para os teste no IPGS-1 ($U = 61450,0$; $p < 0,000$), IPGS-2A ($U = 64837,0$; $p < 0,000$) e no IPGS-2B ($U = 100295,0$; $p < 0,000$), o que sugere recusarmos a hipótese de igualdade entre as médias encontradas para meninas e meninos nos índices criados. Essa conclusão também é obtida observando que os escores do IPGS-1 e dos dois componentes do IPGS-2 apresentam posto médio maior entre os meninos quando comparado com o posto médio das meninas. Essa mesma conclusão pode ser visualizada nos gráficos 3.8A e 3.8B acerca das distribuições do IPGS-1 e do IPGS-2A de acordo com o gênero das/os respondentes. A imagem formada nos gráficos das meninas é assimétrica em direção aos valores negativos, ou seja, indicando menores visões preconceituosas para gênero e sexualidade. O gráfico 3.8C indica a mesma distribuição de gênero para o IPGS-2B, mas a distinção não está tão clara quanto nos outros dois gráficos; ainda assim, verifica-se maior predominância feminina nos valores negativos na comparação com os meninos.

GRÁFICO 3.8 – Distribuição do IPGS-1 e IPGS-2 de acordo com o gênero



Fonte: criação própria.

Se as questões sobre gênero e sexualidade da Pesquisa Longitudinal GECEC informam, portanto, que meninos tendem a apresentar postura mais heteronormativa do que as meninas, ao menos dentre aqueles que estão no 7º ano

do Ensino Fundamental, o mesmo pode ser verificado para os IPGS criados a partir destas questões. Entretanto, as diferenças de distribuição das/os respondentes encontradas na divisão por gênero nos dois componentes do IPGS-2 indicam que as visões heteronormativas não são percebidas da mesma forma no universo escolar. Partindo-se do pressuposto de que meninos apresentam visões relativamente mais preconceituosas do que as meninas, tal como indicada pela discussão dos gráficos 3.3, o preconceito quanto às brincadeiras e demonstrações de afetos, medido pelo IPGS-2A, é indicado com mais força quando comparado com o preconceito com base nas capacidades escolares e nas atividades domésticas diferentes entre os gêneros (IPGS-2B).

A partir dos índices criados, as escolas investigadas foram organizadas utilizando os valores médios apresentados pelas/os alunas/os de forma a verificar como se distribuíam as escolas com visões menos ou mais preconceituosas quanto ao gênero e a sexualidade. Reforçamos que os índices criados são relativos à amostra obtida, isto é, não refletem nenhum valor absoluto de preconceito: os valores numéricos encontrados indicam, por exemplo, que meninos são mais preconceituosos que meninas, mas não conferimos nenhum sentido qualitativo a tais números. Comparar as médias para os valores dos IPGS por escola contribui em organizá-las de modo a perceber como, dentro da amostra, se comportam meninas e meninos estudantes de diferentes escolas. Portanto, as análises abaixo não dizem se uma escola é ou não preconceituosa, mas se um grupo de estudantes de uma determinada escola é mais ou menos preconceituoso quando comparado com um grupo de outra escola. As tabelas 3.18, 3.19 e 3.20 apresentam as médias de cada índice criado de acordo com a escola. Valores médios positivos indicam maiores visões preconceituosas, enquanto valores negativos indicam o inverso.

TABELA 3.18 – Distribuição das escolas por IPGS-1

Nome fictício das escolas	Média	N	DP*	Máximo	Mínimo
Escola Água viva	,3905	35	1,1152	-1,4541	2,7488
Escola Iracema	,2504	132	1,0126	-1,7628	2,7488
Escola Janela Mágica	,1630	88	1,1021	-1,7628	2,4646
Escola Capitães de Areia	,0991	146	0,9631	-1,7628	2,7488
Escola Grande Sertão	,0743	204	0,9989	-1,7628	2,7488
Escola Brás Cubas	-,0102	64	1,1418	-1,7628	2,7488
Escola O Quinze	-,1351	87	0,9281	-1,7628	1,8958
Escola Hora da Estrela	-,2362	91	0,8417	-1,7628	2,7488
Escola Auto da Compadecida	-,2391	104	0,9789	-1,7628	2,1799
Escola Vidas Secas	-,4765	67	0,7036	-1,7628	1,5970
Total	,0000	1018	1,0000	-1,7628	2,7488

* Desvio Padrão.

Fonte: criação própria.

TABELA 3.19 – Distribuição das escolas por IPGS-2A

Nome fictício das escolas	Média	N	DP	Máximo	Mínimo
Escola Água viva	,3999	35	1,0153	-1,1916	2,0867
Escola Iracema	,2436	133	0,9979	-1,9600	2,1362
Escola Janela Mágica	,1541	89	1,0977	-1,8211	2,4536
Escola Grande Sertão	,0972	202	1,0352	-1,9714	2,4536
Escola Brás Cubas	,0806	59	1,2014	-1,9600	2,4536
Escola Capitães de Areia	,0443	148	0,9596	-1,7953	2,4643
Escola O Quinze	-,1444	85	0,8905	-1,7959	2,3103
Escola Hora da Estrela	-,1991	91	0,8680	-1,9600	2,0867
Escola Auto da Compadecida	-,2704	104	0,9427	-1,7959	2,0547
Escola Vidas Secas	-,4783	68	0,7050	-1,8180	1,7259
Total	,0000	1014	1,0000	-1,9714	2,4643

Fonte: criação própria.

TABELA 3.20 – Distribuição das escolas por IPGS-2B

Nome fictício das escolas	Média	N	DP	Máximo	Mínimo
Escola Iracema	,1321	133	1,0147	-1,7350	3,6867
Escola Capitães de Areia	,1281	148	0,9195	-1,9359	3,2502
Escola Auto da Compadecida	,0902	104	1,0853	-2,0157	3,2162
Escola Água viva	,0369	35	1,1695	-1,8758	2,7767
Escola Grande Sertão	-,0121	202	1,0136	-2,0767	2,9973
Escola Vidas Secas	-,0399	68	0,8111	-1,8140	2,4561
Escola Hora da Estrela	-,0719	91	0,8739	-2,0157	3,2652
Escola O Quinze	-,1085	85	0,9871	-1,7350	2,7309
Escola Janela Mágica	-,1363	89	1,0729	-2,0767	2,8610
Escola Brás Cubas	-,2402	59	1,1002	-2,0767	2,7956
Total	,0000	1014	1,0000	-2,0767	3,6867

Fonte: criação própria.

Considerando as tabelas 3.19 e 3.20, as três escolas mais preconceituosas foram, respectivamente, Água Viva, Iracema e Janela Mágica, e as quatro menos preconceituosas foram Vidas Secas, Auto da Compadecida, Hora da Estrela e O Quinze, respectivamente. A diferença entre a distribuição por instituição ficou em três escolas localizadas ao meio da escala: Capitães de Areia, Grande Sertão e Brás Cubas. Esses dados corroboram a aproximação entre o IPGS-1 e o IPGS-2A. Já a distribuição das escolas pelo IPGS-2B é bastante diferente das outras duas: as escolas Iracema, Capitães de Areia e Auto da Compadecida são, respectivamente, as que possuem alunas/os mais preconceituosas/os, enquanto as escolas Brás Cubas, Janela Mágica e O Quinze possuem as/os alunas/os menos preconceituosas/os em relação às diferenças de gênero nas atividades domésticas e escolares.

Nosso objetivo ao categorizar as escolas era escolher casos opostos para compreender as diferenças nas percepções de preconceito entre eles. Para essa finalidade, na segunda etapa da presente pesquisa, consideramos a distribuição das escolas pelo IPGS-1, índice que foi criado antes de ser verificado o limite na agregação de questões distintas. Apesar deste limite conceitual, indicamos que o IPGS-1 também é adequado para medir preconceito contra gênero e sexualidade, apresentando padrão de distribuição das escolas, inclusive, muito próximo do que apresentou o IPGS-2A.

Assim, foram selecionados a Escola Iracema, por apresentar o segundo maior IPGS-1 médio, e a Escola Hora da Estrela, que apresenta o terceiro menor valor. As escolhas de ambas as escolas se deram em função tanto da disponibilidade das mesmas para participar da segunda rodada de pesquisa, quanto de outras pesquisas que ocorriam concomitantemente nessas escolas. É importante assinalar que ambas as escolas apresentam algumas características semelhantes, de interesse para a segunda análise, como o número aproximado de alunas/os matriculadas/os, de professoras/es e gestoras/es e proximidade geográfica, o que contribui para uma análise comparativa equilibrada que justifique as diferenças encontradas.

4.

O preconceito por diversidade sexual e gênero nas escolas Iracema e Hora da Estrela

Os dados gerados na primeira fase da pesquisa permitiram uma análise preliminar acerca das visões preconceituosas de estudantes direcionadas à diversidade sexual e ao gênero. Dizemos que estas são explorações iniciais não em termos de qualidade dos dados gerados e da discussão realizada, mas porque esta fase compunha um projeto maior, com finalidades distintas dos objetivos traçados mais especificamente para esta pesquisa de doutoramento. É a partir deste panorama composto pelas 10 escolas com percepções díspares sobre preconceito que foi possível selecionar, com rigor, as escolas Iracema e Hora da Estrela, duas escolas distintas para a segunda fase da pesquisa e, com isso, aprofundar as análises sobre o preconceito por diversidade sexual e gênero e a sua relação com o clima escolar.

Apresentamos e discutimos os itens divididos em dois blocos: inicialmente pelas atitudes em relação aos enquadramentos de gênero e, em seguida, pelas atitudes em relação à diversidade sexual. Tal como discutimos na seção 2.1, usamos a palavra *atitudes* “[...] para expressar o conjunto de todas as percepções dos respondentes em relação às questões de preconceito/discriminação, englobando também suas crenças e valores” (MAZZON, 2009a, p. 69), ou seja, com o sentido tendência que expressa uma avaliação, positiva ou negativa, dotada de carga afetiva e que leva a orientação do pensamento.

O presente capítulo é dividido em cinco seções. Na primeira, apresentamos as escolas Iracema e Hora da Estrela de acordo com algumas características sociais das/os estudantes. Na segunda e na terceira seção, abordamos mais especificamente os itens que compõem as escalas de preconceito contra diversidade sexual e de gênero, inicialmente através do preconceito indicado pelo enquadramento de gênero e em seguida pelas questões que indicam atitudes contra a diversidade sexual. A forma de organizar a discussão em duas seções é orientada pelas categorizações feitas tanto na Pesquisa FIPE (MAZZON, 2009a) quanto para a

pesquisa de Costa e colaboradoras/es (2016), bases do questionário que estabelecemos. Ao considerarmos a heteronormatividade como chave de leitura para este tipo de preconceito, entretanto, podemos considerar que esta divisão contribui mais para a apresentação dos resultados do que para uma efetiva divisão conceitual entre o preconceito baseado em gênero e o preconceito baseado na diversidade sexual. A quarta seção deste capítulo discute os dados acerca da distância social entre as/os respondentes e meninos e meninas homossexuais. Por fim, a quinta seção busca correlacionar os dados sobre preconceito com diferentes características das/os estudantes.

4.1. Caracterização das/os estudantes na segunda fase

As duas escolas selecionadas para a segunda etapa da pesquisa – a Escola Hora da Estrela e a Escola Iracema – estão localizadas na Zona Sul do município do Rio de Janeiro e atendem, principalmente, estudantes moradores de bairros próximos, como a Rocinha, Vidigal, Leblon, Gávea, Ipanema, São Conrado. No mapa gerado pelo Google (figura 4.1) pode-se verificar a localização destes bairros, bem como a região aproximada, indicada pelo círculo, onde estão as duas escolas pesquisadas. A figura aponta também outros bairros adjacentes, bem como pontos turísticos automaticamente selecionados pela fonte do mapa.

FIGURA 4.1 – Parte do mapa do município do Rio de Janeiro



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/>

As estruturas físicas e organizacionais das escolas Iracema e Hora da Estrela são muito parecidas: as escolas funcionam em prédios próprios, ambos com três andares. Possuem, cada um, sala destinada à gestão, sala de professoras/es, biblioteca com espaço para leitura, cozinha com refeitório, onde é preparado o almoço das/os alunas/os, professoras/es e funcionários, além de uma sala de informática, cada um. As duas escolas não apresentam quadra de esportes. Observamos que as atividades de Educação Física na Escola Iracema são realizadas nas áreas comuns do térreo. Estas áreas comuns – pátios e corredores – são preenchidos por cartazes de atividades escolares assinados por alunas/os.

Durante o tempo que observamos a Escola Iracema e que estivemos na Escola Hora da Estrela para realização das entrevistas, percebemos que são escolas, em geral, limpas e organizadas, com exceção das carteiras nas salas de aula, a maioria com rabiscos feitos à lápis, caneta ou mesmo com corretivo branco. A ação da equipe de limpeza era diária na Escola Iracema.

Nos chamou atenção uma diferença entre as escolas: o portão de entrada da Escola Hora da Estrela esteve destrancado em todas as visitas que fizemos à escola. Na primeira visita a esta escola, esperamos do lado de fora por um tempo, aguardando sermos atendidos pela campainha, mas só entramos quando percebemos que o portão estava aberto. Essa informação, contudo, se restringe às vezes em que estivemos na escola, ou seja, não podemos afirmar que o portão estivesse sempre destrancado. Por outro lado, o portão de entrada da Escola Iracema esteve trancado em todas as vezes em que estivemos nesta escola, tanto para fazermos a observação no horário das aulas quanto para as entrevistas. Além do interfone, o sistema de campainha da Escola Iracema conta com uma câmera de segurança, cuja imagem é vista em uma pequena tela na secretaria da escola.

Em 2018, a Escola Hora da Estrela possuía 385 alunas/os matriculadas/os enquanto a Escola Iracema possuía 468, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018. Ambas as escolas possuem turmas nos turnos da manhã e da tarde e atendem exclusivamente o segundo segmento do Ensino Fundamental. Eram 14 turmas na Escola Iracema, sendo 5 turmas destinadas ao projeto de correção de fluxo chamado Aceleração da Aprendizagem, programa destinado às/aos alunas/os que possuem defasagem de idade ou série neste segmento. Na Escola Hora da Estrela eram 11 turmas e, ao menos em 2018, não houve turmas de correção de fluxo.

Participaram da pesquisa através da realização do questionário 631 estudantes, com faixa etária variando entre 11 e 17 anos e média de idade de 13,7 anos; uma única respondente, da Escola Hora da Estrela, afirmou ter 18 anos ou mais. Foram 318 respondentes da Escola Hora da Estrela e 313 da Escola Iracema, o que corresponde a 82,6% e 66,9% das/os estudantes matriculadas/os respectivamente nas duas escolas no ano de 2018. Essa diferença percentual não se refere à adesão das/os respondentes à pesquisa, uma vez que não houve diferença significativa nos casos de recusa em ambas as escolas – um total de 20 alunas/os presentes no momento da aplicação do questionário na Escola Iracema e 14 na Escola Hora da Estrela optaram por não participarem da pesquisa, por vontade própria ou por não possuir autorização das/os responsáveis. Assim, verificamos a diferença no percentual de participação entre as duas escolas ao compararmos o número de alunas/os matriculados em cada turma com o número de presentes no momento da aplicação. Um total de 137 alunas/os não estiverem presentes nos dias em que aplicamos os questionários na Escola Iracema ao passo que 55 alunas/os da Escola Hora da Estrela estiveram ausentes. Podemos afirmar que os dias escolhidos para aplicação do questionário na Escola Iracema (primeira e segunda semana de setembro de 2018) não foram atípicos em termos de presença de alunas/os, o que indica recorrência de faltas das/os estudantes desta escola. A tabela 4.1 apresenta a distribuição das/os estudantes pelas séries e turnos em cada escola.

TABELA 4.1 – Distribuição das/os respondentes por escola, turno e série

Série	Iracema		Hora da Estrela	
	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde
6º ano	21	23	32	19
7º ano	43	25	31	62
8º ano	30	28	67	33
9º ano	24	27	47	27
Aceleração*	46	46	-	-

* A Escola Hora da Estrela não possuía turma de Aceleração.

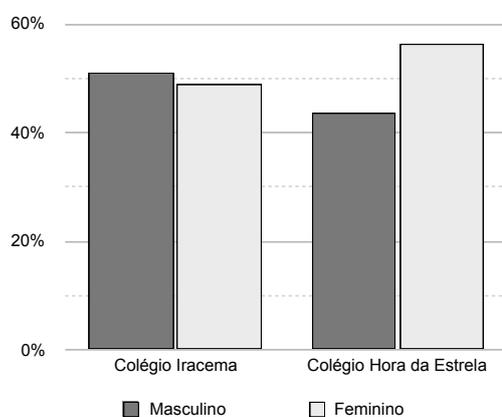
Fonte: criação própria.

Sabemos que as questões de reprovação e abandono são problemas crônicos do sistema escolar brasileiro e estão intimamente ligados ao nível socioeconômico, ao gênero e às identificações de raça/etnia das/os estudantes (CARVALHO, 2004a; 2004b; PATTO, 1996). Ao analisar o fracasso escolar em função destas duas variáveis descritivas das/os alunas, Carvalho (2004a, p. 267-268) conclui que “os

meninos são em número maior que as meninas e dentre os meninos, os negros em maior proporção que os brancos”. Verificamos a seguir se estas três variáveis, gênero, raça/etnia e reprovação e abandono – como marcas do fracasso escolar – também se relacionam nas duas escolas investigadas.

Sobre identificação de gênero, a Escola Iracema possui um perfil bastante aproximado, sendo 48,9% de meninas e 51,1% de meninos. Já a Escola Hora da Estrela possui um cenário mais distinto, marcado pela maior presença de meninas: elas somam 56,3% enquanto os meninos são 43,7% dos respondentes. Comparando ambas as escolas, há mais meninos respondentes na Escola Iracema do que na Escola Hora da Estrela. O gráfico 4.1 ilustra o peso desta diferença nas escolas.

GRÁFICO 4.1 – Distribuição das alunas/os de acordo com o gênero



Fonte: criação própria.

Em relação às características de raça/etnia, verifica-se que há pouca variação percentual nas taxas de estudantes que se autodeclaram pardas/os, amarelas/os ou indígenas; entretanto, observa-se que mais estudantes se autodeclaram brancas/os na Escola Hora da Estrela e mais como pretas/os na Escola Iracema, conforme mostra a tabela 4.2.

TABELA 4.2 – Distribuição das/os respondentes por raça/etnia

Raça/etnia	Iracema	Hora da Estrela
Parda	50,6 %	47,1 %
Branca	19,2 %	32,8 %
Preta	23,4 %	11,8 %
Amarela	4,5 %	4,5 %
Indígena	2,2 %	3,8 %

Fonte: criação própria.

Tal como fizemos para a Pesquisa Longitudinal GECEC, este segundo questionário também possui a pergunta “você se considera negro(a)?”. As/os

estudantes da Escola Iracema se dividem entre aquelas/es que se autodeclararam (48,1%) e aquelas/es que não se autodeclararam (51,9%) negras/os, mas essa diferença nesta autodeclaração é mais forte entre aquelas/es que estudam na Escola Hora da Estrela: apenas 31,9% se consideram negras/os, ao passo que 68,1% não se consideram. Estas diferenças nos resultados de autodeclaração da raça/etnia nos mostram que apesar da proximidade espacial das escolas e de origem social das/os estudantes, estas/es se percebem de formas distintas em relação ao pertencimento racial.

Por fim, verificamos pelas respostas dadas pelas/os alunas/os que a Escola Iracema apresenta maiores índices de reprovação e de abandono da escola durante o período letivo (tabela 4.3). A diferença é especialmente significativa quando a/o estudante indica ter sido reprovada/o mais de uma vez, um pouco mais de ¼ da Escola Iracema contra quase 10% da Escola Hora da Estrela.

TABELA 4.3 – Porcentagem válida das/os estudantes por declaração de reprovação e abandono escolar

	Reprovação		Abandono	
	Iracema	Hora da Estrela	Iracema	Hora da Estrela
Nenhuma vez	42,4%	67,7%	82,6%	94,0%
Uma vez	31,3%	22,4%	14,4%	4,7%
Mais de uma vez	26,5%	9,9%	3,2%	1,3%

Fonte: criação própria.

Como mostra a tabela 4.4 a respeito da religião das/os respondentes, as/os estudantes se concentram essencialmente entre aquelas/es que acreditam em Deus, mas que não possuem religião, seguidas/os pelas/os católicas/os e evangélicas/o; ateias e ateus, a quarta maior categoria, soma 3,9% nas duas escolas. A respeito das três categorias mais frequentes, há pouca variação entre as escolas no que se refere à quantidade de alunas/os evangélicas/os, entretanto, as escolas se diferem na medida em que há mais católicas/os na Escola Hora da Estrela do que na Escola Iracema e há mais estudantes que acreditam em Deus e que não possuem religião na Escola Iracema do que na Escola Hora da Estrela.

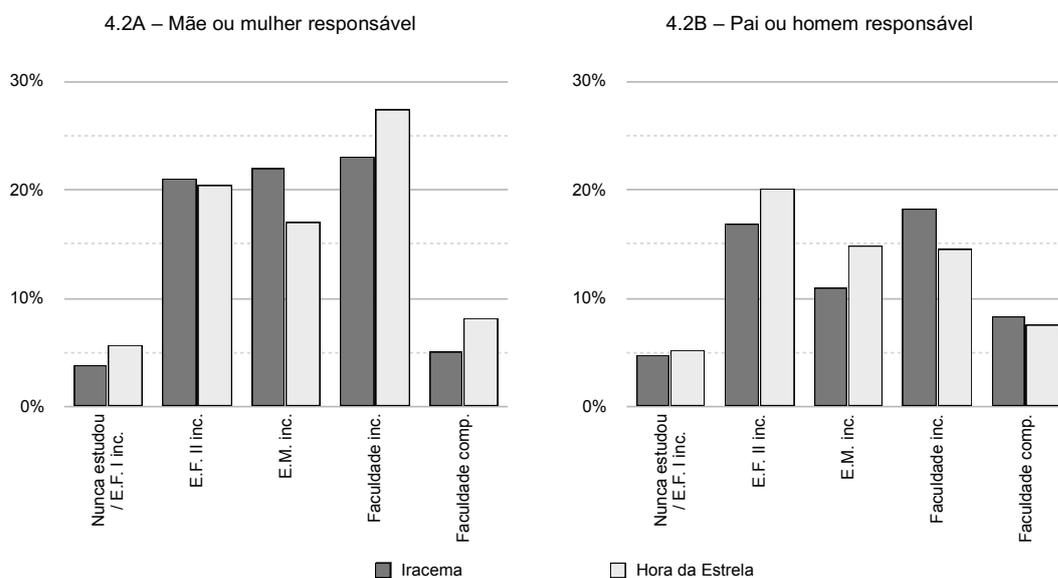
TABELA 4.4 – Distribuição das/os respondentes por religião

Religião	Iracema	Hora da Estrela
Acredita em Deus, mas não tenho religião	39,3%	31,9%
Católica	27,5%	37,1%
Evangélica	23,6%	24,5%
Ateu	3,9%	3,9%
Testemunha de Jeová	2,0%	1,0%
Espírita Kardecista	0,0%	0,6%
Umbandista	1,6%	0,0%
Candomblecista	0,0%	0,6%
Outra	2,0%	0,6%

Fonte: criação própria.

O gráfico 4.2 traz os dados sobre escolaridade das/os responsáveis das duas escolas. Podemos perceber que a escolaridade do pai ou homem responsável é menor do que os graus de instrução da mãe ou mulher responsável, especialmente na Educação Básica até iniciar o Ensino Superior; por outro lado, a média de finalização da Faculdade entre os homens é pouco maior do que das mulheres.

GRÁFICO 4.2 – Distribuição válida da escolaridade das/os responsáveis⁶⁶



Fonte: criação própria.

⁶⁶ Assim como no gráfico 3.1, os nomes das categorias são resumos das opções apresentadas, a saber: “Nunca estudou / não completou a 4ª série” como *Nunca estudou / E.F. I inc.*; “Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano” como *E.F. II inc.*; “Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio” como *E.M. inc.*; “Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade” como *Faculdade inc.*; e, por fim, “Completou a Faculdade” como *Faculdade comp.* O somatório das categorias em cada escola não alcança 100% porque ocultamos o percentual de estudantes que marcaram “Não sei”. Os valores do gráfico 4.2A são 25% para o Colégio Iracema e 21,3% para o Colégio Hora da Estrela e do gráfico 4.2B são 40,9% para o Colégio Iracema e 37,8% para o Colégio Hora da Estrela.

A comparação entre as duas escolas é menos direta. O grau de instrução mais frequente das mães da Escola Hora da Estrela é a Faculdade incompleta, ao passo que na Escola Iracema a escolaridade se distribui entre o segundo segmento do Ensino Fundamental incompleto, Ensino Médio incompleto e Faculdade incompleta. Já em relação ao pai, a maior frequência é dada pelo Ensino Fundamental II incompleto entre as/os estudantes da Escola Hora da Estrela e Faculdade incompleta na Escola Iracema.

Cumpram-se registrar que, em relação à mãe, 23,0% das/os estudantes não marcaram nenhuma resposta ou indicaram que não sabiam a escolaridade ou mesmo que não moram com ela, ao passo que este valor aumenta para 39,4% em relação ao pai. Estes dados omissos são menores que os levantados na primeira fase da pesquisa, conforme seção 3.2.

A partir destes desenhos a respeito de algumas características sociodemográficas, podemos diferenciar a Escola Hora da Estrela com base na maior presença de estudantes meninas, maior autodeclaração de brancas/os e menor de pretas/os e negras/os, menores frequências de reprovação, maior incidência de estudantes católicas/os e maior escolaridade da mãe em comparação com estudantes da Escola Iracema.

4.2.

Atitudes em relação aos enquadramentos de gênero

Esta seção se dedica a discutir os resultados do grupo de itens que apresenta ideias relacionadas mais especificamente às diferenças em torno das marcas que delimitam os enquadramentos binários do gênero. São questões que tratam das expectativas sociais que diferenciam mulheres e homens, meninas e meninos e cuja reiteração posicionam os sujeitos em modos particulares de experiência e vivência do gênero. Uma parte destas frases trazem noções mais tradicionais de atos *performativos* (BUTLER, 2013, 2016) sobre o que seria ou o que faria um gênero dentro da lógica binária. Essa lógica parte do pressuposto de que existem determinadas atitudes que são incongruentes entre homens e mulheres. Outra parte destas frases dialoga mais especificamente sobre as pessoas que vivem ou se expressam para além destes enquadramentos, o que podemos chamar de não-

conformidade do gênero dicotômico. Assim, abordamos os itens em cada divisão tal como indicado no quadro 4.1.

QUADRO 4.1 – Itens relativos a diferentes tipos de preconceito por enquadramento de gênero

Categorias	Itens
Atos performativos	33.As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.
	39. O homem deve ser o chefe da família.
	44. Meninos podem brincar com brinquedos de meninas, como bonecas.
	46. A mulher é mais habilidosa para cuidar da casa.
	50. Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens.
Não-conformidade	36. Homens e mulheres deveriam ser proibidos de mudar de sexo.
	41. Os homens que se comportam como mulheres deveriam se envergonhar.
	52. Eu não consigo entender as mulheres que se comportam feito homem.

Fonte: criação própria.

A primeira categoria traz frases que expressam algumas ações cotidianas e estereotipadas que organizam a separação do gênero, atos performativos constantemente reiterados e que nos dizem o que é ou o que pode ser um homem ou uma mulher. Assumimos, assim, que as frases que estabelecemos agem como expressões e moldes de inteligibilidade das identidades baseadas na dicotomia entre os gêneros. A tabela 4.5 indica as respostas das/os estudantes sobre esta categoria.

TABELA 4.5 – Porcentagem válida das respostas para os itens sobre atos performativos

Itens	DM	D	C	CM
33. As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.	42,3%	41,3%	7,5%	8,9%
39. O homem deve ser o chefe da família.	43,6%	31,6%	14,2%	10,5%
44. Meninos podem brincar com brinquedos de meninas, como bonecas.	11,0%	18,9%	42,8%	27,2%
46. A mulher é mais habilidosa para cuidar da casa.	15,9%	26,8%	29,3%	27,9%
50. Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens.	39,4%	30,7%	22,6%	7,4%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Com exceção do item 44, as visões preconceituosas são definidas pela concordância com as frases, isto é, reforçam a lógica dicotômica das expectativas para homens e mulheres. Em geral as/os estudantes das escolas Iracema e Hora da Estrela tendem a se posicionar de forma menos preconceituosa nas percepções normativas da dicotomia do gênero, assim como informou uma parcela desta amostra na Pesquisa Longitudinal GECEC. Entretanto, comparando os resultados para os itens 33 e 39 desta segunda fase com os itens 1 e 20 da primeira (tabela

3.13), os únicos repetidos, pode-se perceber maior peso na opção “discordo muito”, uma ênfase de visões menos preconceituosas na unidade da escola do que na unidade da série. A afirmativa dada pelo item 44 foi extraída do EPDSG-R (COSTA et al., 2016), mas uma versão mais direta constava no questionário da Pesquisa Longitudinal GECEC (item 7, “meninos podem brincar de boneca”, tabela 3.13) e, comparativamente, também observamos que a amostra da segunda fase teve resultados menos preconceituosos do que na primeira, com as dez escolas.

Uma exceção a esse posicionamento ameno à normatividade dos gêneros acontece no julgamento das habilidades das mulheres em cuidar da casa. Podemos atribuir a maior concordância com essa ideia à força deste ato performático na compreensão das diferenças entre os universos masculino e feminino para essas/es estudantes, ou seja, baseadas/os nas experiências cotidianas que moldam o papel da mulher/mãe, no seio da família constituída pelo casal heterossexual, como aquela que cuida e zela da casa, as/os alunas/os reconhecem que as mulheres são, na comparação com os homens/pais, mais habilidosas para lidar com estas situações. Se considerarmos ainda as características sociais das/os estudantes pesquisadas/os, há ainda um atravessamento racial e socioeconômico que pode contribuir para moldar estas visões.

Butler (2013, p. 154) chama a atenção a essa reiteração da inteligibilidade dos gêneros à medida em que reconhece que o “sexo”

[...] é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas.

A materialização da mulher enquanto um corpo/sexo/gênero *mais habilidoso* para determinadas práticas, e, portanto, *menos habilidoso* para outras, regulamenta a organização dicotômica com base no sexo, escrito entre aspas de modo a indicar que ele é efeito naturalizado e que se vincula ao próprio processo de significação deste efeito (SALIH, 2012). Assim, o que está em jogo é não somente problematizar a própria ontologia do sexo, tomado como presumidamente natural e instintivo, mas considerar que esta categoria opera “a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (BUTLER, 2013, p. 154). Não à toa a frase em questão – *a mulher é mais habilidosa para cuidar da casa* – põe a performatividade do gênero em direção a materializar a diferença sexual, no qual o cuidado da casa se dá, ao mesmo tempo em que constrói, pela hegemonia heterossexual. Trazido para análise

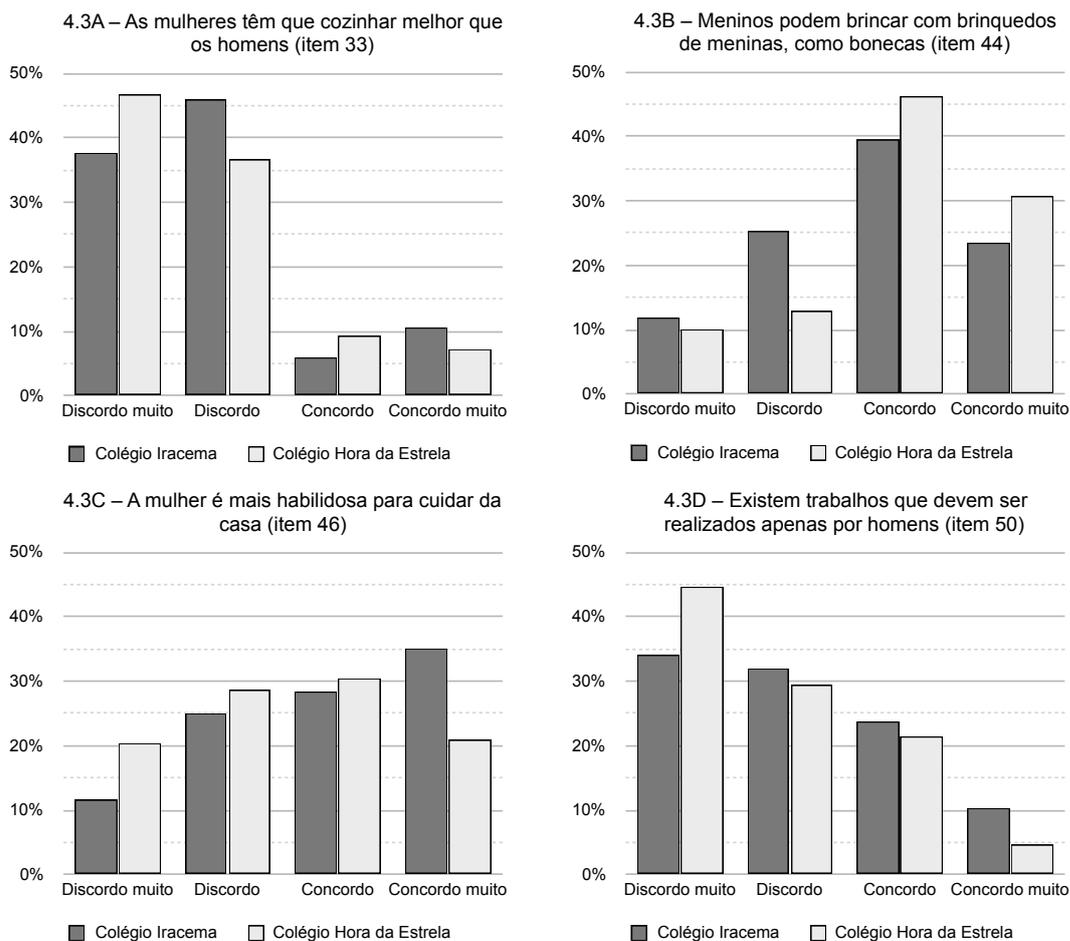
butleriana, o cuidado da casa é apenas um destes atos performativos que reiteradamente transformam o sujeito mulher em um corpo dotado de uma heterossexualidade.

O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória. (BUTLER, 2013, p. 154)

Apesar de o questionário não possuir espaços destinados a perguntas abertas ou a opiniões, algumas/alguns estudantes registraram algumas de suas visões, confirmando ou repudiando o teor preconceituoso das afirmativas. No caso deste bloco, um estudante do 9º ano da Escola Hora da Estrela escreveu ao lado do item 39 que “família não é trabalho”, fazendo associação da/o chefe enquanto aquela pessoa que possui maior cargo hierárquico em um ofício. Essa breve frase questiona a própria hierarquização das posições que tradicionalmente homens e mulheres, adultos e crianças ocupam no seio familiar. Já outra estudante, da mesma turma e escola da estudante anterior, reconhecendo o costume dos homens em chefiarem suas famílias, escreveu ao lado da mesma questão: “eu que vou mandar na minha”. Estas duas estudantes confrontam as posições dadas pelas afirmativas, enquanto outra estudante, do 7º ano da mesma escola, parece concordar com as habilidades femininas no manejo do lar ao deixar registrado que a “mulher é maravilhosa”. Estas alunas marcam seus questionários com objeções à superioridade dos homens sobre as mulheres, se posicionam contrárias ao androcentrismo estruturante da nossa sociedade e colocam em cheque e, com isso, a própria heteronormatividade, uma vez que “ao exigir a tarefa de governo do homem e de governada da mulher, [o androcentrismo] lhes obrigam a relações intrínsecas e reprodutivas do sistema em uma lógica binária” (CAETANO; GOULART; SILVA, 2016, p. 645).

Segundo testes de qui-quadrado, as visões sobre estas expectativas e enquadramentos do binarismo de gênero são distintas entre as/os alunas/os das duas escolas, com exceção da percepção sobre o papel do homem em chefiar a família. Os gráficos 4.3A a 4.3D mostram os padrões de resposta aos itens que tiveram diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre estudantes das escolas Hora da Estrela e Iracema.

GRÁFICO 4.3 – Distribuição cruzada entre os itens 33, 44, 46 e 50 por escola



Fonte: criação própria.

Em geral, estudantes da Escola Iracema tendem a ser mais enfáticos na concordância com visões estereotipadas de gênero, mesmo no item que possui sentido inverso, ou seja, discordam mais da ideia de que meninos podem brincar com brincadeiras e brinquedos tidos como “de menina” do que as/os alunas/os da Escola Hora da Estrela. É interessante notar que mesmo havendo significância estatística para afirmarmos que estudantes das duas escolas entendem de modos distintos o papel das diferenças de gênero na cozinha (item 33), esta tendência se mostra mais embaralhada do que as análises dos outros três itens. Se compararmos as escolas apenas entre as/os respondentes que são enfáticos em suas posições – ou seja, ou discordam ou concordam *muito* –, entendemos que a Escola Hora da Estrela possui estudantes menos preconceituosas/os do que a Escola Iracema; por outro lado, entre aquelas/es que não são enfáticos – apenas concordam ou discordam –, diríamos que a Escola Iracema teria alunas/os menos preconceituosas/os. Podemos atribuir isso à estrutura da frase comparativa, problema de estruturação do item ora discutido no capítulo 2.

O segundo grupo de questões aborda mais especificamente a existência de pessoas que vivem seu gênero em não-conformidade com os padrões esperados. Neste bloco composto por quatro itens (quadro 4.1), as/os estudantes são convidadas/os a refletir sobre pessoas transgênero ou transexuais, ou seja, que não se situam em um dos dois opostos calcados na lógica dicotômica entre os gêneros. Percebe-se que, em geral, as/os estudantes são ainda menos preconceituosas/os na comparação com os itens da tabela 4.6.

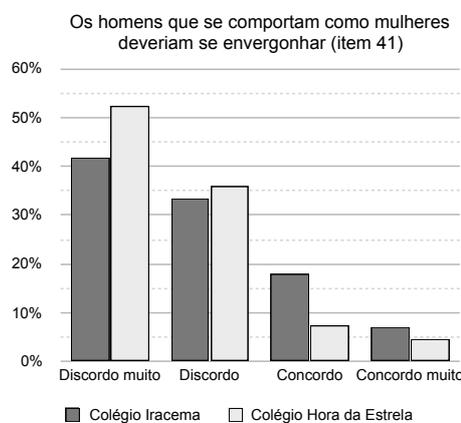
TABELA 4.6 – Porcentagem válida das respostas para os itens sobre pessoas em não-conformidade de gênero

Itens	DM	D	C	CM
36. Homens e mulheres deveriam ser proibidos de mudar de sexo.	51,0%	34,5%	7,9%	6,7%
41. Os homens que se comportam como mulheres deveriam se envergonhar.	47,0%	34,6%	12,5%	5,9%
52. Eu não consigo entender as mulheres que se comportam feito homens.	35,8%	40,6%	17,7%	5,9%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Somente as visões sobre o item 41 são consideradas estatisticamente diferentes ($p < 0,05$) nos testes de qui-quadrado quando comparadas às respostas entre as escolas, novamente indicando as/os alunas/os da Escola Hora da Estrela com visões menos preconceituosas. Cabe indicar que este item trata do atravessamento masculino em direção ao feminino, o que nos leva a entender que as/os estudantes da Escola Hora da Estrela rejeitam tal enquadramento com mais força. O gráfico 4.4 apresenta os dados de distribuição cruzada para este item em cada escola.

GRÁFICO 4.4 – Distribuição cruzada entre os itens 41 por escola



Fonte: criação própria.

A fim de estabelecer um índice sobre as visões baseadas nas expectativas do gênero, realizamos análise fatorial com os nove itens ora discutidos nesta seção. O

item 44 foi invertido para que todos os itens medissem o preconceito em um único sentido, ou seja, para que valores mais altos indicasse maior pensamento preconceituoso. Formou-se uma escala no qual todos os itens se agregaram em um único componente, indicativo de que apesar das categorias anteriormente levantadas – os atos performativos e a não-conformidade do gênero –, os itens selecionados medem, em conjunto, um único fator. Em outras palavras, não podemos afirmar que as duas categorias se sustentam de forma isolada para medir este tipo de preconceito, mas atuam em conjunto, ao menos para a noção das/os estudantes acerca dos enquadramentos do gênero. Chamamos este índice, portanto, de Índice Preconceito por Enquadramentos de Gênero (IPEG). A tabela 4.7 indica as cargas fatoriais das questões que compõem o índice.

TABELA 4.7 – Índice Preconceito por Enquadramentos de Gênero (IPEG)

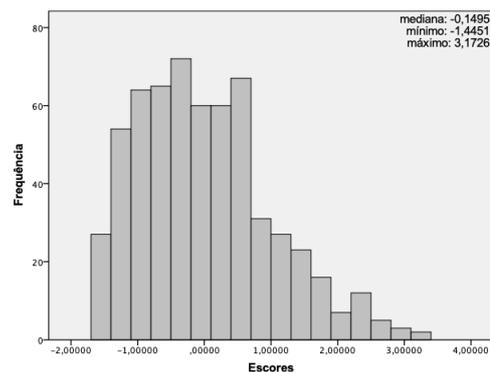
Itens	Carga
Item 41	,823
Item 56	,780
Item 36	,745
Item 39	,736
Item 52	,713
Item 44	,606
Item 50	,577
Item 33	,535
Item 46	,501

Variância explicada: 45,890%
KMO = 0,904
 α = 0,844

Fonte: criação própria.

Cumpramos ressaltar que o IPEG possui valor de KMO considerado excelente, indicando boa adequação da amostra e valor de α de Cronbach acima de 0,8, indicando boa confiabilidade do índice. Isso significa que o IPEG cumpre a função de identificar o preconceito baseado nas expectativas dicotômicas do gênero. O gráfico 4.5 mostra a frequência dos escores deste índice para todas/os as/os participantes desta pesquisa, juntamente com a mediana e o menor e maior escores. Quanto maior o escore, maior é a visão preconceituosa sobre as expectativas calcadas nas diferenças de gênero e, tal como percebido, as/os estudantes tendem a assumir postura mais tolerante. Verificamos que a curva formada não segue a normal, indicando que os dados não são paramétricos.

GRÁFICO 4.5 – Frequência das/os respondentes de acordo com o IPEG



Fonte: criação própria.

Para verificar se, tal como visto para alguns itens que o compõem, as escolas apresentam diferentes visões de acordo com o IPEG, realizamos o Teste de Mann-Whitney, o que foi confirmado ($U = 34.985,00$; $p < 0,000$). As/os alunas/os da Escola Iracema (mediana = $0,107$) possuem, em geral, visões mais negativas, ou mais preconceituosas, quanto às experiências dos sujeitos que atravessam a performatividade binária dos gêneros quando comparadas/os com as/os estudantes da Escola Hora da Estrela (mediana = $-0,288$).

Apesar do IPEG indicar que as/os alunas/os se posicionam, em geral, com visões menos preconceituosas, chama atenção o fato de que $76,2\%$ das/os respondentes apresentam algum grau de atitude preconceituosa, considerando-se a concordância⁶⁷ (concordo e concordo muito) para pelo menos uma das nove frases relacionadas ao preconceito por estereótipo de gênero que compuseram esta seção. Tal incidência de visões preconceituosas também é verificado pela pesquisa FIPE (MAZZON, 2009b), com um percentual de $87,1\%$ das/os respondentes matriculadas/os no Ensino Fundamental ($N_{FIPE} = 5.957$) com alguma atitude preconceituosa para os itens categorizados como “Gênero”⁶⁸.

⁶⁷ Admitiu-se nesta conta a discordância (discordo e discordo muito) para o item 44.

⁶⁸ As frases que formam esta categoria, segundo Mazzon (2009a, p. 77) são: “A mulher é melhor do que o homem na cozinha”; “Homens não devem trabalhar na cantina das escolas”; “Mulher como porteira deixaria os alunos entrando e saindo a toda hora”; “Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens”; “Apenas mulheres devem trabalhar nas cantinas das escolas”; “A mulher é mais habilidosa para cuidar da casa”; “Existem trabalhos que devem ser realizadas apenas por mulheres”.

4.3. Atitudes em relação à diversidade sexual

Discutimos no capítulo 3 as diferenças dos instrumentos criados para geração de dados entre a primeira – a Pesquisa Longitudinal GECEC – e a segunda fase da pesquisa, realizada nas escolas Iracema e Hora da Estrela, em função dos diferentes objetivos traçados em ambas as fases. Entendíamos que havia necessidade neste segundo momento da pesquisa de inserir questões mais diretas quanto ao preconceito direcionado à diversidade sexual, ausentes na Pesquisa Longitudinal GECEC. Em nossas experiências anteriores, sabíamos das dificuldades em se trabalhar com o tema do preconceito na escola, refletidas, especialmente, nas permissões das secretarias de educação às pesquisas sobre o assunto.

Partimos inicialmente da Pesquisa FIPE (MAZZON, 2009a) para selecionar algumas frases assertivas com visões preconceituosas contra a homossexualidade em geral, mas buscamos no EPDSG-R (COSTA et al., 2016) itens mais específicos para captar preconceito contra lésbicas e gays. Nenhum dos questionários tratavam de questões específicas sobre bissexualidade e optamos, então, por construir dois itens sobre este assunto. Assim, podemos subdividir as questões que tratam especificamente do preconceito contra diversidade sexual nas categorias indicadas pelo quadro 4.2.

QUADRO 4.2 – Itens relativos a diferentes tipos de preconceito por diversidade sexual

Categorias	Itens
Homossexualidade	34. A homossexualidade é uma doença.
	38. Os alunos homossexuais não são alunos normais.
	43. Eu não aceito a homossexualidade.
	47. Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais.
	54. Alunos homossexuais deveriam ser afastados da escola.
Gays	35. Eu acho errado que dois homens namorem.
	45. Eu acho estranho ver dois homens de mãos dadas.
	48. Eu acho que os homens gays são nojentos.
	51. Eu não me importo em ter rapazes gays na minha escola.
Lésbicas	37. Eu não ligo de ter meninas lésbicas na minha escola.
	40. Eu acho que as mulheres lésbicas são nojentas.
	42. Uma lésbica é mais aceita na escola do que um gay.
	53. O namoro entre mulheres lésbicas deveria ser proibido.
Bissexuais	49. Pessoas bissexuais estão apenas confusas com a sua sexualidade.
	55. É possível que alguém sinta atração por homens e mulheres.

Fonte: criação própria.

Algumas/uns alunas/os, inclusive, registraram por escrito sua receptividade na página que continha estas frases carregadas de visões e atitudes negativas: uma aluna do 8º ano da Escola Hora da Estrela escreveu “considero justa toda forma de amor” e outro, de outra turma da mesma série e mesma escola, indicou seu aborrecimento com as questões preconceituosas: “eu acho errado fazerem essas perguntas sobre homossexualidades”. Já na Escola Iracema, uma aluna, também do 8º ano, fez diversas intervenções: “toma conta da sua *life!*” ao lado da questão 35 (“Eu acho errado que dois homens namorem.”), indicando que ela entende que não cabe julgamento no relacionamento entre homens, que isso somente faz parte da vida – *life* – particular de cada um. Ao lado dos itens 40 (“Eu acho que as mulheres lésbicas são nojentas.”) e 48 (“Eu acho que os homens gays são nojentos.”), a aluna exclama “indignada”, possivelmente pelo teor negativo que carrega estas afirmativas. A aluna também registra ser “super normal eles tem direitos” (sic) ao concordar muito com a frase 51 (“Eu não me importo em ter rapazes gays na minha escola.”). Curioso que apesar do tom mais positivo frente aos itens – esta aluna marcou discordar muito dos itens 35 e 40 e concorda muito com o item 51 –, a aluna indicou concordar muito que homens gays são nojentos. Por toda a sua postura, podemos considerar que este foi um ato falho no momento de marcar a opção.

Em outra declaração, desta vez não associada a nenhum item, escrita ao final da segunda página do questionário, a aluna anuncia que ela própria se aproxima da homossexualidade na seguinte frase: “LGBT sempre: somos pessoas como as outras.” Ela se entende como aluna dentro do grupo LGBTQ+ e relativiza as desigualdades que se dão em torno das identidades não heterossexuais. Tanto a identificação como estudante homossexual – especialmente por escrever ser gay, lésbica ou bissexual – quanto o registro da sigla LGBTQ, que, cumpre lembrar, não consta em nenhum item impresso no questionário, foram manifestados também por outras/os estudantes. Estes atos espontâneos nos dizem que nas escolas e entre as/os estudantes, se localizam pontos de resistência nas relações de poder dadas pela sexualidade (FOUCAULT, 2017).

A tabela 4.8 indica os valores percentuais válidos para as respostas dos itens sobre homossexualidade. Pode-se perceber que a maioria das/os estudantes tendem a discordar das afirmativas, indicando visões mais receptivas à diversidade sexual em geral.

TABELA 4.8 – Porcentagem válida das respostas para os itens da categoria Homossexualidade

Itens	DM	D	C	CM
34. A homossexualidade é uma doença.	60,4%	32,4%	4,3%	2,9%
38. Os alunos homossexuais não são alunos normais.	50,2%	35,1%	8,5%	6,2%
43. Eu não aceito a homossexualidade.	50,1%	34,7%	10,7%	4,5%
47. Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais.	34,9%	35,9%	20,8%	8,3%
54. Alunos homossexuais deveriam ser afastados da escola.	58,3%	35,8%	2,9%	3,0%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

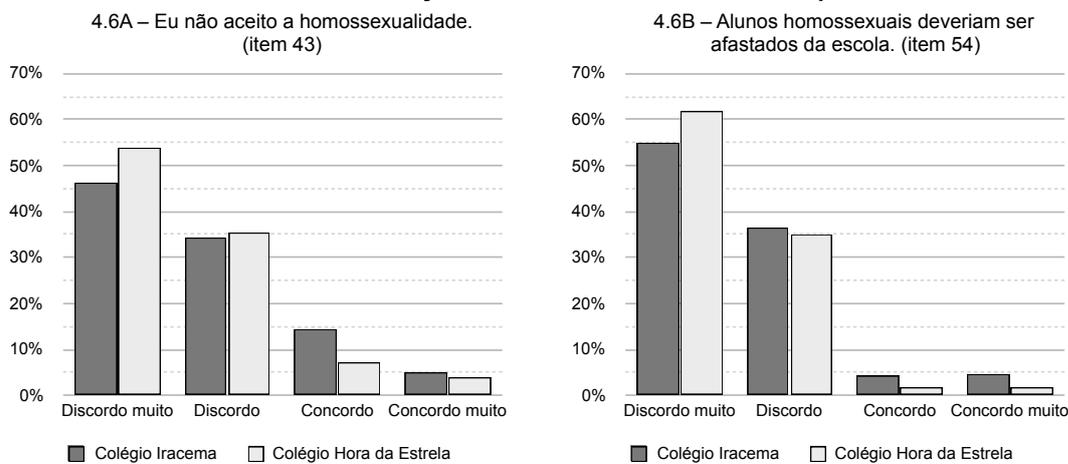
O sentido do preconceito dado pelo item 47 ocorre em função do afastamento que a/o respondente sente em relação a pessoas homossexuais, indicada pela frase “não procuro chegar perto de homossexuais”. Este foi o item com maiores taxas de concordância, com 29,1% das/os estudantes indicando não se aproximarem de homossexuais. Tal dado nos parece indicar que as/os estudantes vivenciam o contato com a diversidade sexual carregado com menos estereótipos, como a ideia de que é uma doença ou anormalidade, mas que se torna mais difícil para elas/es estabelecerem contatos com pessoas homossexuais. Na seção 4.4 retomamos a discussão acerca do distanciamento das/os respondentes com pessoas homossexuais, mas já com estes resultados de discordância com o item 47, podemos questionar os modos de construção das identidades sexuais para estas/es estudantes. Especialmente entre os meninos, a formação da heterossexualidade passa pela negação de qualquer atributo que a relacione com homossexuais, de modo que “construir a identidade de homem passa a ser sinônimo de se afirmar enquanto heterossexual, misturando gênero e orientação sexual e opondo as homossexualidades às masculinidades” (FERRARI, 2003, p. 96). Apresentar atitudes preconceituosas é um destas formas de se opor à homossexualidade, mas mais forte ainda para os alunos é se afastar do sujeito homossexual.

Aquele mesmo aluno que sinalizou a sua indignação com o teor preconceituoso dos itens que compõem o questionário, deixou um outro registro no documento, desta vez no verso em branco da página onde estavam estes itens: “achei a questão 54 estranha para a minha pessoa apesar de mim ser gay”. O estranhamento da frase causada ao aluno é dado pela própria aproximação dele como sujeito-alvo da frase, isto é, ao anunciar sua homossexualidade, o aluno se incomoda com a ideia de que sua sexualidade poderia ser usada como justificativa para que ele não mais frequentasse esta escola. Esta questão teve ampla

discordância nas duas escolas (94,1%), o que nos leva a questionar se apenas alunas/os homossexuais se posicionaram de forma menos preconceituosa; contudo, este aluno vai além do que a tarefa lhe pedia – marcar uma das opções – e nos apresenta seu desagrado. Curioso notar, contudo, que foram aquelas/es afetados pela heteronormatividade que deixaram algum registro por escrito nos itens sobre as expectativas de gênero e no preconceito contra a diversidade sexual.

O teste do qui-quadrado de Pearson para estes cinco itens mais gerais sobre preconceito contra homossexualidade indica haver diferenças significativas ($p < 0,05$) entre as/os estudantes das duas escolas e as suas visões relacionadas à não aceitação da homossexualidade (item 43) e ao sentimento de que estudantes homossexuais deveriam sair da escola (item 54). A distribuição das frequências de ambas as escolas nestes itens é indicada no gráfico 4.6. Percebe-se que a concordância nas duas questões é maior entre as/os estudantes da Escola Iracema do que a da Escola Hora da Estrela e que o inverso é verificado na opção discordo muito. Há pouca variação entre as escolas na opção discordo para as duas questões.

GRÁFICO 4.6 – Distribuição cruzada entre os itens 43 e 54 por escola



Fonte: criação própria.

Ao passo que este primeiro grupo de questões abordou o preconceito contra a homossexualidade em geral, os próximos trazem afirmações específicas destinadas a três grupos identitários específicos: gays, lésbicas e bissexuais. A repulsa pelas sexualidades não-heterossexuais une a noção de preconceito contra a diversidade sexual, mas compreendemos que existem dinâmicas distintas que agem nas especificidades destes diferentes sujeitos e grupos sociais, o que nos motivou a incluir tais itens específicos.

A tabela 4.9 indica as porcentagens encontradas para as afirmativas que indicam preconceito específico contra homens gays. Os itens 35, 45 e 58 medem o preconceito na concordância e o item 51 na discordância.

TABELA 4.9 – Porcentagem válida das respostas para os itens da categoria Gays

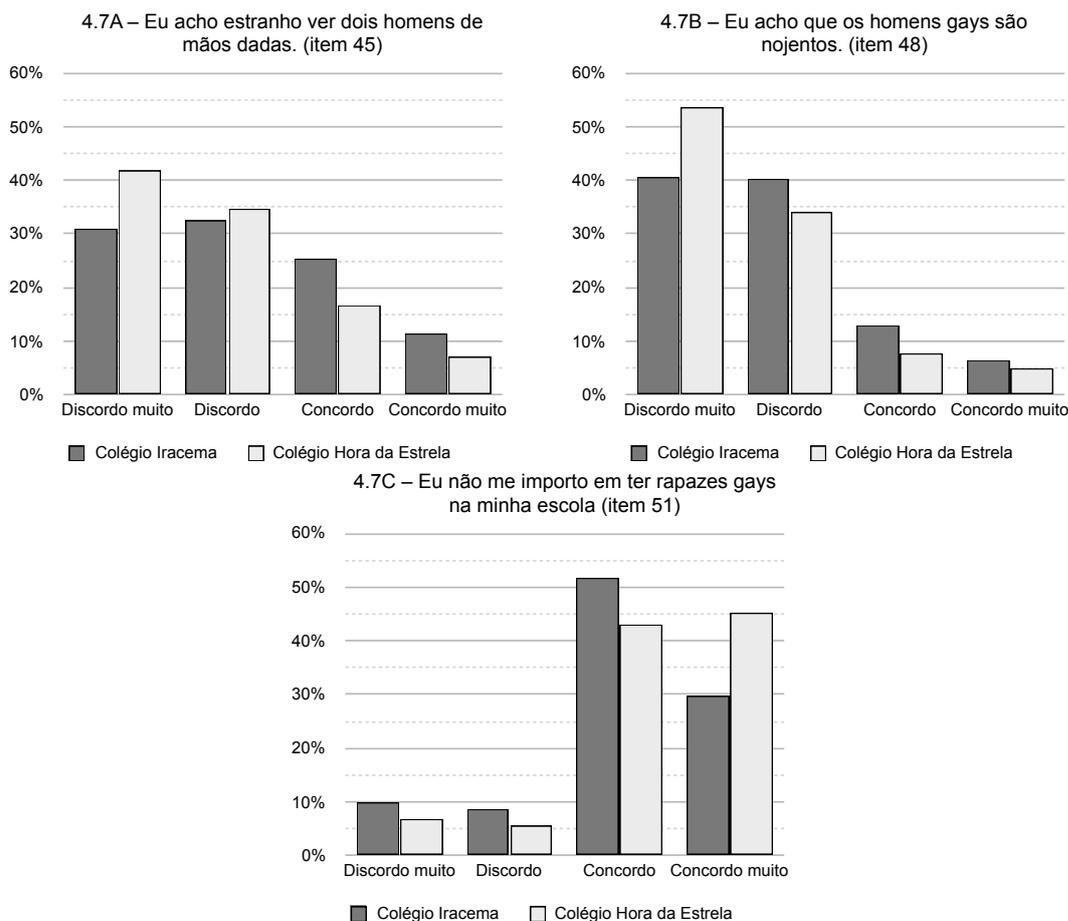
Itens	DM	D	C	CM
35. Eu acho errado que dois homens namorem.	50,4%	29,2%	12,5%	7,9%
45. Eu acho estranho ver dois homens de mãos dadas.	36,4%	33,5%	20,9%	9,1%
48. Eu acho que os homens gays são nojentos.	47,0%	37,0%	10,4%	5,6%
51. Eu não me importo em ter rapazes gays na minha escola.	8,3%	7,0%	47,3%	37,4%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Dentre os itens deste grupo, verifica-se que a maior repulsa em relação a homens estarem de mãos dadas, prática incomum entre rapazes. Uma aluna do 6º ano da Escola Hora da Estrela não marcou nenhuma resposta neste item, mas registrou sua opinião por escrito ao lado desta questão: “achar eu acho mas não tenho nada com a vida deles”. Na cultura escolar, o ato de segurar as mãos indica um vínculo afetivo entre as/os estudantes e pode ser lido pelas/os colegas de duas formas distintas numa ótica normativa: se é entre um menino e uma menina, indica que esse vínculo é de namoro; mas se é entre meninas, indica amizade. Se ocorre entre rapazes, contudo, este ato é lido tanto como desvio da heterossexualidade quanto ausência de virilidade pela aproximação com um ato marcadamente feminino. A homossexualidade não afeta as meninas com a mesma forma e força através da qual afeta aos meninos, que, para afirmar seu gênero, negam qualquer proximidade com o gênero feminino. Cabe às meninas somente negar o masculino para entrarem no jogo da normalidade do gênero.

Nas análises de qui-quadrado, encontra-se visões das/os estudantes estatisticamente diferentes ($p < 0,05$) entre as duas escolas para os itens 45, 48 e 51, conforme indicado pela distribuição das frequências no gráfico 4.7. Há mais alunas/os da Escola Iracema com visões mais preconceituosas – concordância nos itens 45 e 48 e discordância no item 51 – do que alunas/os da Escola Hora da Estrela. No que se refere às visões menos preconceituosas, a Escola Hora da Estrela apresentou taxa maior na opção mais extrema – “discordo muito” nos itens 45 e 48 e “concordo muito” no item 51 – do que a Escola Iracema.

GRÁFICO 4.7 – Distribuição cruzada entre os itens 45, 48 e 51 por escola



Fonte: criação própria.

O terceiro grupo de itens indicando preconceito nesta seção se refere àquele sofrido por meninas e mulheres lésbicas. Em nossa sociedade androcêntrica, a mulher lésbica é vítima de uma violência própria indicada tanto pela aversão para com a sua sexualidade quanto ao próprio fato de ser mulher. Discutimos anteriormente a permissão do afeto entre meninas pelo ato de estarem de mãos dadas e que este ato não necessariamente indica haver um relacionamento lésbico entre elas. Essa autorização não deve ser lida como uma atitude benevolente em relação à mulher lésbica, mas como silenciamento da própria existência da sexualidade feminina:

Se as lésbicas foram, visivelmente, menos perseguidas que os gays, tal constatação não deve ser interpretada, de modo algum, como indício de uma maior tolerância a seu respeito; pelo contrário, essa indiferença nada mais é do que o sinal de uma atitude que manifesta um desdém muito maior, reflexo de uma misoginia que, ao transformar a sexualidade feminina em um instrumento do desejo masculino, torna impensáveis as relações erótico-afetivas entre as mulheres. (BORRILLO, 2010, p 28-29)

O silenciamento da homossexualidade feminina foi verificado em três dos quatro itens que tratam especificamente das mulheres lésbicas, conforme expresso na tabela 4.10. Pode-se perceber que, em geral, as/os estudantes são ainda mais tolerantes com as mulheres lésbicas do que com os rapazes gays: a título de exemplo, 16% das/os respondentes concordam ou concordam muito que gays são nojentos, mas esse valor cai para 8,9% nestas duas categorias quando perguntados sobre lésbicas serem nojentas.

TABELA 4.10 – Porcentagem válida das respostas para os itens da categoria Lésbicas

Itens	DM	D	C	CM
37. Eu não ligo de ter meninas lésbicas na minha escola.	6,7%	6,7%	43,2%	43,4%
40. Eu acho que as mulheres lésbicas são nojentas.	54,5%	36,6%	5,6%	3,3%
42. Uma lésbica é mais aceita na escola do que um gay.	22,2%	31,4%	35,0%	11,4%
53. O namoro entre mulheres lésbicas deveria ser proibido.	52,7%	38,5%	4,9%	3,8%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Incluímos o item 42 da Pesquisa FIPE (MAZZON, 2009a) na busca por verificar a aceitação das estudantes lésbicas nas duas escolas, mas tal como discutimos no capítulo anterior acerca da construção de frases comparativas, este item possui limitações referentes ao seu sentido. A intenção era captar o silenciamento da homossexualidade feminina e, conseqüentemente, um maior preconceito pela concordância com esta afirmativa, levando a uma interpretação inicial de que, por serem aceitas, lésbicas sofrem menos do que gays. Os altos valores encontrados para a concordância em nossos dados nos levam a pensar que estas/es estudantes pouco reconhecem a violência sofrida pelas meninas lésbicas.

As análises de referência cruzada entre as duas escolas com estes quatro itens sobre preconceito contra mulheres homossexuais resultaram valores de qui-quadrado com $p > 0,05$, de modo que não podemos indicar diferença entre a escola que a/o aluna/o estuda e apresentar uma visão menos ou mais lesbofóbica.

O último grupo de itens com visões preconceituosas desta seção se refere às visões negativas direcionadas a pessoas bissexuais, também descrito como bifobia. A necessidade de se diferenciar acontece porque há outras dinâmicas relacionadas à rejeição a pessoas bissexuais. Tal desprezo ocorre principalmente porque tanto nas sexualidades hetero quanto homo, a fonte do desejo sexual se posiciona em apenas um dos polos da divisão binária dos gêneros, ou seja, ambas consideram um caminho possível para a afetividade. Nesse sentido, o argumento preconceituoso

central em direção à bissexualidade é quando se considera que pessoas bissexuais estão numa espécie de meio do caminho da sexualidade, indecisas quanto à sua sexualidade, carregando consigo uma sexualidade incompleta e que, em algum momento, ela se direcionará para um polo, da hetero ou da homossexualidade. Argumenta-se contra a bissexualidade de que esta, inclusive, não existiria, de que pessoas bissexuais viveriam alterando entre a homo e a heterossexualidade. Esses sentidos são explorados nos dois itens que criamos para o questionário, mas podemos destacar outros estigmas inculcados pela bifobia: a visão de que bissexuais são promíscuos ou infieis, de que não poderiam ser monogâmicos.

A tabela 4.11 mostra que a maioria das/os estudantes concordam com a possibilidade de que pessoas se sintam atraídas por homens e mulheres (item 55), aproximando-se da noção de existência da bissexualidade; por outro lado, as respostas sobre a bissexualidade ser um estágio intermediário da sexualidade, dada pela noção de confusão (item 49) são mais frequentes, indicando visões mais preconceituosas neste sentido.

TABELA 4.11 – Porcentagem válida das respostas para os itens da categoria Bissexuais

Itens	DM	D	C	CM
49. Pessoas bissexuais estão apenas confusas com a sua sexualidade.	29,8%	37,3%	25,4%	7,5%
55. É possível que alguém sinta atração por homens e mulheres.	4,8%	7,1%	53,9%	34,2%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Considerando-se a concordância⁶⁹ (opções “concordo” e “concordo muito”) para pelo menos uma das quinze frases relacionadas ao preconceito por diversidade sexual nesta seção, 80,8% das/os alunas/os apresentam algum grau de atitude preconceituosa, praticamente a mesma porcentagem (80,2%) encontrada nas respostas das/os estudantes de Ensino Fundamental da Pesquisa FIPE (N_{FIPE} = 5.957) para a categoria “Orientação sexual”⁷⁰ (MAZZON, 2009a).

Buscou-se, por fim, estabelecer um índice para o preconceito baseado na diversidade sexual através da análise fatorial com os quinze itens avaliados nesta

⁶⁹ Nos itens 37, 51 e 55 foi usada a discordância (discordo e discordo muito) para a conta.

⁷⁰ As frases que formam esta categoria, segundo Mazzon (2009a, p. 73-74) são: “Pessoas homossexuais não são confiáveis”; “Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais”; “Uma lésbica é mais aceita na escola do que um gay”; “Os alunos homossexuais não são alunos normais”; “Acho muito difícil aceitar a homossexualidade masculina”; “As escolas deveriam demitir os professores homossexuais”; “Eu não aceito a homossexualidade”; “Os alunos homossexuais deveriam estudar em salas separadas dos demais alunos”.

seção. Os valores dos itens 37, 51 e 55 foram invertidos por indicar, conforme discutido, visões menos preconceituosas. Como resultado inicial, demonstrado pela tabela 4.12, o índice gerado é constituído por dois componentes.

TABELA 4.12 – Construção inicial do índice de preconceito por diversidade sexual

Itens	Componentes	
	A	B
Item 45	,778	
Item 47	,765	
Item 35	,750	
Item 48	,749	
Item 49	,717	
Item 43	,657	
Item 42	,656	-,450
Item 34	,654	
Item 53	,612	
Item 40	,576	
Item 54	,537	
Item 38	,458	
Item 37		,806
Item 51		,678
Item 55		,519
Variância explicada: 40,227%		
KMO = 0,921		
$\alpha_A = 0,891 / \alpha_B = 0,345$		

Fonte: criação própria.

Antes mesmo de rodar esta primeira análise, já havíamos identificado a construção problemática do item 42 que, de fato, mostrou atuar de forma ambígua neste índice, tanto positivamente no componente A quanto negativamente no componente B. Além disso, podemos observar pelo baixo valor de alfa de Cronbach ($\alpha_B = 0,345$) que o componente B possui baixa confiabilidade como instrumento de medida de preconceito por diversidade sexual. Realizamos, portanto, uma segunda análise fatorial sem os itens 37, 42, 51 e 55 e a matriz padrão é detalhada na tabela 4.13.

TABELA 4.13 – Índice Preconceito por Diversidade Sexual (IPDS)

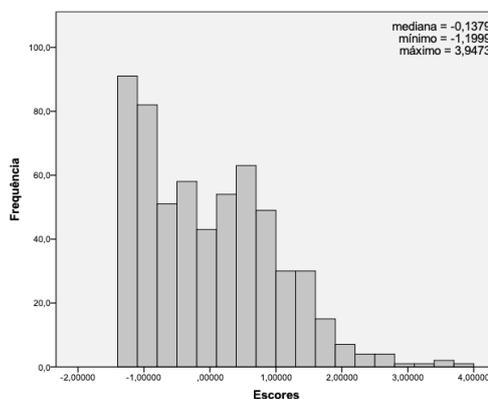
Itens	Carga
Item 45	,812
Item 47	,765
Item 35	,761
Item 48	,757
Item 49	,733
Item 43	,722
Item 34	,714
Item 53	,705
Item 40	,693
Item 54	,582
Item 38	,539

Variância explicada: 50,668%
KMO = 0,925
 $\alpha = 0,897$

Fonte: criação própria.

O aumento da variância explicada e do coeficiente alfa de Cronbach após a segunda análise indicam maior confiabilidade na formação do índice sem os itens 37, 42, 51 e 55. Formou-se, assim, o Índice Preconceito por Diversidade Sexual (IPDS). Tal como no IPEG, os valores de KMO e alfa de Cronbach se mostraram satisfatórios para este IPDS. O gráfico 4.8 representa as frequências deste índice entre as/os participantes da pesquisa.

GRÁFICO 4.8 – Frequência das/os respondentes de acordo com o IPDS



Fonte: criação própria.

Para este gráfico, escores maiores indicam visão preconceituosa contra diversidade sexual e, tal como percebido, as/os estudantes tendem a assumir postura mais tolerante. A curva formada no gráfico não segue a normal, indicando que os dados não são paramétricos. Assim, efetuou-se o teste de Mann-Whitney para verificar se as escolas possuem diferentes visões do IPDS. Tal como ocorre com o IPEG, as alunas/os da Escola Iracema (mediana = 0,117) apresentam visões mais preconceituosas no que se refere à diversidade sexual ($U = 36.040,50$; $p < 0,05$)

quando comparadas/os com as/os alunas/os da Escola Hora da Estrela (mediana = -0,292). Estes dados gerados na segunda fase da pesquisa corroboram que as diferentes visões indicadas pelas/os estudantes que cursavam o 7º ano na Pesquisa Longitudinal GECEC (índices IPGS-1, IPGS-2A e IPGS-2B), isto é, na primeira fase realizada um ano antes, são de toda a escola e não somente de um grupo estudantes.

Pesquisa FIPE (MAZZON, 2009a, p. 69) já havia concluído que “de maneira geral, o preconceito, é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país”. Em nossa análise, pode-se corroborar esta afirmação uma vez que, o preconceito baseado nos enquadramentos de gênero e que atinge a sujeitos não-heterossexuais se mostrou presente no ambiente escolar, independentemente da instituição em que as/os alunas/os estudam.

Já mais especificamente nos limites das duas escolas que pesquisamos, podemos afirmar que a Escola Iracema possui um grupo de estudantes com visões mais preconceituosas do o grupo que frequenta a Escola Hora da Estrela. Essa análise já havia sido concluída para uma única série das duas escolas pela Pesquisa Longitudinal GECEC, mas os dados de um questionário mais específico e com mais itens sobre preconceito contra a diversidade sexual e de gênero nos permitem afirmar que as escolas possuem estudantes com diferentes visões sobre este tema.

Este exame nos mostra um panorama diferente entre escolas muito parecidas, no sentido de que o preconceito, ao menos aquele ancorado na heteronormatividade, pode ocorrer de maneiras distintas em escolas públicas, ainda que sejam escolas com um corpo discente próximo em suas características culturais e sociais.

4.4.

As distâncias sociais com a diversidade sexual

Nesta seção realizamos uma análise descritiva da distância social em relação a alunos gays e a alunas lésbicas através da apresentação da frequência relativa das respostas para as frases que compuseram a escala de Bogardus para a mensuração da distância da/o respondente em relação a cada grupo social. A escala de distância social subentende que um item que indica a mínima distância social carrega a aceitação não apenas dela, mas dos outros itens restantes. No caso da adaptação que

realizamos, por exemplo, se uma/um respondente marca que convidaria um garoto gay para estudar com ela/e em sua casa, é porque esse respondente também seria amiga/o deste menino gay em sua turma, que também faria trabalho de grupo com ele, que aceitaria que ele estudasse na sua sala de aula e que, logo, fosse aluno da mesma escola. Já se uma/um respondente indica a opção de ser amigo deste menino gay na sua turma, é porque ele subentende todo o resto menos que o convidaria para que ele fosse estudar em sua casa e assim sucessivamente até o penúltimo item (“eu aceitaria que ele/a fosse aluno/a da minha escola”). O último item (“eu não aceitaria ele/a na minha escola”) foge a esta regra da escala de Bogardus por indicar a negação, ausência total de proximidade com os grupos sociais investigados.

A tabela 4.14 apresenta as porcentagens válidas para as distâncias sociais das/os respondentes com os grupos sociais pesquisados: alunos gays e alunas lésbicas.

TABELA 4.14 – Distância social

Opções	Gay	Lésbica
Eu o/a convidaria para estudar comigo na minha casa.	8,3%	13,9%
Eu poderia ser amigo dele/a na minha turma.	30,8%	31,5%
Eu aceitaria fazer trabalho de grupo com ele/a.	5,3%	6,7%
Eu aceitaria que ele/a estudasse na minha sala.	27,9%	28,5%
Eu aceitaria que ele/a fosse aluno/a da minha escola.	23,2%	17,4%
Eu não aceitaria ele/a na minha escola.	4,5%	1,9%

Fonte: criação própria.

Se 8,3% das/os estudantes informaram que convidariam um aluno gay para a sua casa, podemos concluir que 91,7% das/os respondentes não se encaixam nesta categoria de proximidade social. Neste mesmo sentido, 86,1% das/os estudantes apresentam algum grau de distanciamento social com uma aluna lésbica uma vez que 13,9% das/os estudantes aceitariam recebê-la em sua casa. Discutimos, nas seções 4.2 e 4.3, que as/os alunas/os tendem a discordar das frases que indicam atitudes preconceituosas contra a diversidade sexual e de gênero. Entretanto, os resultados acerca da distância social nos levam a concluir que estas/es respondentes não aceitam a diversidade sexual do mesmo modo como indicam suas visões, corroborando nossa ideia inicial de que as pessoas tendem a assumir menos que sejam preconceituosas quando perguntadas diretamente sobre seus preconceitos. Ainda que a formulação dos nossos itens acerca da distância social e das atitudes

contra a diversidade sexual e de gênero sejam diferentes, as análises da pesquisa FIPE também encontraram este descompasso. Eles concluem que

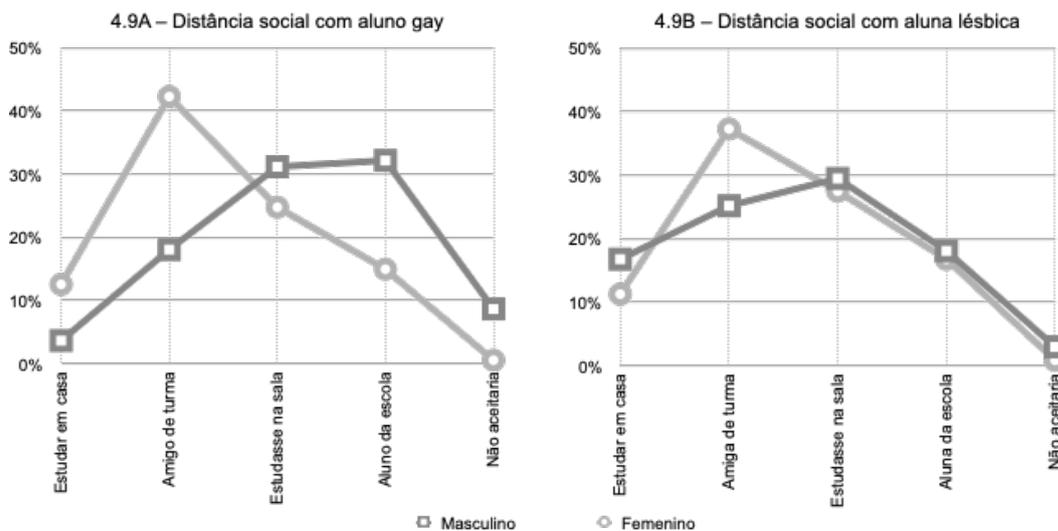
a dicotomia entre atitudes e distância social sugere também que, de modo geral, as pessoas no ambiente escolar não assumem que são preconceituosas e que discriminam pessoas pertencentes a outros grupos sociais aos quais não pertencem (MAZZON, 2009a, p. 354).

Na pesquisa FIPE (MAZZON, 2009a, p. 83), a distância social é dada em relação a “uma pessoa homossexual”, mas nossos dados dizem especificamente ao distanciamento com um aluno gay e uma aluna lésbica, o que nos permite comparar estes resultados. Se consideramos a primeira e as duas últimas frases de distância descritas na tabela 4.14 – ou seja, os itens que indicam mínima, máxima e total distância social –, poderíamos concluir que as/os estudantes das escolas Iracema e Hora da Estrela são socialmente mais próximas/os de lésbicas do que de gays, o que corrobora a visão mais tolerante às mulheres homossexuais discutida na seção anterior.

Houve associação estatística entre o gênero do respondente com a distância social desta/e com alunos gays ($p < 0,000$) e com alunas lésbicas ($p < 0,05$). Em geral, meninas tendem a se posicionar socialmente mais próximas de gays e lésbicas do que os meninos. Esta mesma tendência é encontrada nos dados da Pesquisa FIPE de distância social das/os respondentes em relação às pessoas homossexuais.

Os gráficos 4.9A e 4.9B abaixo ilustram os distanciamentos em direção a meninos gays e meninas lésbicas pelas/os respondentes. Apresentamos estes dados com duas alterações com intuito de facilitar a leitura e a diagramação das imagens, mas sem prejuízo da análise: em primeiro lugar, as categorias de distância são apresentadas em ordem da menor, ou socialmente mais próximos, para a maior, ou socialmente mais distante com nomes resumidos; em segundo lugar, ocultamos do gráfico as porcentagens para a categoria “Eu aceitaria fazer trabalho de grupo com ele/a”. Fizemos isso porque esta opção teve pouca adesão pelas/os estudantes, descaracterizando o sentido de evolução que ambos os gráficos buscam ilustrar. Em ambos, cada interseção indica, da menor para a maior distâncias as categorias: (i) eu o/a convidaria para estudar comigo na minha casa; (ii) eu poderia ser amigo dele/a na minha turma; (iii) eu aceitaria que ele/a estudasse na minha sala; (iv) eu aceitaria que ele/a fosse aluno/a da minha escola e, por fim, (v) eu não aceitaria ele/a na minha escola.

GRÁFICO 4.9 – Distribuição das frequências válidas para distâncias sociais por gênero



Nota-se pelo gráfico 4.9A que os alunos respondentes se localizam, em geral, mais distantes de gays do que as alunas que responderam ao questionário; do mesmo modo, as meninas ultrapassam os meninos nas duas primeiras categorias, indicando serem mais próximas socialmente de meninos gays do que o grupo de rapazes que respondeu ao questionário.

Já em relação à distância social com uma lésbica, gráfico 4.9B, encontramos pouca variação entre meninos e meninas para as três categorias de maior distância; a diferença do gênero da/o respondente é dada na maior proximidade, no qual as meninas respondentes se localizariam mais próximas de meninas lésbicas por aceitarem com mais frequência serem amigas de turma. Por outro lado, a taxa de alunos que respondeu aceitar que esta menina lésbica fosse até a sua casa para estudar ultrapassa a taxa das alunas respondentes.

Essa certa benevolência deles para com as meninas lésbicas reflete maior aceitação da diversidade? Cremos que não. Esse resultado parece dialogar com as bases heteronormativas da sociedade nas quais a sexualidade feminina ocorre como um acessório para a sexualidade dos homens, ou seja, a sexualidade das mulheres é vista com interesse para agradar os prazeres masculinos, inclusive, transformando a lésbica em fetiche de serventia ao homem heterossexual: “quando nos debruçamos sobre os corpos femininos esses têm, constantemente, sua energia erótica por um lado enquanto algo a ser controlado, normalizado em direção à satisfação de corpos masculinos” (CAETANO; GOULART; SILVA, 2016, p. 642).

Por fim, destacamos que os valores de significância encontrados para os testes de qui-quadrado não indicaram haver diferenças entre as escolas ($p > 0,05$), ou seja, não podemos afirmar com estes dados se as/os estudantes da Escola Iracema são menos ou mais distantes socialmente de gays e de lésbicas, mas que ambas as escolas formam um grupo de alunas/os que se posiciona socialmente mais próximo de lésbicas do que de gays.

4.5. Correlações a partir dos preconceitos

Entendemos a partir dos conceitos de heteronormatividade (WARNER, 1993) e heterossexualidade compulsória (RICH, 2010) que a diversidade sexual e as identidades de gênero se relacionam, especialmente diante das coerções em direção à uma forma vista como legítima de sexualidade e de vivência dos gêneros. Segundo Costa, Bandeira e Nardi (2015), entretanto, essa relação ainda não havia sido incorporada nos instrumentos quantitativos voltados à avaliação deste preconceito. Com estes dois blocos de sentidos distintos, refletidos aqui pelo IPEG e IPDS, podemos nos perguntar se haveria, assim, algum relacionamento estatístico entre eles, ou seja, se a correlação dada pela heteronormatividade é também refletida nas análises estatísticas que se apropriam dos componentes relacionados ao gênero e à diversidade sexual. Para essa análise, realizamos a correlação de Spearman (r_s), estatística adequada quando os dados violam suposições paramétricas, conforme gráficos 4.5 e 4.8. Os valores de r_s podem variar entre -1 e +1, de modo que um $r_s = +1$ indica um relacionamento positivo perfeito, um $r_s = -1$, um relacionamento negativo perfeito e um $r_s = 0$ indica não haver relacionamento algum entre as variáveis. A correlação encontrada entre os dois índices foi de 0,874, com grau de significância a $p < 0,000$, o que podemos concluir que o aumento no preconceito contra gênero é, em geral, acompanhado pelo aumento no preconceito contra a diversidade sexual.

As seções 4.2 e 4.3 deste capítulo levantam algumas discussões em torno das questões que formam a parte do questionário que avalia o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero, bem como contrasta as tendências de resposta para elas entre as escolas Iracema e Hora da Estrela. Os itens, em sua maioria, foram

oriundos de escalas com boas evidências de validade, o que nos leva a considerá-la como ferramenta útil de análise quantitativa acerca do preconceito. As correlações de Spearman indicam, ainda, que as dimensões do preconceito dadas pelos índices covariam positivamente, indicando que estudantes com visões mais preconceituosas a respeito do enquadramento binário de gênero também vão apresentar atitudes negativas em relação à diversidade sexual.

Apesar de a pesquisa FIPE (MAZZON, 2009a) apresentar seus dados acerca do preconceito baseado no gênero separados do preconceito com base na orientação sexual, consideramos a partir das correlações que encontramos, mas também dos achados de Costa e colaboradoras/es (2016), que ambas dizem de uma mesma dimensão do preconceito. Entendemos que isso ocorre na medida em que o preconceito em torno da lógica heteronormativa se pauta na formação de atitudes negativas baseadas no binário de gênero e sexualidade, onde um engrena e respalda o outro, o que Butler (2016, p. 258, grifo nosso) vai chamar de *matriz heterossexual* no qual

[...] os corpos, gêneros e desejos são naturalizados. Busquei minha referência na noção de Monique Wittig de “contrato heterossexual” e, em menor medida, naquela de Adrienne Rich de “heterossexualidade compulsória” para caracterizar o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um *sexo estável*, expresso por um *gênero estável*, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade.

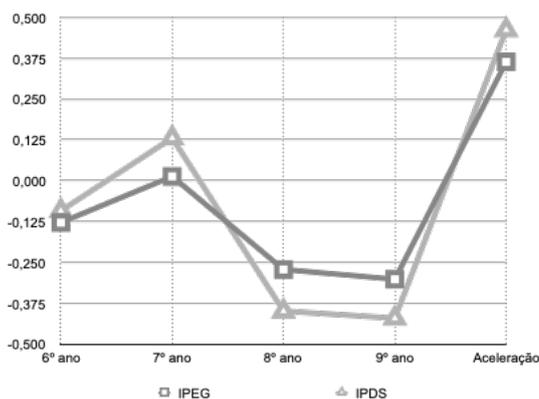
As afirmativas que compõem o questionário colocam esta estabilidade do gênero e do sexo – com exceção de algumas, que propositalmente desestabilizavam as normas sociais – em pauta para as/os estudantes.

Corroboramos no capítulo 4 que as respostas para as afirmativas preconceituosas do questionário da Pesquisa Longitudinal GECEC seguem um padrão comum no qual os meninos se posicionam com visões menos receptivas à diversidade sexual e de gênero do que as meninas. O gênero das/os estudantes também se mostrou estatisticamente significativo na relação com outras variáveis, como a repetência e o abandono escolar, o trabalho fora de casa e a dedicação com trabalhos domésticos. Agora, com dados mais específicos abrangendo as duas escolas, podemos indagar quais características contextuais das/os estudantes se relacionam com o preconceito contra diversidade sexual e de gênero, isto é, se haveria também covariação entre o IPEG e o IPDS com outras variáveis. A partir

dos dados que coletamos na segunda fase da pesquisa, mensuramos a mudança nos dois índices pelas variáveis relativas às divisões internas da escola (série e turno), às características socioculturais das/os estudantes (gênero, raça/etnia, religião e escolaridade da mãe), às dificuldades na escolarização (reprovação e abandono), além dos compromissos fora da escola em termos de atividades de trabalho fora de casa e do tempo dedicado aos afazeres domésticos. Para as variáveis turno, gênero e trabalho fora de casa, que possuem duas categorias, foi realizado o teste de Mann-Whitney (U); para as variáveis de reprovação e abandono, optou-se por juntar as opções “sim, uma vez” e “sim, mais de uma vez” para formar variáveis com duas categorias que indiquem a ocorrência ou a não ocorrência do que é perguntado e também utilizou-se o teste de Mann-Whitney (U); por fim, nas restantes, realizou-se o teste de Kruskal-Wallis (H), indicado para variáveis com mais de duas categorias.

Em relação às características internas de organização da escola, não encontramos associação estatística com o turno, mas a série na qual a/o aluna/o estuda se associou com os dois índices gerados (IPEG: $H = 28,18, p < 0,000$; IPDS: $H = 20,79, p < 0,000$). Considerando as duas escolas da amostra, estudantes dos 6º e 7º anos apresentaram medianas maiores do que estudantes dos 8º e 9º anos para os dois índices, conforme mostra o gráfico 4.10.

GRÁFICO 4.10 – Medianas do IPEG e IPDS nas séries investigadas



Fonte: criação própria.

O gráfico mostra ainda as medianas para as turmas de Aceleração, somente presentes na Escola Iracema, que são bastante superiores quando comparadas com as outras séries. Como não possuímos dados longitudinais, contudo, não podemos afirmar se este é um cenário comum tanto para o projeto Aceleração quanto para as

duas séries iniciais do segundo segmento do Ensino Fundamental, ou se é apenas a expressão do grupo específico pesquisado.

No que se refere às características socioculturais das/os estudantes, encontramos associação estatística entre as visões menos ou mais preconceituosas quanto ao gênero e à diversidade sexual, como esperado, pelo gênero da/o respondente e, também, pela sua religião. Não houve associação estatística para as variáveis raça/etnia e escolaridade da mãe ou do pai.

Esta segunda fase da pesquisa corroborou o gênero como característica marcante na divisão entre as/os adolescentes em termos de preconceito, sendo os meninos se mostrando mais preconceituosos quanto ao gênero e à diversidade sexual do que as meninas. Pelo IPEG ($U = 22.567,00$ e $p < 0,000$), encontra-se que meninos (mediana = 0,418) têm maior facilidade de aceitar os estereótipos de gênero do que as meninas (mediana = -0,478), ao passo que eles (mediana = 0,515) tendem a apresentar maior visão preconceituosa quanto à diversidade sexual IPDS ($U = 21.497,50$ e $p < 0,000$) do que elas (mediana = -0,566).

Quanto à religião das/os respondentes, houve associação estatística para o IPEG ($H = 28,87$ e $p < 0,000$) e o IPDS ($H = 33,23$ e $p < 0,000$), no qual verificamos que estudantes evangélicas/os tendem a manifestar mais preconceito em ambos os casos. No IPEG, a mediana destes estudantes é de 0,180, contra a mediana -0,207 entre católicas/os e -0,195 daquelas/es que indicaram acreditar em Deus, mas que não possuem religião. Já a mediana das/os estudantes evangélicas no IPDS é de 0,109, valor maior do que as medianas das/os católicas/os (-0,100) e daquelas/es que não possuem religião, mas que acreditam em Deus (-0,279). Optou-se por desconsiderar as outras categorias de religião indicadas nesta variável em função da pequena quantidade de respondentes, conforme indicada na tabela 4.4, o que não nos permitiria discutir suas visões menos ou mais preconceituosas enquanto perspectivas de um grupo, senão de visões mais particulares.

O perfil religioso das/os alunas/os apresenta, portanto, forte peso na correlação com os índices que estabelecemos no caso de estudantes evangélicas/os, indicando que estas possuem tendência a apresentar atitudes mais preconceituosas em relação ao gênero e à diversidade sexual se a/o estudante for evangélica/o. Em se tratando de movimentos religiosos ultraconservadores, o cenário político atual se volta a uma agenda contrária ao reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, a qual Junqueira (2018) vai chamar de cruzada antigênero, nome dado, em

especial, pelo discurso da “ideologia de gênero”, pregado por movimentos de matriz católica e que vem impactando diretamente nas políticas públicas para a Educação Básica, tal como discutimos no capítulo 2.

Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita "primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos", da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais (JUNQUEIRA, 2018, p. 451)

Em relação às dificuldades de aprendizagem, não encontramos associação estatística com a variável de abandono escolar, ainda que tenhamos discutido no capítulo 4 o peso que esta categoria poderia apresentar no preconceito à diversidade sexual e de gênero devido, principalmente, à alta incidência de meninos que evadem a escola. Por outro lado, alunas/os que já repetiram alguma vez uma determinada série tendem a apresentar visões mais preconceituosas nos dois índices (IPEG: $U = 31.648,00$, $p < 0,000$; IPDS: $U = 33.589,00$, $p < 0,000$). Estudantes repetentes tendem a apresentar visões mais preconceituosas quanto ao gênero (mediana = 0,111) e à diversidade sexual (mediana = 0,144) do que alunas/os que nunca foram reprovados (medianas: IPEG = -0,294; IPDS = -0,321).

Também discutimos no capítulo 3 a divisão de gênero baseada nas atividades de trabalho fora de casa e do tempo dedicado aos afazeres domésticos, predominantemente masculino no primeiro e feminino no segundo, o que poderia, assim, ser fator de influência também para as visões preconceituosas. Não foi, contudo, o caso das/os estudantes que cuidam das tarefas da casa, mas encontramos tendência estatística nos dois índices (IPEG: $U = 11.953,00$, $p < 0,05$; IPDS: $U = 10.496,00$, $p < 0,000$) em relação às/aos estudantes que realizam atividades de trabalho fora de casa. Nesse caso, aquelas/es que trabalham fora (medianas: IPEG = 0,143; IPDS = 0,436) tendem a apresentar visões mais preconceituosas para os dois índices do que estudantes que não trabalham (medianas: IPEG = -0,154; IPDS = -0,211).

Podemos concluir, assim, que algumas características pessoais e coletivas permitem antecipar se uma/um determinada/o estudante tenderá a apresentar visões menos ou mais preconceituosas contra a diversidade sexual e de gênero. Algumas

destas recorrências, contudo, giram em torno do próprio gênero da/o respondente, hipótese que já havíamos levantado na seção 3.5.

Em primeiro lugar, estudantes das duas primeiras séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental se mostraram mais preconceituosos do que estudantes dos últimos anos escolares. A possibilidade se mostrar preconceituosa/o é ainda maior se esta/e estudante frequenta a turma de aceleração, destinada à recuperação da distorção idade/série. A ordenação encontrada para as séries em função das medianas dos dois índices de preconceito, tal como mostrada no gráfico 4.10, é a mesma ordenação entre séries com mais meninos até séries com menos meninos: Aceleração (56,5%), 7º ano (52,8%), 6º ano (45,3%), 9º ano (42,4%) e 8º ano (41,8%). O turno – manhã ou tarde – não foi capaz de prever se a/o estudante apresentará visões mais ou menos preconceituosas e, neste sentido, tampouco se encontra diferença de gênero nestes dois momentos: os meninos somam 47,8% dos estudantes do turno da manhã e 46,9% do turno da tarde.

Outras duas variáveis que também se associam com maior presença de meninos e com maiores taxas de preconceito baseado na diversidade sexual e de gênero foram a reprovação e o fato de trabalharem fora de casa. Entre as/os estudantes que afirmaram serem repetentes, 52,7% dos respondentes são meninos ao passo que este número cai para 42,3% no grupo dos que não repetiram uma série e que são meninos. Os dados sobre trabalho são ainda mais díspares: enquanto há pouca variação entre aquelas/es que não trabalham fora de casa (43,9% são meninos e 56,1% são meninas), quase três quartos das/os estudantes que trabalham são rapazes (73,8%).

Estudantes com religião evangélica são os que apresentaram maior mediana para os três índices gerados, entretanto, não encontramos mais meninos evangélicos do que meninas, o que torna esta variável independente do gênero. Das/os estudantes que indicaram serem católicos, 41,7% são meninos; 45,9% dos respondentes são meninos entre evangélicas/os; por fim, daquelas/es que acreditam em Deus, mas não possuem religião, 49,3% são rapazes. Nossos dados reiteram, portanto o peso da religião evangélica e da formação social dos meninos na construção da heteronormatividade pelas visões preconceituosas contra a diversidade sexual e de gênero.

5.

O clima escolar nas escolas Iracema e Hora da Estrela

Discutimos no capítulo 2 alguns apontamentos acerca do entendimento sobre o clima escolar e ressaltamos os aspectos multidimensionais e complexos que envolvem a elaboração e operação deste conceito; já na seção 2.4.2 descrevemos a estrutura e indicamos as bases teóricas que orientaram a construção dos instrumentos para a segunda etapa da pesquisa, isto é, para as duas escolas investigadas. De acordo com os problemas de pesquisa levantados, buscamos compreender aspectos voltados ao que Wang e Degol (2016) chamam de dimensão relacional e dimensão assistencial do clima escolar, e elencamos os constructos que poderiam não apenas indicar tais níveis de clima, mas também possibilidades de articulação com a discussão sobre o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero.

Assim, no presente capítulo, cumpre apresentar estas duas dimensões para as escolas Iracema e Hora da Estrela. Na primeira seção apresentamos as visões das/os estudantes sobre suas escolas de acordo as duas dimensões do clima escolar e buscamos verificar se as escolas investigadas divergem em relação a tais visões; estabelecemos também índices para cada constructo de clima escolar articulado nesta pesquisa. Na segunda seção discutimos as correlações possíveis entre estes índices e entre eles com outras características sociodemográficas das/os estudantes, tal como fizemos na seção 4.5. Por fim, na terceira seção, buscamos discutir as covariações encontradas entre os índices que estabelecemos para o clima escolar com os três índices criados no capítulo anterior a respeito do preconceito contra diversidade sexual e de gênero.

5.1.

As percepções das/os alunas/os sobre o clima de suas escolas

Apresentamos a seguir os principais achados em torno das respostas das/os respondentes acerca dos itens sobre o clima de sua escola (primeiro, terceiro e

quarto blocos do questionário) através de quatro categorias⁷¹: (i) as relações interpessoais, (ii) as regras e os conflitos, (iii) a sensação de pertencimento e (iv) a presença de *bullying*. Estas categorias são discutidas em torno dos principais constructos estabelecidos na origem de cada questionário. Para verificar se há associação estatística entre as categorias estabelecidas e as escolas pesquisadas, realizamos o teste do qui-quadrado de Pearson.

5.1.1. As relações interpessoais na escola

A análise das relações interpessoais na escola diz respeito à qualidade das relações entre os membros da comunidade escolar – alunas/os, professoras/es, gestoras/es, outras/os funcionárias/os e responsáveis – que influenciam o desenvolvimento social, cognitivo e psicológico das/os jovens (WANG; DEGOL, 2016). Esta categoria de análise é verificada na presente pesquisa através de vinte itens contidos no primeiro bloco do questionário. O quadro 5.1 indica estes itens juntamente com os constructos mais específicos aos quais estes itens se referem.

QUADRO 5.1 – Construtos relativos às relações interpessoais

Constructo	Itens
Relação professor-aluno ⁷²	1. Os professores da minha escola ajudam os alunos com os seus problemas.
	6. Meus professores se preocupam comigo.
	7. Meus professores trabalham bastante para que eu tenha bons resultados nas tarefas e nas provas.
	8. Meus professores fazem eu me sentir bem comigo mesmo.
	11. Meus professores acreditam que eu posso ter bons resultados nas provas.
	15. Os meus professores explicam a matéria de forma clara.
	17. Os meus professores propõem atividades em grupos.
	20. Os meus professores geralmente passam exercícios para casa.

[Continua na página a seguir]

⁷¹ Apesar dos itens avaliados nesta seção serem divididos em três blocos, optamos por subdividir o primeiro bloco nas categorias “relações interpessoais” e “regras e conflitos”, uma vez que possuem sentidos de clima escolar distintos de acordo com a categorização de Wang e Degol (2016), sendo o primeiro voltado à dimensão relacional e o segundo à dimensão assistencial.

⁷² O constructo “relação professor-aluno” se refere à relação entre professoras/es e alunas/os e o constructo “relação aluno-aluno” diz das relações das/os estudantes entre si. Indo de encontro com o padrão de escrita estabelecido no capítulo 1, optamos por nomear os constructos de forma resumida e sem as indicações de gênero, quando o caso, com fins de manter os títulos mais diretos ao teor da análise. A despeito da ocultação do gênero nos títulos, as descrições e análises subsequentes retomam o padrão usado ao longo da tese.

Relação aluno-aluno	10. Os alunos gostam uns dos outros.
	13. Os alunos ajudam uns aos outros.
	18. Os alunos confiam uns nos outros.
	21. Os alunos respeitam uns aos outros.
Envolvimento familiar	3. Meus pais (ou outro responsável) visitam a minha escola com frequência.
	19. Meus pais (ou outro responsável) vêm até a minha escola para se encontrar com os meus professores.
Ação da gestão	2. Os diretores fazem um bom trabalho.
	4. A coordenadora faz um bom trabalho.
Respeito à diversidade	5. Na minha escola, meninos e meninas são tratados igualmente bem.
	9. Na minha escola, os alunos de todas as cores de pele são tratados da mesma forma.
	12. Todo mundo é tratado igualmente bem na minha escola.
	14. Todos os alunos são tratados da mesma forma, não importa se seus pais são mais ricos ou mais pobres.

Fonte: criação própria.

O constructo *Relação professor-aluno* se refere às percepções de respeito, cuidado e confiança entre professoras/es e alunas/os. Segundo Bear et al. (2011), pesquisas indicam que a presença destas características nas/os professoras/es se relaciona com o sentimento de acolhimento e participação das/os estudantes nas escolas. Em ambientes escolares permeados por esta boa relação com suas/seus professoras/es, as/os alunas/os vivenciam maiores possibilidades de desempenho e conclusão da trajetória escolar, de aceitação e convivência positiva com outras/os colegas, além de exibir comportamentos menos agressivos, antissociais e de se envolverem menos em práticas de *bullying* (BEAR et al., 2011).

No que se refere à percepção sobre as/os professoras/es, verificadas pelos itens 1, 6, 7, 8, 11, 15, 17 e 20 do questionário, as/os alunas/os tendem a concordar com as afirmativas, como indicado na tabela 5.1 (página a seguir). Valores percentuais altos na concordância e baixo na discordância indicam boas relações entre professoras/es e alunas/os.

Em linhas gerais, podemos destacar que as/os estudantes tendem a valorizar o relacionamento das/os suas/seus professoras/es consigo, indicando que elas/es percebem condições mais prazerosas na amizade e no afeto com essas/esses adultas/os. Os itens deste bloco indicam as percepções da qualidade das relações tanto num sentido de ligação emocional (itens 1, 6 e 8), mas também com o trabalho e o empenho que as/os professoras/es têm para com a aprendizagem de suas/seus alunas/os (itens 7, 11, 15, 17 e 20). Neste sentido, a verificação da ligação emocional foi pior avaliada no geral, se consideradas as maiores porcentagens de

“discordo muito” para o sentimento de que as/os professoras/es fazem suas/seus alunas/os se sentirem bem consigo (item 8) ou que estas/es se preocupam com suas/seus alunas/os (item 6).

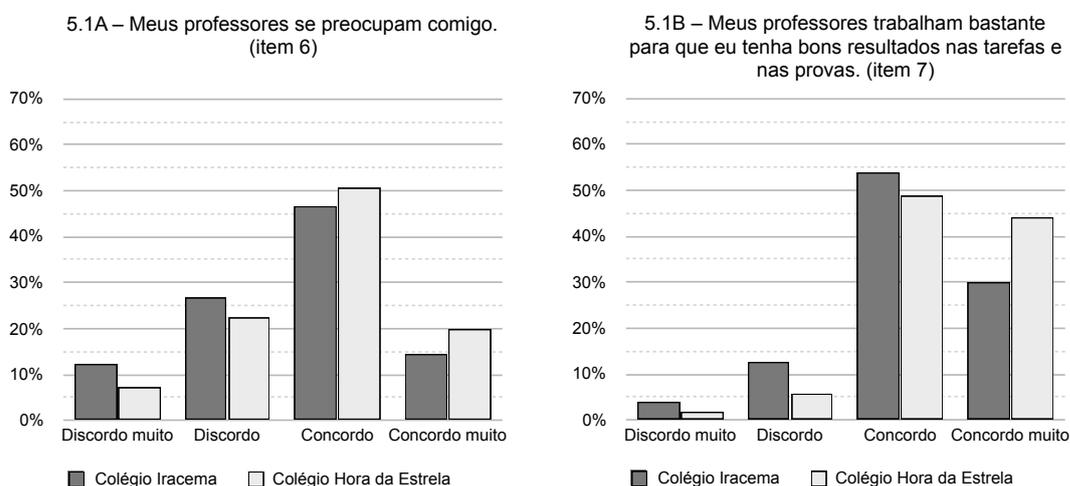
TABELA 5.1 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Relação professor-aluno

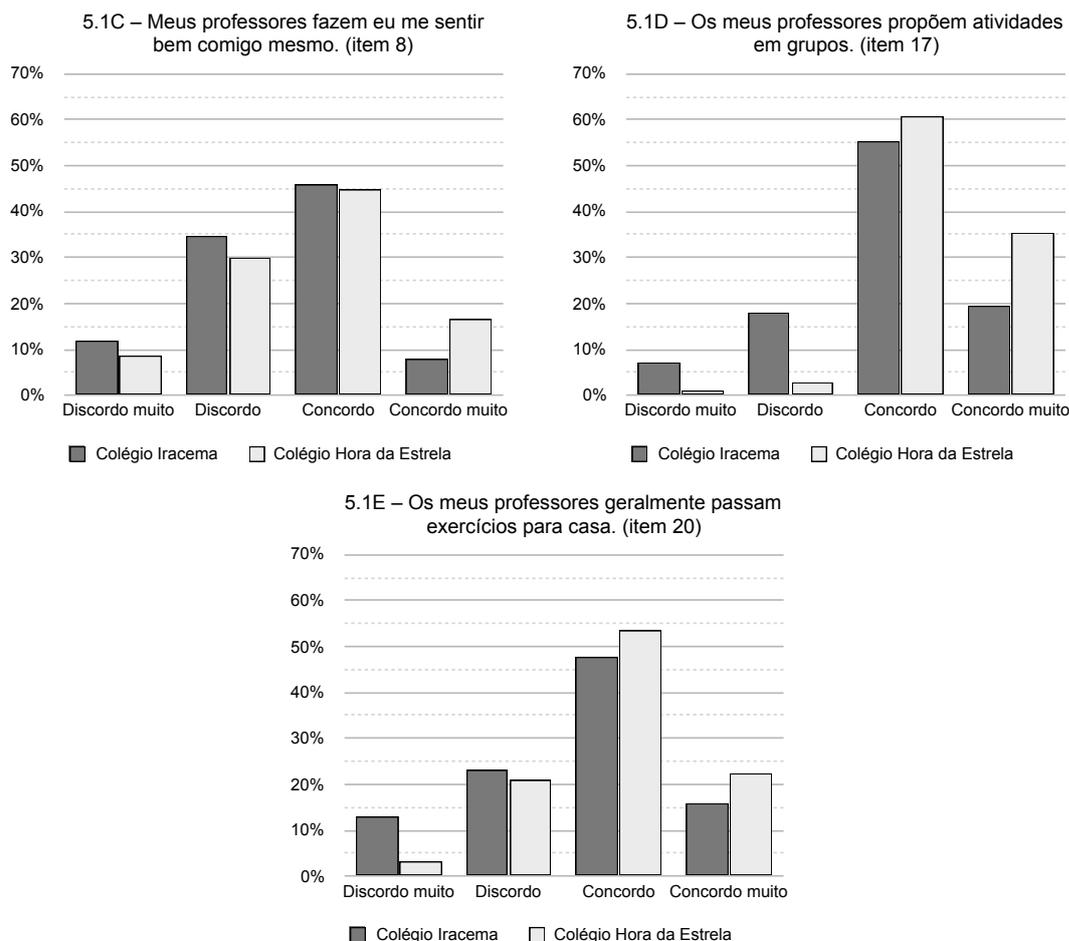
Itens	DM	D	C	CM
1. Os professores da minha escola ajudam os alunos com os seus problemas.	5,2%	22,5%	55,9%	16,3%
6. Meus professores se preocupam comigo.	9,7%	24,5%	48,6%	17,2%
7. Meus professores trabalham bastante para que eu tenha bons resultados nas tarefas e nas provas.	2,7%	9,1%	51,2%	36,9%
8. Meus professores fazem eu me sentir bem comigo mesmo.	10,3%	32,3%	45,3%	12,2%
11. Meus professores acreditam que eu posso ter bons resultados nas provas.	4,3%	10,0%	55,2%	30,5%
15. Os meus professores explicam a matéria de forma clara.	5,1%	18,3%	50,6%	26,0%
17. Os meus professores propõem atividades em grupos.	4,0%	10,4%	58,1%	27,5%
20. Os meus professores geralmente passam exercícios para casa.	8,1%	22,0%	50,6%	19,3%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Na verificação do teste do qui-quadrado de Pearson, houve associação estatisticamente significativa entre a escola em que as/os alunas/os estudam e os itens 6, 7, 8, 17 e 20. Os gráficos 5.1A a 5.1E (página a seguir) esquematizam estas associações. Se, no geral, o relacionamento docente/discente é visto mais positivamente, os gráficos 5.1A a 5.1E indicam que a qualidade desta relação é um pouco pior para as/os alunas/os da Escola Iracema, uma vez que estas/es concordam comparativamente menos com as afirmativas do que as/os estudantes da Escola Hora da Estrela. Essa análise também pode ser verificada nos gráficos tanto pelos valores percentuais de discordância – “discordo muito” e “discordo” – serem sempre maiores entre as/os estudantes da Escola Iracema.

GRÁFICO 5.1 – Distribuição cruzada entre os itens 6, 7, 8, 17 e 20 por escola





Fonte: criação própria.

O constructo *Relação aluno-aluno* também indica as percepções que as/os alunas/os têm acerca do respeito, cuidado e confiança mútuos. Esta interação entre pares pode moldar os comportamentos das/os estudantes, de modo que a rejeição leva ao aumento de delinquência, diminuição do rendimento, antipatia pela escola e até abandono escolar (BEAR et al., 2011). Os itens avaliados neste constructo são 10, 13, 18 e 21 e as frequências obtidas nas escolas podem ser verificada na tabela 5.2.

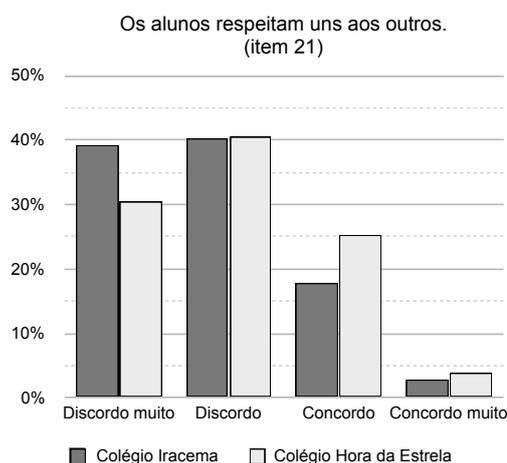
TABELA 5.2 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Relação aluno-aluno

Itens	DM	D	C	CM
10. Os alunos gostam uns dos outros.	23,2%	47,0%	24,8%	5,0%
13. Os alunos ajudam uns aos outros.	20,3%	42,7%	30,2%	6,8%
18. Os alunos confiam uns nos outros.	35,4%	43,0%	17,8%	3,7%
21. Os alunos respeitam uns aos outros.	34,8%	40,3%	21,5%	3,4%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Assim como o constructo anterior, a concordância indica melhores relações entre alunas/os. As maiores taxas percentuais de discordância neste constructo, quando comparadas com as do constructo anterior, apontam que, no geral, as relações interpessoais das/os alunas/os entre si são mais desgastadas do que a percepção sobre as relações das/os professoras com suas/seus alunas/os. A escola não é um lugar agradável para todas e todos, é espaço de disputa, de relações de poder e isso gera conflitos, especialmente quando acontece entre pares. Outra indicação das frequências das respostas é que parece haver pouca diferença entre as escolas pesquisadas nestas relações. Com efeito, na análise do teste do qui-quadrado de Pearson, encontramos apenas associação estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre a escola em que as/os alunas/os estudam com o item 21. A diferença pode ser verificada no gráfico 5.2.

GRÁFICO 5.2 – Distribuição cruzada entre o item 21 por escola



Fonte: criação própria.

O gráfico indica, pelas maiores barras nas categorias de discordância, tal como discutido, que as/os alunas/os de ambas as escolas tendem a dissentir sobre a presença de respeito entre seus pares; entretanto, a tendência verificada para este sentimento negativo é maior entre as/os estudantes da Escola Iracema, visto pela maior taxa comparativa de “discordo muito” e menor taxa comparativa de “concordo”.

O constructo *Envolvimento familiar* diz respeito à frequência de participação das/os responsáveis nas atividades escolares, papel essencial no desenvolvimento educacional (COMER; HAYNES, 1991), mas também social, emocional e comportamental (BEAR et al., 2016). Os itens avaliados neste constructo são 3 e 19 e as frequências obtidas nas escolas pode ser verificada na tabela 5.3.

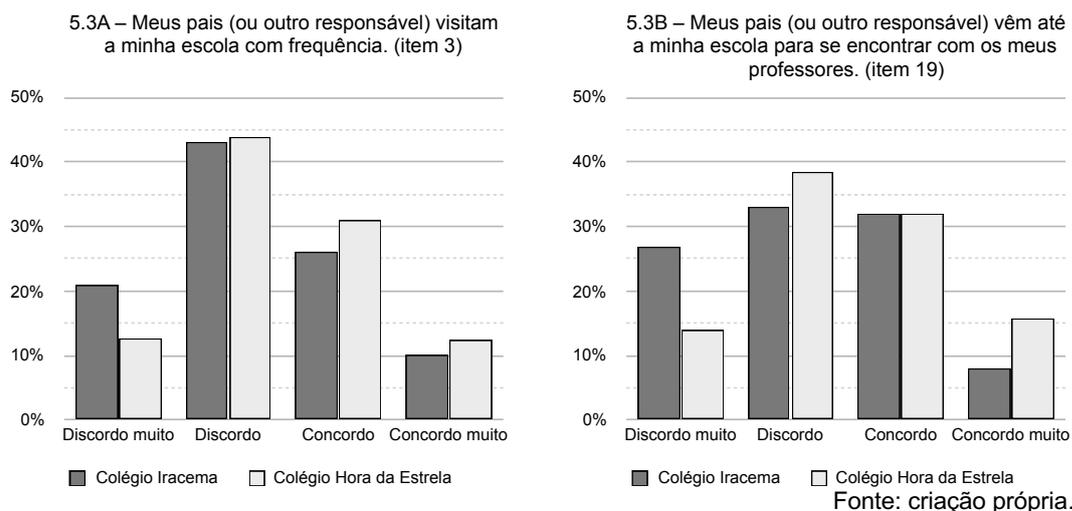
TABELA 5.3 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Envolvimento familiar

Itens	DM	D	C	CM
3. Meus pais (ou outro responsável) visitam a minha escola com frequência.	16,8%	43,5%	28,5%	11,2%
19. Meus pais (ou outro responsável) vêm até a minha escola para se encontrar com os meus professores.	20,3%	35,7%	32,1%	11,9%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
 Fonte: criação própria.

Ao passo que a frequência da percepção das/os estudantes acerca do encontro das/os responsáveis com suas/seus professoras/es é mais balanceada entre discordo e concordo, mais estudantes discordam sobre a percepção da visita constante de suas/seus responsáveis à escola quando comparadas/os com as/os que concordam. Cabe indicar que o constructo mede a frequência do envolvimento familiar com a escola, sem considerar as justificativas que levam as/os responsáveis a ir à escola, o que reflete interesse em uma boa comunicação com a escola. Em se tratando das características sociais que compõe o corpo discente das duas escolas, não podemos deixar de pensar que estes resultados se relacionam também com os atravessamentos de raça e de classe, que pode explicar essa certa ausência das famílias nas escolas. Também podemos problematizar a compreensão de família atribuída ao enunciado das frases para as/os respondentes: quem são os “pais (ou outro responsável)” destas/es adolescentes? Como são compostas as suas famílias? Em todo caso, entendemos a partir de James Comer e Norris Haynes (1991) e Bear e colaboradoras/es (2016) que a escola é um projeto cujo compromisso social também envolve a boa qualidade da relação com as famílias das/os estudantes.

Encontramos associação estatística significativa para o teste do qui-quadrado entre as duas questões e a escola em que a/o respondente estuda, indicado nos gráficos 5.3A e 5.3B. As diferenças entre as escolas podem ser verificadas nas maiores taxas de “discordo muito” e menores de “concordo muito” da Escola Iracema em comparação com a Escola Hora da Estrela.

GRÁFICO 5.3 – Distribuição cruzada entre os itens 3 e 19 por escola

A convivência das/os diretoras/es e coordenadoras/es com as/os alunas/os, indicado no constructo *Ação da gestão*, constitui outra medida relacional verificada pelo questionário e compreende a avaliação do trabalho da gestão. Segundo Oliveira e Carvalho (2018, p. 14) “a liderança do diretor favorece um clima institucional adequado para um trabalho pedagógico mais eficaz, o que, por sua vez, é propício para o bom desempenho dos alunos”.

Os itens 2 (“Os diretores fazem um bom trabalho”) e 4 (“O coordenador faz um bom trabalho”) medem esse constructo e as frequências encontradas para as escolas constam na tabela 5.4. Optamos por verificar a qualidade das relações das/os alunas/os com as/os gestoras/es das escolas através da visão discente acerca do trabalho que estas/es realizam na escola, o que aproxima este constructo com a noção de liderança ora discutida; deste modo, a concordância com a verificação do bom trabalho da gestão indica boas relações com a gestão.

TABELA 5.4 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Ação da gestão

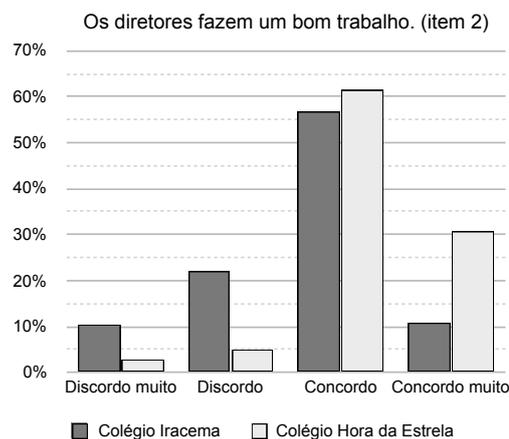
Itens	DM	D	C	CM
2. Os diretores fazem um bom trabalho.	6,5%	13,6%	59,0%	20,9%
4. O coordenador faz um bom trabalho.	3,4%	9,0%	58,8%	28,8%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Nota-se que a maioria das/os alunas/os percebem que suas/seus diretoras/es e coordenadora/coordenador realizam bom trabalho nas escolas. Entretanto, as/os respondentes avaliam melhor o trabalho da coordenação pedagógica do que da direção, se considerada a variação nas taxas de discordância e de “concordo muito”.

Quando comparadas as duas escolas, apenas as diferenças da avaliação do trabalho das/os diretoras/es (item 2) apresentou significância estatística ($p < 0,05$) no teste do qui-quadrado de Pearson, de modo que o trabalho da direção é melhor avaliado pelas/os alunas/os da Escola Hora da Estrela. O gráfico 5.4 esquematiza essa diferença de associação.

GRÁFICO 5.4 – Distribuição cruzada entre o item 2 por escola



Fonte: criação própria.

O gráfico mostra que as/os alunas/os da Escola Iracema tendem a discordar mais da afirmação de que suas/seus diretoras/es realizam bons trabalhos na escola do que as/os alunas/os da Escola Hora da Estrela, sendo que estas/es últimas/os tendem a concordar mais com a afirmativa.

Por fim, o último constructo referente à qualidade das relações na escola é o *Respeito à diversidade*, que se refere ao tratamento igualitário entre as/os estudantes, isto é, à percepção da escola enquanto espaço desprovido de discriminações baseadas nas diferenças sociais e culturais. Segundo Haynes (2019), as/os alunas/os são menos propensas/os a vivenciar conflitos e violências quando são tratadas/os de maneira justa e igual nas escolas. Convém destacar que as duas fontes internacionais usadas para construir este primeiro bloco do questionário, o DSCS-S (BEAR et al., 2016) e o QCE-EF (PETRUCCI et al., 2016), trazem esta noção de respeito à diversidade como componente do clima escolar, o que não aparece na fonte nacional (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Os itens avaliados neste constructo são 5, 9, 12 e 14 e as frequências obtidas nas escolas podem ser verificados na tabela 5.5.

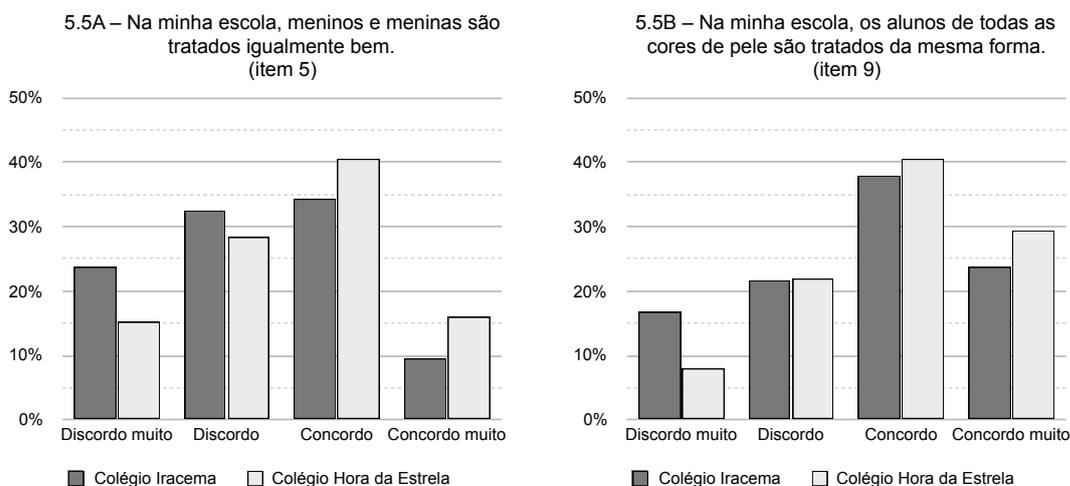
TABELA 5.5 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Respeito à diversidade

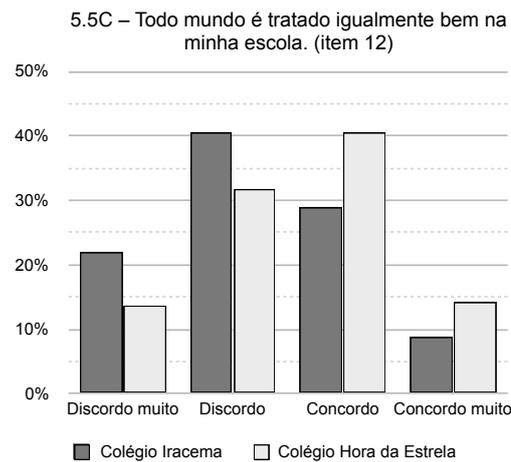
Itens	DM	D	C	CM
5. Na minha escola, meninos e meninas são tratados igualmente bem.	19,5%	30,4%	37,4%	12,8%
9. Na minha escola, os alunos de todas as cores de pele são tratados da mesma forma.	12,4%	21,9%	39,2%	26,5%
12. Todo mundo é tratado igualmente bem na minha escola.	17,6%	36,1%	34,8%	11,5%
14. Todos os alunos são tratados da mesma forma, não importa se seus pais são mais ricos ou mais pobres.	9,1%	16,9%	49,4%	24,6%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Relações positivas que indicam melhor convivência com a diversidade são expressas pela concordância com os itens. Em geral, as/os estudantes tendem a concordar com as afirmativas que indicam grupos distintos relacionados à diversidade (itens 5, 9 e 14), com maior concordância para a questão das diferenças sociais dadas pelo poder aquisitivo. O item 12, que engloba a diversidade na expressão “todo mundo”, apresentou pouca variação entre discordância e concordância.

O teste do qui-quadrado de Pearson indica que há diferenças significativas entre as/os estudantes das duas escolas e as percepções sobre igualdade de tratamento para todas as pessoas (item 12), entre meninos e meninas (item 5) e entre estudantes que se autodeclaram como pertencendo às diversas categorias de cor/raça (item 9). A distribuição das frequências de ambas as escolas para estes itens pode ser observada no gráfico 5.5.

GRÁFICO 5.5 – Distribuição cruzada entre os itens 5, 9 e 12 por escola



Fonte: criação própria.

Percebe-se, nos três gráficos acima, que o respeito à diferença é verificado com mais intensidade pelas/os estudantes da Escola Hora da Estrela do que na Escola Iracema, indicado pelas maiores taxas de concordância com os itens. O gráfico 5.5C mostra que os valores aproximados de “discordo” e “concordo” para o item 12 verificado na tabela 5.5 são bastante diferentes quando desmembrado pelas escolas, inclusive com a formação de um desenho de barras espelhado.

Considerando as diferenças encontradas em 12 dos 20 itens que compõem esta primeira análise, podemos indicar que a qualidade das relações interpessoais na Escola Hora da Estrela é mais bem percebida por suas/seus alunas/os do que pelas/os estudantes da Escola Iracema. Esta verificação se dá em todos os cinco constructos que elencamos para examinar esta dimensão da convivência entre diferentes atrizes e atores escolares.

A fim de estabelecer um índice das relações interpessoais na escola, realizamos análise fatorial com os vinte itens considerados nesta primeira análise e encontramos, inicialmente, um índice formado por cinco componentes, conforme indicado na tabela 5.6.

TABELA 5.6 – Construção inicial do índice das relações interpessoais na escola

Itens	Componentes				
	A	B	C	D	E
Item 6	0,720				
Item 15	0,700				
Item 7	0,692				
Item 8	0,681				
Item 1	0,619				
Item 11	0,604				
Item 17	0,410				-0,406
Item 2					
Item 9		0,830			
Item 12		0,741			
Item 14		0,709			
Item 5		0,690			
Item 18			0,858		
Item 13			0,727		
Item 21			0,650		
Item 10			0,516		
Item 3				0,876	
Item 19				0,860	
Item 4					0,783
Item 20					

Variância explicada: 24,269%
KMO = 0,848

$\alpha_A = 0,756 / \alpha_B = 0,735 / \alpha_C = 0,728 / \alpha_D = 0,614 / \alpha_E = 0,020$

Fonte: criação própria.

O resultado desta primeira análise fatorial apresenta algumas inconsistências que devem ser consideradas nestes resultados. A primeira se refere ao item 17 que, apesar de se ligar aos itens que formam o constructo Relação professor-aluno, como esperado, aparece também com carga negativa associado a outro componente. Este componente, E, é formado pelos itens 4 e 17 que, além de apresentarem cargas opostas e baixo valor de alfa de Cronbach, não possuem estrutura teórica que justifique uni-los; essa é a segunda inconsistência encontrada. A terceira é a ausência de carga suficiente dos itens 2 e 20 em nenhum dos componentes estabelecidos que justifique o peso destes na construção do índice de clima. Assim, optamos por realizar uma segunda rodada da análise sem os itens 2, 4, 17 e 20. Uma vez que os itens 2 e 4 formam o constructo Ação da gestão, pode-se concluir que o índice formado não apresentará a medição deste constructo nas análises seguintes. A matriz padrão gerada é indicada na tabela 5.7.

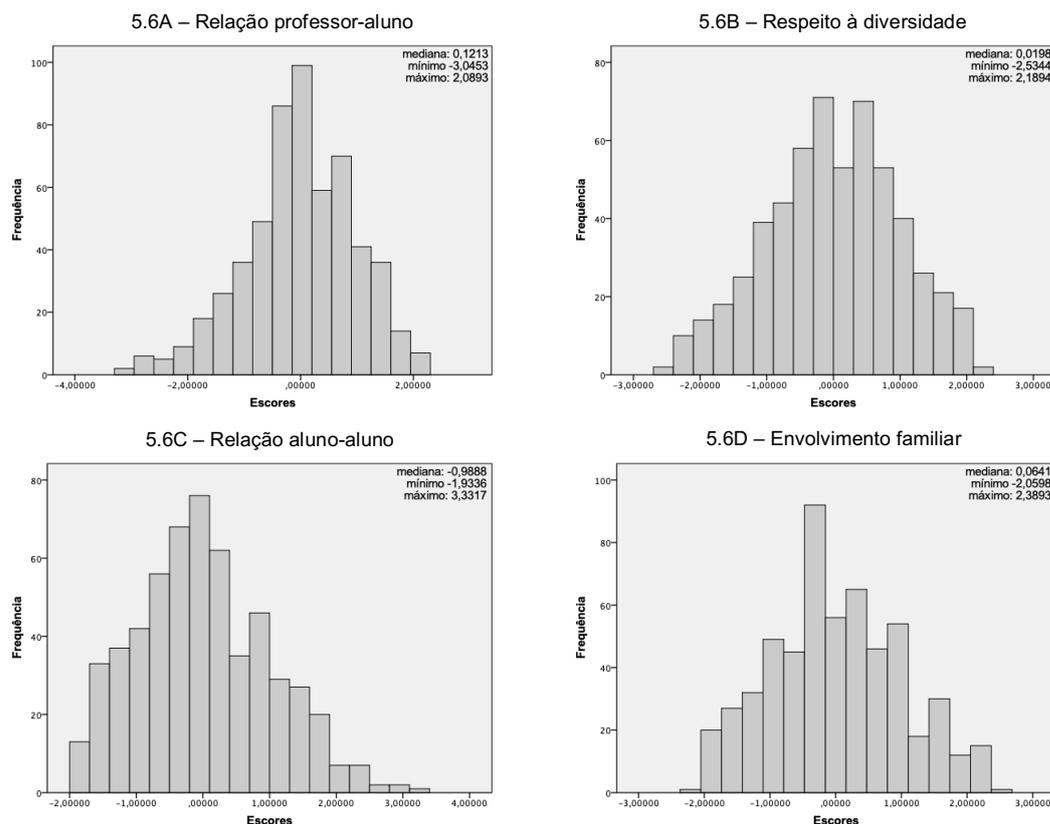
TABELA 5.7 – Índice Relações Interpessoais na Escola (IRIE)

Itens	Componentes			
	A	B	C	D
Item 6	0,732			
Item 8	0,678			
Item 7	0,673			
Item 15	0,668			
Item 1	0,635			
Item 11	0,635			
Item 9		0,843		
Item 12		0,735		
Item 14		0,704		
Item 5		0,666		
Item 18			0,871	
Item 13			0,720	
Item 21			0,669	
Item 10			0,517	
Item 19				0,857
Item 3				0,854
Variância explicada: 27,574%				
KMO = 0,841				
$\alpha_A = 0,765 / \alpha_B = 0,735 / \alpha_C = 0,728 / \alpha_D = 0,614$				

Fonte: criação própria.

Assim, formou-se o Índice Relações Interpessoais na Escola (IRIE) constituído por quatro componentes. O primeiro componente, A, reflete o constructo Relação professor-aluno, mas sem os itens 17 e 20. Já os componentes B, C e D são compostos exatamente pelos itens indicados nos constructos Respeito à diversidade, Relação aluno-aluno e Envolvimento familiar, respectivamente. Os gráficos 5.6A a 5.6D representam as frequências dos quatro componentes estabelecidos para todas/os as/os participantes da pesquisa, juntamente com os valores mínimo, máximo e a mediana.

Valores negativos, isto é, mais próximos à esquerda indicam visões mais negativas desta dimensão do clima escolar. Deste modo, verifica-se que o componente Relação aluno-aluno – gráfico 5.6C – é visto com os escores mais frequentes, ou seja, a parte mais alta do gráfico, concentrado mais à esquerda (mediana = -0,9888), indicando que, no geral, as/os alunas/os tendem a perceber esta relação negativamente, tal como já havíamos verificado nas análises de frequência do constructo (tabela 5.2).

GRÁFICO 5.6 – Frequência dos respondentes de acordo com o IRIE

Fonte: criação própria.

Os padrões de distribuição dos valores nos quatro gráficos aparentam não seguir uma curva normal e, portanto, tratou-se os quatro componentes sob procedimentos estatísticos não-paramétricos através do teste de Mann-Whitney para verificar se há diferenças entre a escola e a média dos componentes que formam o IRIE. As alunas/os da Escola Hora da Estrela indicam melhores qualidades de relações entre professoras/es e alunas/os ($U = 33.209,5$; $p < 0,05$), maior apreço à diversidade ($U = 30.783,5$; $p < 0,00$), relações mais positivas entre estudantes ($U = 34.636,5$; $p < 0,05$) e maior envolvimento das famílias na rotina escolar ($U = 32.441,5$; $p < 0,00$) quando comparadas com as alunas/os da Escola Iracema. Os valores da mediana para os quatro componentes do IRIE, maiores na Escola Hora da Estrela e menores na Escola Iracema, estão indicados na tabela 5.8.

TABELA 5.8 – Medianas dos componentes do IRIE por escola

Componentes	Iracema	Hora da Estrela
Relação professor-aluno	-0,127	0,174
Respeito à diversidade	-0,143	0,282
Relação aluno-aluno	-0,163	0,044
Envolvimento familiar	-0,350	0,137

Fonte: criação própria.

5.1.2. Os conflitos e as regras escolares

A presença e a percepção de aspectos envolvendo a segurança pessoal nas escolas é relatada como um dos principais componentes da análise sobre o clima escolar, de modo que estudantes percebem um clima escolar mais favorável e agradável quando se sentem mais seguros e quando há menos casos de agressões na escola. Além disso, Bear e colaboradoras/es (2016) indicam que as/os estudantes que percebem seus ambientes escolares com menos problemas relacionados à segurança tendem a serem menos agressivos, a apresentarem melhor autoestima e menores sintomas de depressão, e serem mais engajados academicamente. Segundo Thapa et al. (2013), muitos estudantes não se sentem física ou emocionalmente seguros nas escolas, em especial naquelas avaliadas com baixa qualidade das relações interpessoais e com presença de conflitos, práticas de violência e vitimizações entre pares (como o *bullying*), o que é acompanhado com níveis altos de abandono escolar e níveis baixos de desempenho acadêmico.

Não raro, os resultados negativos quanto à aprendizagem e ao rendimento são justificados pelos evidentes problemas presentes na deterioração das relações interpessoais, no descumprimento das regras, na persistente *indisciplina* e constantes conflitos (VINHA et al., 2018, p. 178, grifo nosso).

A indisciplina e, conseqüentemente, a disciplina, podem ser entendidas como partes componentes das relações de poder. “A escola [...] pode ser pensada como uma máquina de controle e organização dos corpos, implicada tanto na fabricação do sujeito disciplinar quanto da própria Modernidade” (FERRARI; DINALI, 2012, p. 395). Logo, se a disciplina é algo com o qual se moldam os sujeitos na escola, a indisciplina é entendida como o que escapa do controle, um foco de resistência no interior das relações de poder que se estabelecem na escola. Assim, apoiado na definição foucaultiana de acontecimento, Ferrari e Almeida (2012, p. 868) entendem a indisciplina escolar como “novidades porque fogem do que é esperado para um comportamento nas escolas, ou, pelo menos, para algo que foi construído e assumido como comportamento ideal de alunos e alunas.”

Em nosso levantamento, consideramos a percepção das/os alunas/os da segurança nas escolas a partir de questões sobre o reconhecimento das regras escolares e sobre os conflitos no interior da escola, tanto sobre a presença quanto o

modo como eles são resolvidos. O quadro 5.2, a seguir, indica estes dois constructos que elencamos para esta segunda categoria.

QUADRO 5.2 – Construtos relativos às regras e aos conflitos escolares

Constructo	Itens
Conflitos escolares	22. A coordenação geralmente busca resolver as brigas entre os alunos.
	24. A coordenação geralmente busca resolver o <i>bullying</i> entre os alunos.
	25. Alguns alunos dizem que vão bater ou machucar outros alunos.
	26. Os professores geralmente buscam resolver o <i>bullying</i> entre os alunos.
	28. Os alunos na minha escola são muito agressivos.
	29. Os professores geralmente buscam resolver as brigas entre os alunos.
	30. Os alunos falam palavrões uns aos outros.
Regras escolares	23. Os alunos conhecem as regras da escola.
	27. Os alunos seguem as regras da escola.
	(16. Os alunos respeitam os professores.)

Fonte: criação própria.

Antes de discutir cada constructo, cabe destacar que verificamos, após a análise dos dados, que há problemas teóricos com o item 16 (“Os alunos respeitam os professores”), por isso sua marcação entre parêntesis na tabela anterior. Este item, originalmente extraído do Questionário de Clima Escolar – Revisado, Versão para Ensino Fundamental (PETRUCCI et al., 2016, p. 5) foi categorizado inicialmente como pertencendo ao constructo *Student interpersonal relations*, mas se vinculou na análise fatorial ao índice *Order and discipline*. Entretanto, entendemos que esta questão não deveria compor a análise nas relações interpessoais porque nosso constructo Relação professor-aluno, que mais se aproximaria deste item, é medido por itens a respeito do tratamento das/os professoras/es com suas/seus alunas/os, de modo que o item 16 destoaria deste sentido. Optamos, por fim, por analisar esta questão juntamente com os itens que formam o constructo Regras escolares.

O primeiro constructo relativo às questões de indisciplina, *Conflitos escolares*, indica a influência do mau comportamento e da intimidação entre pares no ambiente escolar e o papel da gestão e do corpo docente em resolver tais hostilidades. Este constructo é formado por dois grupos de medidas: a presença de conflitos, indicados pelos itens 25, 28 e 30, e a busca por resolução dos conflitos pela coordenação ou professoras/es, indicados pelos itens 22, 24, 26 e 29. Como a primeira medida é dada pela presença de conflitos, e não pela ausência destes, a

concordância com estas três questões indica ambientes escolares permeados pela violência e agressão física e verbal. A medida desses itens é, portanto, invertida com relação ao resto do questionário, no qual é a concordância que indica climas escolares mais positivos. As porcentagens de discordância e concordância para os itens que formam este constructo estão indicadas na tabela 5.9.

TABELA 5.9 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Conflitos escolares

Itens	DM	D	C	CM
22. A coordenação geralmente busca resolver as brigas entre os alunos	5,6%	9,7%	53,2%	31,5%
24. A coordenação geralmente busca resolver o bullying entre os alunos	11,1%	19,4%	44,8%	24,7%
25. Alguns alunos dizem que vão bater ou machucar outros alunos	9,4%	9,9%	35,7%	45,0%
26. Os professores geralmente buscam resolver o bullying entre os alunos	11,2%	23,7%	47,8%	17,3%
28. Os alunos na minha escola são muito agressivos	9,8%	27,7%	37,6%	25,0%
29. Os professores geralmente buscam resolver as brigas entre os alunos	8,6%	20,4%	54,5%	16,6%
30. Os alunos falam palavrões uns aos outros	6,2%	5,2%	23,2%	65,3%

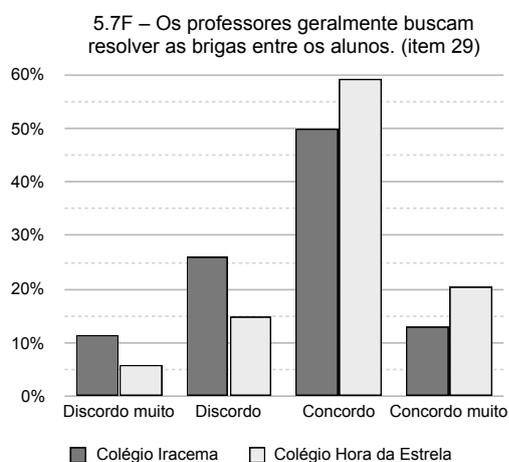
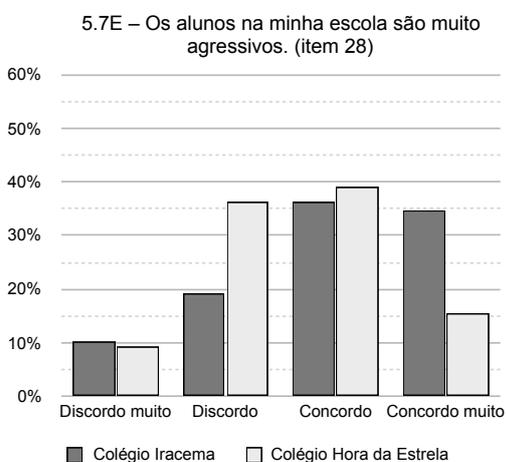
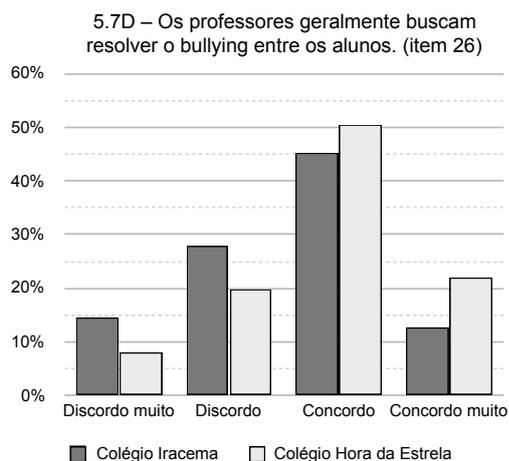
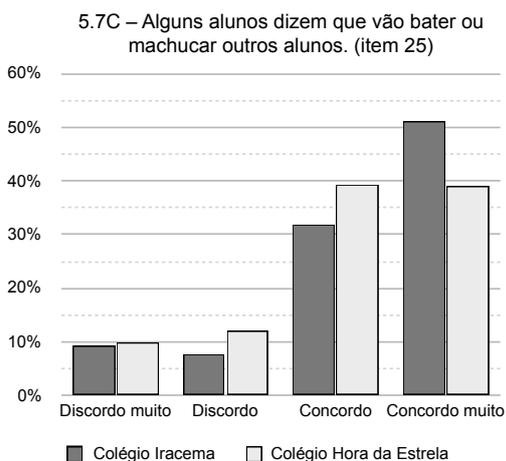
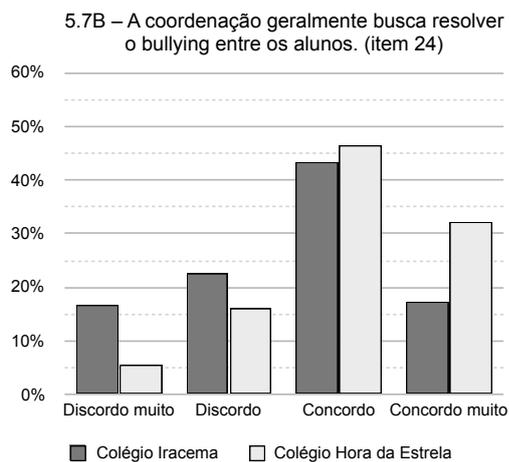
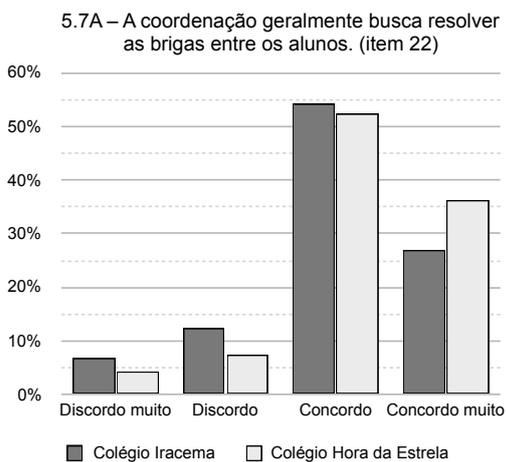
Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Verifica-se, inicialmente, que a frequência em todos os itens deste constructo é maior na concordância, indicando que estas/es alunas/os tendem, em geral, a concordar de que suas/seus professoras/es e coordenadoras/es agem na tentativa de resolverem os conflitos escolares ao mesmo tempo que também concordam haver práticas conflituosas na escola. Dentre as quatro ações em torno da resolução dos conflitos, estas/es estudantes são mais enfáticas/os ao concordarem que a coordenação busca resolver as questões envolvendo brigas na escola. Já em relação à presença de conflito, a percepção do tipo de agressividade entre as/os alunas/os é menor quando comparada à percepção da verbalização da agressividade. A presença do xingamento no tratamento entre as/os colegas é percebido por 88,5% das/os respondentes desta pesquisa, corroborando outros estudos no campo do preconceito, discriminação e do *bullying*, que indicam os palavrões “como práticas comuns nas relações interpessoais na escola e nos ambientes virtuais de acesso preferencial entre estudantes (cyberbullying)” (ROSELLI-CRUZ, 2011, p. 74).

Na comparação entre as duas escolas sobre este constructo através do teste do qui-quadrado de Pearson, é curioso que apenas este item sobre uso do palavrão entre estudantes não apresentou diferença significativa ($p = 0,272$) entre os dois

ambientes. Isto quer dizer que independentemente se a/o respondente estuda na Escola Iracema ou na Escola Hora da Estrela, ela/e terá aproximadamente 90% de chance de perceber a presença do xingamento entre suas/seus colegas. Já os outros itens, 22, 24, 25, 26, 28 e 29, apresentaram variação em função da escola, tal como indicado nos gráficos 5.7A a 5.7F.

GRÁFICO 5.7 – Distribuição cruzada entre os itens 22, 24, 25, 26, 28 e 29 por escola



Fonte: criação própria.

Verifica-se em todos os cruzamentos, com variação significativa segundo a escola, que as/os alunas/os da Escola Iracema tendem a ver sua escola com maiores taxas de presença de conflito e menores taxas de resolução dos mesmos, dado pelas diferenças nas barras na opção “concordo muito”.

O segundo constructo, *Regras da escola*, diz respeito ao conhecimento e aceitação das normas escolares pelas/os estudantes e do bom convívio com os adultos. Com base em testes de proficiência gerados por sistemas estaduais de avaliação escolar, Juliana Candian e Wagner Rezende (2013, p. 39) verificaram correlação entre melhores resultados de desempenho em matemática com “melhores condições do contexto normativo do clima escolar”. Optamos, inicialmente, por incluir dois itens (23 e 27, respectivamente) para compreender o conhecimento e a aceitação das regras da escola pelas/os estudantes e incluímos o item 16 por entender que as relações de respeito perpassam normas de convivência. A tabela 5.10, abaixo, indica os valores percentuais válidos relacionados às respostas das/os alunas/os nos itens que compõem este constructo.

TABELA 5.10 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Regras da escola

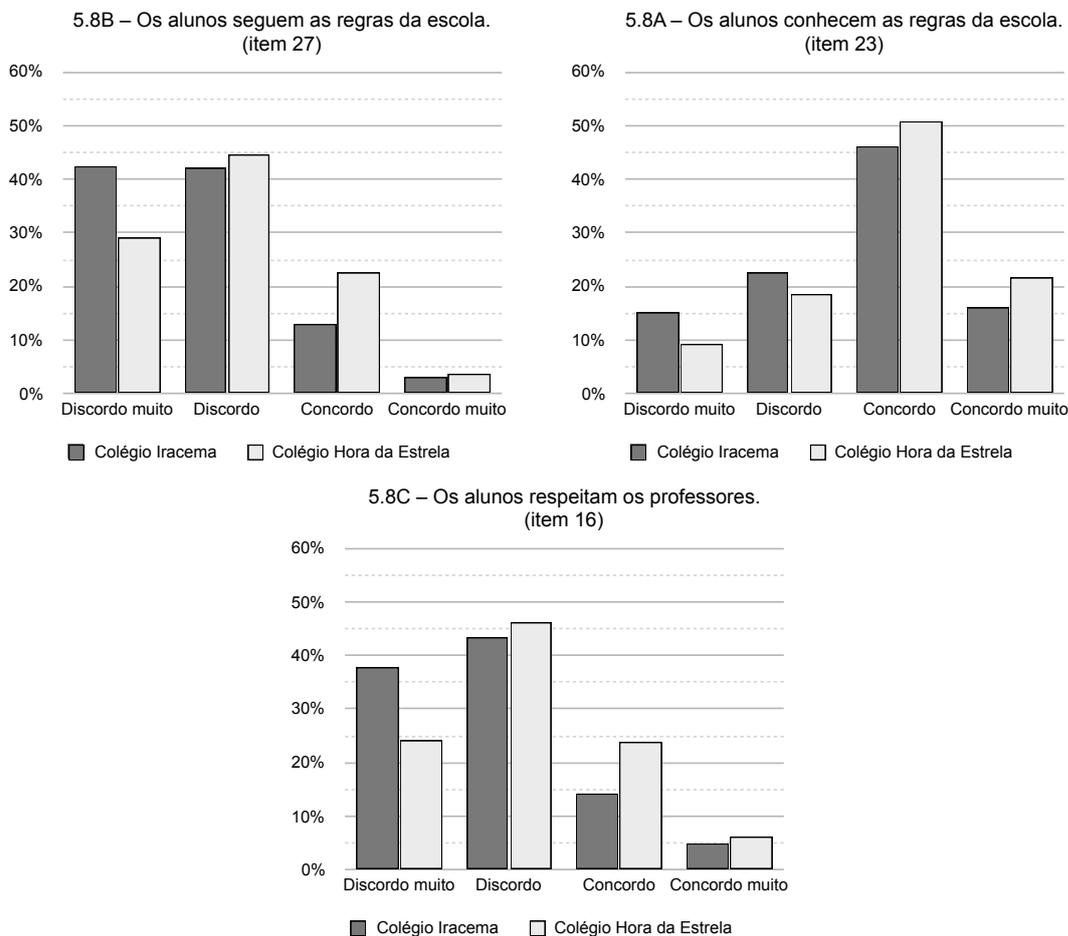
Itens	DM	D	C	CM
23. Os alunos conhecem as regras da escola.	12,2%	20,5%	48,5%	18,9%
27. Os alunos seguem as regras da escola.	35,7%	43,4%	17,8%	3,2%
16. Os alunos respeitam os professores.	30,8%	44,7%	19,0%	5,4%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Se, de um lado, a maioria das/os respondentes afirma que as/os estudantes conhecem as regras da escola, do outro, discorda de que elas/es sigam estas normas que conhecem, ou seja, elas/es demonstram que conhecem as regras, o que não significa necessariamente que irão respeitá-las. A escola é tradicionalmente entendida como espaço do cumprimento das ordens e da sujeição das/os jovens ao mundo dos adultos e estes dados nos levam a refletir o papel do sentimento de transgressão e liberdade exercido por esta juventude nas relações de poder que organizam a relação escolar. A discordância também é alta na verificação do respeito por parte das/os alunas/os para com suas/seus professoras/es, porcentagem aproximada inclusive da percepção do respeito das alunas/os entre colegas (item 21, tabela 5.2)

Na verificação do teste do qui-quadrado de Pearson, houve associação estatisticamente significativa entre a escola em que as/os alunas/os estudam e os três itens que compõem este constructo, 23, 27 e 16. Os gráficos 5.8A a 5.8C esquematizam estas associações.

GRÁFICO 5.8 – Distribuição cruzada entre os itens 23, 27 e 16 por escola



Fonte: criação própria.

A imagem dada pela distribuição cruzada dos três itens indica que as/os alunas/os da Escola Iracema tendem a discordar mais do que as/os alunas/os da Escola Hora da Estrela no que se refere ao conhecimento e aceitação das regras, inclusive sobre o respeito aos professores.

Se, na dimensão das relações interpessoais, as diferenças entre as escolas se deram em pouco mais da metade dos itens, as diferenças sobre os conflitos e as regras escolares foram mais intensas: dos dez itens que compõem esta segunda análise, apenas um (item 30) não apresentou associação estatisticamente significativa entre as duas escolas, de modo que, para os dois constructos estabelecidos, a visão das/os alunas/os da Escola Hora da Estrela sobre este

componente do clima escolar é mais positiva do que a das/os alunas/os da Escola Iracema.

Como verificação seguinte, realizamos análise fatorial com os dez itens considerados nesta seção e geramos o Índice Conflitos e Regras da Escola (Índice CR) formado por três componentes, conforme indicado na tabela 5.11. Cabe destacar que os valores atribuídos às respostas das/os alunas/os aos itens 25, 28 e 30 foram invertidos em função da medição inversa do clima que estas questões indicam, isto é, para que a maior aceitação com estes itens indique climas mais positivos. Deste modo, quanto maior for o valor para os três componentes do Índice CR, melhor é a avaliação da/o estudante sobre sua escola.

TABELA 5.11 – Índice Conflitos e Regras da Escola (ICRE)

Itens	Componentes		
	A	B	C
Item 26	0,810		
Item 24	0,768		
Item 29	0,711		
Item 22	0,664		
Item 30		0,764	
Item 25		0,752	
Item 28		0,605	
Item 27			0,775
Item 16			0,723
Item 23			0,625
Variância explicada: 27,537%			
KMO = 0,751			
$\alpha_A = 0,721 / \alpha_B = 0,554 / \alpha_C = 0,534$			

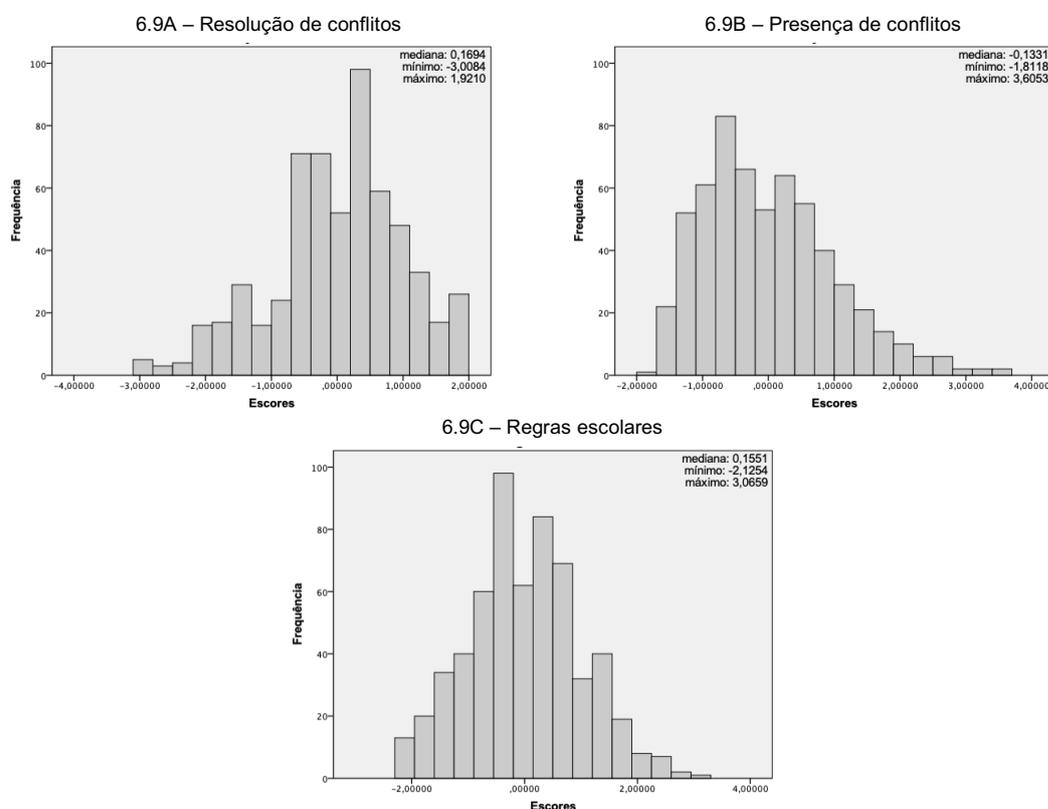
Fonte: criação própria.

O construto Conflitos escolares não permaneceu em um único componente na análise fatorial, entretanto, as medidas ora discutidas – resolução e presença – formaram componentes distintos, A e B, respectivamente, no ICRE. No que se refere aos nomes dos componentes, chamamos o componente A de Resolução dos conflitos. Entretanto, é preciso mudar o nome do componente B já que invertemos os valores na análise fatorial e, com isso, o indicamos pelo nome Ausência de conflitos. Isto significa que este componente B mede, ao contrário do seu constructo de origem, a falta de conflitos na escola, ou seja, quando maior é sua medida, mais se verifica a ausência do conflito e, portanto, mais positivo é o clima escolar.

Já o componente C agrega as questões do constructo Regras da escola. Os gráficos 5.8A a 5.8C representam as frequências destes três componentes para todas/os as/os participantes da pesquisa, juntamente com os valores mínimo,

máximo e a mediana. Do mesmo modo que para o IRIE, valores negativos para o ICRE indicam visões mais negativas desta dimensão do clima escolar. Os gráficos 5.8A e 5.8B indicam que as/os alunas/os tendem a perceber a presença de conflitos em suas escolas (mediana = -0,1331), mas que constataam as tentativas da gestão e do corpo docente para buscar resolvê-los (mediana = 0,1694). Os itens que formam o componente da ausência de conflito deste índice atribuem a noção de conflitos escolares às práticas das/os alunos entre si, o que corrobora com os achados sobre as relações interpessoais entre estudantes, vistos na seção anterior. Já em relação ao gráfico 5.9C, sobre a relação com as regras escolares, verifica-se um padrão de distribuição mais próximo de uma curva normal, mas com assimetria positiva.

GRÁFICO 5.9 – Frequência dos respondentes de acordo com o ICRE



Assim, realizamos o teste de Mann-Whitney para examinar possíveis diferenças entre a escola e a mediana dos componentes que formam o ICRE. Encontrou-se diferenças estatísticas entre as duas escolas, com as medianas da Escola Iracema menores para resolução dos conflitos ($U = 31.110,5$; $p < 0,00$), ausência de conflitos ($U = 36.540,5$; $p < 0,05$) e conhecimento e aceitação das regras escolares ($U = 31.939,5$; $p < 0,00$) do que as medianas da Escola Hora da Estrela, conforme mostra a tabela 5.12.

TABELA 5.12 – Medianas dos componentes do ICRE por escola

Componentes	Iracema	Hora da Estrela
Resolução de conflitos	-0,164	0,240
Ausência de conflitos	-0,315	0,012
Aceitação das regras	-0,326	0,212

Fonte: criação própria.

Conclui-se que a Escola Iracema, na visão de suas/seus estudantes, possui um clima normativo mais negativo do que a Escola Hora da Estrela, de acordo com a comparação entre as medianas para os três componentes do Índice CR. Os valores de significância para o teste de Mann-Whitney dos três componentes indicam a necessidade de recusarmos a hipótese de igualdade entre estas medianas para as duas escolas, ou seja, demonstram que as/os respondentes possuem, com efeito, distintas visões acerca dos conflitos e das regras, de acordo com a escola em que estudam.

5.1.3. O envolvimento com a escola

Esta seção trata do envolvimento com a escola enquanto estado de ligação que as/os estudantes experimentam quando se sentem aceitas/os, incluídas/os e pertencentes à escola (WANG; DEGOL, 2016) e o investimento que fazem para lidar com os aspectos acadêmicos no cotidiano escolar. O envolvimento escolar está relacionado a diferentes resultados escolares, como desempenho acadêmico, conclusão da trajetória escolar e o comportamento (BEAR et al., 2016). Segundo a revisão dos trabalhos levantados por Wang e Degol (2016), o maior envolvimento está associado a menores riscos de vitimização entre pares e menor comportamento violento, além de suavizar os efeitos negativos de agressão entre estudantes.

A análise de Dorian Wilson (2004) sobre os efeitos do clima escolar⁷³ e do envolvimento com a escola em medidas de agressão e vitimização demonstrou que

⁷³ O conceito de clima escolar avaliado pelo autor se refere às dimensões Sentimentos e atitudes relativos à escola (*Feelings and Attitudes Toward School*), Conhecimento e justiça das políticas escolares (*Knowledge and Fairness of Discipline Policies*), Relação aluno-professor (*Student-Teacher Relationships*) e Respeito pela autoridade (*Respect for Authority*).

diferenças positivas ou negativas no clima escolar podem não interferir na presença ou ausência de práticas agressivas e na vitimização entre pares, contudo, maiores índices desta dimensão do envolvimento com a escola parecem contribuir para prever a probabilidade de haver tais práticas de violência entre estudantes.

Os constructos relativos ao envolvimento com a escola possuem como base o *Delaware Student Engagement Scale* (BEAR et al., 2016), escala formada com 12 itens sobre a autoavaliação das/os estudantes sobre o compromisso que elas/es possuem para com a escola e suas demandas. Esta escala trata da dimensão relacional (WANG; DEGOL, 2016) do clima escolar, mas se diferencia do primeiro bloco de questões que estabelecemos nesta pesquisa porque centraliza as análises exatamente na percepção do próprio envolvimento com a escola, e não no que as/os respondentes pensam sobre o envolvimento geral das/os alunas/os.

Bear e colaboradoras/es (2016, p. 19) dividem essa escala em três constructos, que traduzimos como: Comportamento (*Behavioral engagement*), Engajamento (*Cognitive engagement*) e Pertencimento (*Emotional engagement*). Adaptamos e traduzimos as afirmativas para o contexto do público alvo da pesquisa e optamos por remover um item da escala original específico para o Ensino Médio (“*I have plans for more school or training after high school*”). Em todos os itens, como será detalhado adiante, a concordância indica sentimentos positivos de envolvimento com a escola. O quadro 5.3 indica os itens que formam os três constructos formados sobre esta dimensão do clima escolar.

QUADRO 5.3 – Construtos relativos ao envolvimento com a escola

Constructo	Itens
Comportamento	57. Eu presto atenção nas aulas.
	60. Eu sigo as regras da escola.
	63. Quando eu não vou bem em uma matéria, eu estudo mais ainda.
	66. Eu fico longe de confusão nesta escola.
Engajamento	58. Eu me esforço para realizar todas as tarefas da escola.
	61. Eu faço meus deveres de casa e entrego no prazo.
	64. Eu tenho boas notas na escola.
Pertencimento	59. Eu me sinto feliz nesta escola.
	62. Eu me divirto na minha escola.
	65. Eu me dou bem com os meus colegas.
	67. Eu gosto desta escola.

Fonte: criação própria.

O primeiro constructo, *Comportamento*, envolve a conduta positiva das/os estudantes em relação à aprendizagem, indicando aspectos comportamentais tais como prestar atenção nas aulas, seguir as regras da escola e não se envolver com confusões com outras/os alunas/os. Em geral, as/os respondentes tendem a concordar com os quatro itens (57, 60, 63, 66) que formam este constructo, com uma concordância mais enfática em afirmar que se mantém longe de confusão na escola. A tabela 5.13 indica as porcentagens válidas obtidas nestes itens.

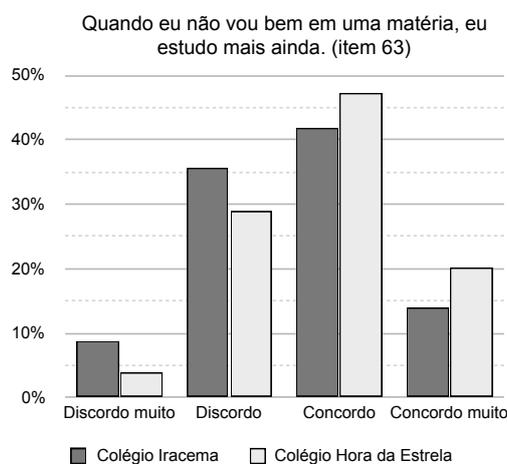
TABELA 5.13 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Comportamento

Itens	DM	D	C	CM
57. Eu presto atenção nas aulas.	4,0%	13,2%	66,0%	16,8%
60. Eu sigo as regras da escola.	5,3%	25,8%	52,3%	16,5%
63. Quando eu não vou bem em uma matéria, eu estudo mais ainda.	6,2%	32,2%	44,5%	17,1%
66. Eu fico longe de confusão nesta escola.	6,9%	13,6%	41,6%	38,0%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Dos quatro itens, a compensação de estudos em situações de baixo desempenho (item 63) foi o que apresentou menores valores de concordância. Este também foi o único que apresentou variação estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre as escolas no teste do qui-quadrado de Pearson. O gráfico 5.10 indica que as/os alunas/os da Escola Hora da Estrela tendem a concordar mais com essa afirmativa do que as/os estudantes da Escola Iracema, inclusive sendo o oposto verdadeiro para as porcentagens de discordância.

GRÁFICO 5.10 – Distribuição cruzada entre o item 63 por escola



Fonte: criação própria.

O segundo constructo, *Engajamento*, envolve sentimentos de motivação, investimento na aprendizagem e esforço em realizar as atividades da escola.

Segundo Bear et al. (2016), quando engajadas/os, estudantes se esforçam ao máximo e se saem bem academicamente. Os itens 58, 61 e 64 formam este constructo e as porcentagens válidas encontradas em nossa pesquisa estão na tabela 5.14.

TABELA 5.14 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Engajamento

Itens	DM	D	C	CM
58. Eu me esforço para realizar todas as tarefas da escola.	3,2%	15,8%	55,8%	25,2%
61. Eu faço meus deveres de casa e entrego no prazo.	7,0%	34,3%	41,8%	16,9%
64. Eu tenho boas notas na escola.	6,2%	35,4%	45,1%	13,2%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

Estas/es alunas/os indicam, em geral, que se esforçam para cumprir com as tarefas escolares com mais ênfase do que afirmam terem boas notas ou realizarem e entregarem seus trabalhos no prazo. Já a análise por escola, através do teste do qui-quadrado de Pearson, não resultou em nenhuma associação significativa que justifique tendências distintas nas duas escolas.

Tratamos os constructos Comportamento e o Engajamento isoladamente, tal como indicado por Bear e colaboradoras/es (2016), mas observamos que os itens têm algumas noções teóricas aproximadas. Na classificação de Wang e Degol (2016), ambos os constructos se refeririam à dimensão acadêmica do clima escolar, enquanto o último constructo, *Pertencimento*, se aproximaria mais da dimensão relacional. O Pertencimento indica como as/os alunas/os se sentem em relação à escola, em geral, mas também às/aos colegas e inclui atitudes que refletem se gostam ou não da escola. A tabela 5.15 traz as porcentagens encontradas no total.

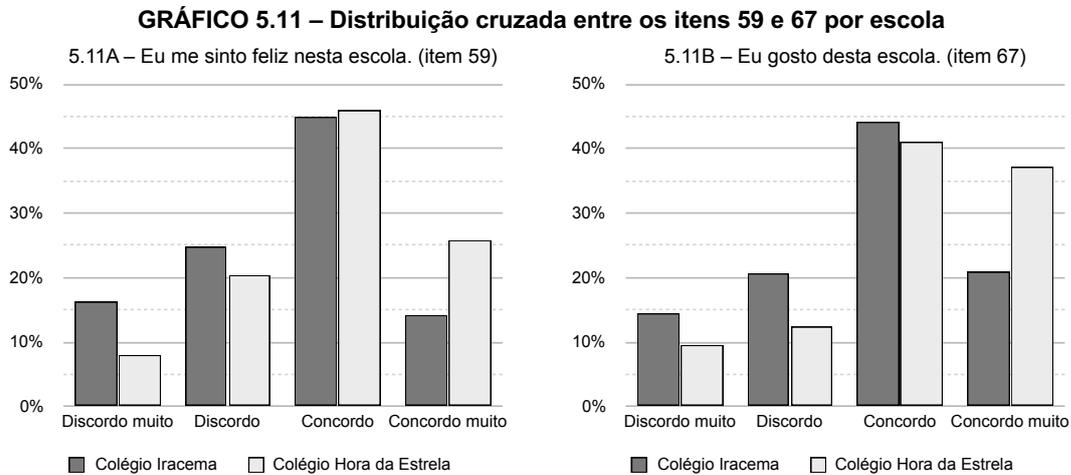
TABELA 5.15 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo Pertencimento

Itens	DM	D	C	CM
59. Eu me sinto feliz nesta escola.	12,0%	22,5%	45,5%	20,1%
62. Eu me divirto na minha escola.	8,5%	15,3%	49,4%	26,8%
65. Eu me dou bem com os meus colegas.	4,8%	12,0%	56,4%	26,8%
67. Eu gosto desta escola.	11,9%	16,4%	42,6%	29,1%

Legenda: DM: Discordo muito D: Discordo C: Concordo CM: Concordo muito
Fonte: criação própria.

A tendência encontrada segue o achado para os outros constructos: as/os estudantes tendem a concordar com as afirmativas, indicando se sentem pertencentes à escola. Comparando os quatro itens, o relacionamento com as/os colegas foi mais bem avaliado e o sentimento de felicidade na escola obteve a pior

avaliação. Já em termos de variação entre as escolas, houve associação estatística (teste do qui-quadrado de Pearson) nos itens 59 e 67, conforme ilustrado nos gráficos 5.11A e 5.11B.



Fonte: criação própria.

A tendência verificada é de que, nestes itens, as/os estudantes da Escola Iracema se sentem menos pertencentes à escola do que as/os estudantes da Escola Hora da Estrela, indicado pelas maiores porcentagens de discordância.

A fim de estabelecer um índice da própria percepção de envolvimento das/os estudantes com a escola, realizamos análise fatorial com os onze itens considerados nesta seção. Como resultado, formou-se o Índice Envolvimento Escolar (IEE) integrado por dois componentes, conforme mostra a tabela 7.16.

TABELA 7.16 – Índice Envolvimento Escolar (IEE)

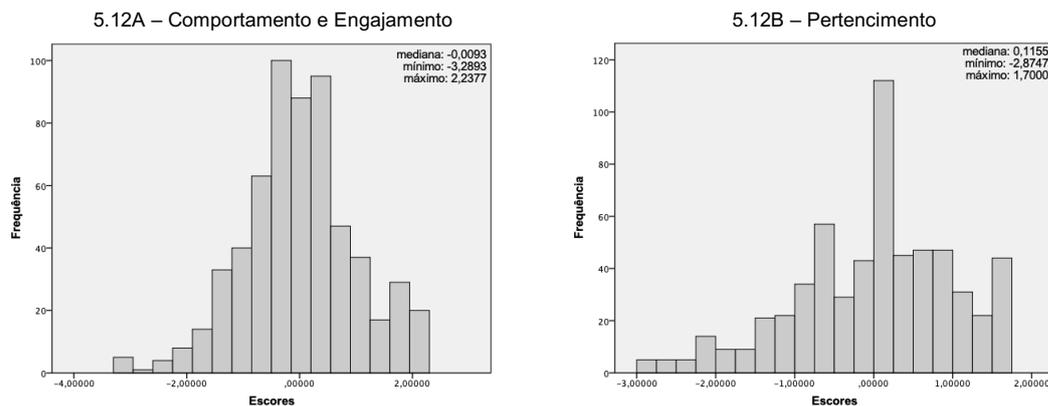
Itens	Componentes	
	A	B
Item 57	0,740	
Item 58	0,719	
Item 61	0,694	
Item 63	0,688	
Item 64	0,668	
Item 60	0,626	
Item 66	0,469	
Item 59		0,868
Item 62		0,843
Item 67		0,826
Item 65		0,564
Variância explicada: 36,316%		
KMO = 0,846		
$\alpha = 0,805$		

Fonte: criação própria.

O primeiro componente, A, une os constructos Comportamento e Engajamento e o segundo componente, B, é formado apenas pelo constructo

Pertencimento. Os gráficos 5.12A e 5.12B mostram as frequências destes componentes estabelecidos para todas/os as/os participantes da pesquisa, juntamente com os valores mínimo, máximo e a mediana para cada. Tal como nos outros índices gerados, valores negativos, localizados mais à esquerda, indicam visões mais negativas desta dimensão do clima escolar.

GRÁFICO 5.12 – Frequência dos respondentes de acordo com o IEE



Fonte: criação própria.

A análise da distribuição dos escores para o componente Comportamento e Engajamento demonstra que há pouca variação na percepção das/os alunas/os, uma vez que a curva de distribuição é mais acuminada, com pico mais alto do que uma distribuição normal; em outras palavras, com as barras centrais – próximas da mediana – mais altas. Já componente Pertencimento possui curva de distribuição mais achatada do que se esperaria para uma normal, o que indica que há mais variação nesta percepção entre as/os alunas/os. Realizou-se o teste de Mann-Whitney para os dois componentes do IEE. Os dados corroboram a tendência indicada pelos dois últimos índices ora discutidos, ou seja, as alunas/os da Escola Hora da Estrela indicando serem mais participativos nas atividades específicas da escola tanto pelo Comportamento e Engajamento ($U = 40.818,5$; $p < 0,05$), quanto pelo sentimento de Pertencimento ($U = 36.247,5$; $p < 0,00$). Os valores da mediana para os componentes do IEE, maiores na Escola Hora da Estrela e menores na Escola Iracema, estão indicados na tabela 5.17.

TABELA 5.17 – Medianas dos componentes do IEE por escola

Componentes	Iracema	Hora da Estrela
Comportamento e engajamento	-0,103	0,031
Pertencimento	0,031	0,171

Fonte: criação própria.

Os valores de significância destes componentes indicam recursarmos a hipótese de igualdade entre as médias encontradas para as duas escolas, ou seja, demonstram que as/os respondentes se envolvem com o cotidiano escolar de forma distinta em função da escola em que estudam. Esta percepção do clima é mais positiva na Escola Hora da Estrela, já que obteve medianas para os dois componentes do IEE maiores do que a Escola Iracema.

5.1.4. A vitimização entre pares

O último bloco de análise sobre o clima das escolas Hora da Estrela e Iracema é referente à ocorrência e à recorrência de práticas de *bullying*, ou vitimização entre pares. Segundo Bear e colaboradoras/es (2016), as práticas de *bullying* são mais incidentes em escolas nas quais as/os alunas/os percebem aspectos do clima escolar como ruins ou negativos, especialmente no que se refere à baixa qualidade das relações interpessoais (tanto das/os alunas/os entre si quanto entre professoras/es e alunas/os) e das práticas disciplinares. As/os autoras/es apontam que as análises sobre a vitimização entre pares na escola podem ser realizadas tanto considerando a percepção externa quanto da própria experiência dos sujeitos com essas práticas, o que justifica este segundo bloco de questões sobre conflitos escolares, uma vez que a seção 5.1.2 indicou a percepção das/os estudantes sobre conflitos de forma geral na escola.

Segundo Eric Debarbieux (2019, p. 42), o *bullying* escolar se refere a “uma violência repetida, verbal, física ou psicológica, perpetrada por um ou mais alunos perante uma vítima que não se pode defender, que se encontra em posição inferior, nesse caso o agressor age na intenção de causar algum dano à sua vítima”. A partir desta definição, podemos entender o *bullying* como uma vitimização entre pares cuja principal característica reside na repetição da intimidação, provocando um estado de insegurança prejudicial às vítimas (DEBARBIEUX, 2019). Convém destacar que trazemos a discussão sobre o *bullying* nesta presente pesquisa como um fator relevante para a composição dos climas escolares das escolas Iracema e Hora da Estrela, sem buscar, com isso, sobrepor as discussões do *bullying* com o tema do preconceito contra a diversidade sexual e de gênero, foco de nossa

investigação. Outras/os pesquisadoras/es têm buscado compreender a relação existente entre as atitudes negativas contra pessoas LGBT+ e o *bullying* na escola (FRANÇA; CASTRO; FERRARI, 2014; KOSCIW; PIZMONY-LEVY, 2016; POTEAT; ESPELAGE, 2005; RUSSELL, 2011). V. Paul Poteat e Dorothy Espelage (2005) identificam que agentes do *bullying* são também as/os que mais se utilizam de termos pejorativos⁷⁴ em relação à diversidade sexual.

Partimos inicialmente dos dezessete itens que compõem o *Delaware Bullying Victimization Scale* (BEAR et al., 2016), os traduzimos e adaptamos para realidade brasileira e optamos por remover três itens para que o questionário não ficasse muito extenso. A pesquisa original indica quatro tipos de *bullying*: verbal, físico, social e virtual. A fim de sintetizar melhor os achados na presente pesquisa, categorizamos estes tipos de acordo com o espaço onde ocorrem: na escola ou na internet, conforme mostra o quadro 5.4.

QUADRO 5.4 – Construtos relativos à vitimização entre pares

Constructo	Itens
Bullying na escola	68. Um aluno que disse coisas cruéis sobre mim.
	69. Fizeram piadas maldosas sobre mim.
	70. Um aluno fez fofocas sobre mim.
	71. Eu fui chutado ou socado e isso doeu.
	72. Eu fui chamado por nomes que eu não gostei.
	73. Um aluno roubou ou quebrou algo meu de propósito.
	74. Alunos me deixaram de fora de alguma atividade para que eu me sentisse mal.
	75. Um aluno ameaçou me machucar.
	76. Alunos disseram a um outro aluno para não ser meu amigo.
77. Eu sofri bullying nessa escola.	
Bullying na internet	78. Um aluno postou algo ofensivo ou maldoso sobre mim em uma rede social (como Facebook, Instagram, Snapchat ou outra).
	79. Um aluno mandou para mim uma mensagem ofensiva ou maldosa em um aplicativo de mensagens (como Whatsapp ou outro).
	80. Um aluno mandou para outras pessoas uma mensagem ofensiva ou maldosa sobre mim em um aplicativo de mensagens (como Whatsapp ou outro).
	81. Usando o meu perfil, um aluno postou ou mandou uma mensagem ofensiva ou maldosa sobre outros alunos/as da escola usando alguma rede social.

Fonte: criação própria.

⁷⁴ A pesquisa, realizada em Illinois, nos EUA, considerou termos pejorativos como “[...] gay, homo, dyke, and fag” (POTEAT; ESPELAGE, 2005, p. 514). *Dyke* é uma palavra pejorativa em referência às lésbicas, enquanto que *fag*, diminutivo de *faggot*, é usado como insulto contra homens gays. Estes dois termos, entretanto, são reivindicados pelos movimentos LGBT+ como expressões de suas identidades, como acontece no Brasil com o termo “vadia” na marcha das vadias ou mesmo para “bicha”.

As opções para estes itens, conforme indicamos na seção 2.4.2, não seguem o padrão de escala de Likert adotado para os outros itens do questionário, mas sim indicam a frequência que os atos indicados ocorreram, se ocorreram, com as/os alunas/os. Buscando atribuir sentido às frequências obtidas, apresentamos as seis opções originais em quatro categorias: nunca, poucas vezes, muitas vezes e todos os dias. “Poucas vezes” indica o somatório das categorias “Menos de uma vez por mês” e “Uma ou duas vezes por mês” e “Muitas vezes” indica o somatório das categorias “Uma vez por semana” e “Várias vezes por semana”. As opções que indicam o extremo da ocorrência – “Nunca” e “Todos os dias” – são apresentadas tal como no questionário.

Assim, o primeiro constructo, *Bullying* na escola, é formado por itens que medem *bullying* verbal (itens 68, 69 e 72), físico (itens 71, 73 e 75), social (itens 70, 74 e 76), além de uma pergunta genérica sobre a/o respondente ter sofrido *bullying* na escola (item 77). Os valores percentuais das duas escolas estão indicados na tabela 5.18.

TABELA 5.18 – Percentagem válida das respostas para os itens do constructo *Bullying* na escola

Itens	Nunca	Poucas vezes [†]	Muitas vezes [‡]	Todos os dias
68. Um aluno que disse coisas cruéis sobre mim.	57,0%	25,9%	9,9%	7,2%
69. Fizeram piadas maldosas sobre mim.	50,2%	29,6%	11,4%	8,8%
70. Um aluno fez fofocas sobre mim.	39,2%	30,5%	15,4%	14,8%
71. Eu fui chutado ou socado e isso doeu.	83,0%	11,4%	3,9%	1,8%
72. Eu fui chamado por nomes que eu não gostei.	49,4%	28,3%	14,5%	7,8%
73. Um aluno roubou ou quebrou algo meu de propósito.	65,1%	23,1%	6,4%	5,4%
74. Alunos me deixaram de fora de alguma atividade para que eu me sentisse mal.	82,6%	10,4%	5,0%	2,1%
75. Um aluno ameaçou me machucar.	73,3%	18,6%	5,2%	2,9%
76. Alunos disseram a um outro aluno para não ser meu amigo.	74,6%	14,2%	5,6%	5,6%
77. Eu sofri bullying nessa escola.	67,8%	17,2%	8,0%	7,0%

[†]Somatório das categorias “menos de uma vez por mês” e “uma ou duas vezes por mês”.

[‡]Somatório das categorias “uma vez por semana” e “várias vezes por semana”.

Fonte: criação própria.

Esta tabela mostra que, a despeito dos valores concentrados na opção “nunca”, as práticas associadas à vitimização entre pares são vivenciadas com alguma frequência entre as/os estudantes. Dentre estas, destaca-se que as agressões verbais são as que mais ocorrem na escola. A percepção de que a/o respondente já foi alvo de fofocas, categorizado por Bear e colaboradoras/es (2016) como *bullying* social, é a mais frequente: 60,8% das/os alunas/os indicam terem experimentado

esta prática, sendo 14,8% recorrente todos os dias. Chama a atenção também que 17% das respondentes afirmam terem sido chutadas ou socadas com alguma frequência recorrente.

Realizamos o teste do qui-quadrado de Pearson para verificar se há diferença na recorrência de *bullying* entre as escolas Iracema e Hora da Estrela, mas não houve associação estatisticamente significativa para nenhum destes itens⁷⁵.

O *Bullying na internet*, segundo constructo, indica a frequência das práticas de vitimização entre pares que extrapolam os muros da escola e continuam, em casa, pela internet, especialmente, em tempos atuais, nas redes sociais e nos aplicativos de celulares voltados à comunicação (tais como Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, Whatsapp, entre outros). Em geral, de acordo com a tabela 5.19, a experiência com este tipo de *bullying* é menor do que as experiências ocorridas dentro da escola.

TABELA 5.19 – Porcentagem válida das respostas para os itens do constructo *Bullying na internet*

Itens	Nunca	Poucas vezes*	Muitas vezes**	Todos os dias
78. Um aluno postou algo ofensivo ou maldoso sobre mim em uma rede social (...)	89,8%	7,9%	1,3%	1,0%
79. Um aluno mandou para mim uma mensagem ofensiva ou maldosa em um aplicativo de mensagens (...)	81,1%	13,5%	4,3%	1,1%
80. Um aluno mandou para outras pessoas uma mensagem ofensiva ou maldosa sobre mim em um aplicativo de mensagens (...)	83,0%	11,6%	3,5%	1,9%
81. Usando o meu perfil, um aluno postou ou mandou uma mensagem ofensiva ou maldosa sobre outros alunos/as da escola usando alguma rede social	91,7%	5,4%	1,6%	1,3%

*Somatório das categorias “menos de uma vez por mês” e “uma ou duas vezes por mês”.

**Somatório das categorias “uma vez por semana” e “várias vezes por semana”.

Fonte: criação própria.

Nossos achados se diferem das percepções do *bullying* na internet nos Estados Unidos, onde pelo menos uma/um em cada três adolescentes relatou ter sido seriamente ameaçada/o online e 60% dos adolescentes dizem ter participado de alguma prática de *bullying* online (THAPA et al., 2013, p. 361, tradução nossa⁷⁶): “o *bullying* e o assédio escolar mudaram-se para a escola virtual, que é composta pelas mídias sociais usadas por grupos ou estudantes individuais para assediar seus colegas”. Ainda que nossos dados não indiquem uma tendência (estaria o *bullying*

⁷⁵ Rodamos as análises de qui-quadrado de Pearson deste bloco sobre *bullying* (itens 68 a 81) tanto com as categorias originais (escala de 6 pontos), quanto para as categorias agregadas (escala de 4 pontos).

⁷⁶ No documento original: “School bullying and harassment have moved to the virtual school, which is comprised of the social media that groups or individual students use to harass their peers.”

virtual crescendo com o aumento do acesso das/os jovens aos celulares e à internet?), podemos verificar que a frequência de troca de mensagens ofensivas se equipara a práticas de *bullying* que ocorrem dentro da escola, como ter sido chutado ou socado ou ter ficado de fora de alguma atividade.

Assim como o constructo anterior, não houve associação estatisticamente significativa ($p < 0,05$) para nenhum destes itens no teste do qui-quadrado entre as duas escolas investigadas. Não podemos afirmar, assim, que as/os estudantes possuem perspectivas distintas sobre o *bullying* em função da escola em que estudam.

Buscou-se, por fim, estabelecer um índice da vitimização entre pares na escola através da análise fatorial com os quatorze itens avaliados sobre o *bullying*⁷⁷. Formou-se o Índice Vitimização entre Pares na Escola (IVPE) com três componentes, conforme indicado na tabela 5.20.

TABELA 5.20 – Índice Vitimização entre Pares na Escola (IVPE)

Itens	Componentes		
	A	B	C
Item 69	0,828		
Item 68	0,818		
Item 72	0,806		
Item 77	0,719		
Item 74		0,768	
Item 76		0,731	
Item 73		0,657	
Item 75		0,536	
Item 70		0,516	
Item 71		0,448	
Item 80			0,794
Item 78			0,745
Item 79			0,703
Item 81			0,664

Variância explicada: 36,327%
KMO = 0,874
 $\alpha_A = 0,840 / \alpha_B = 0,728 / \alpha_C = 0,720$

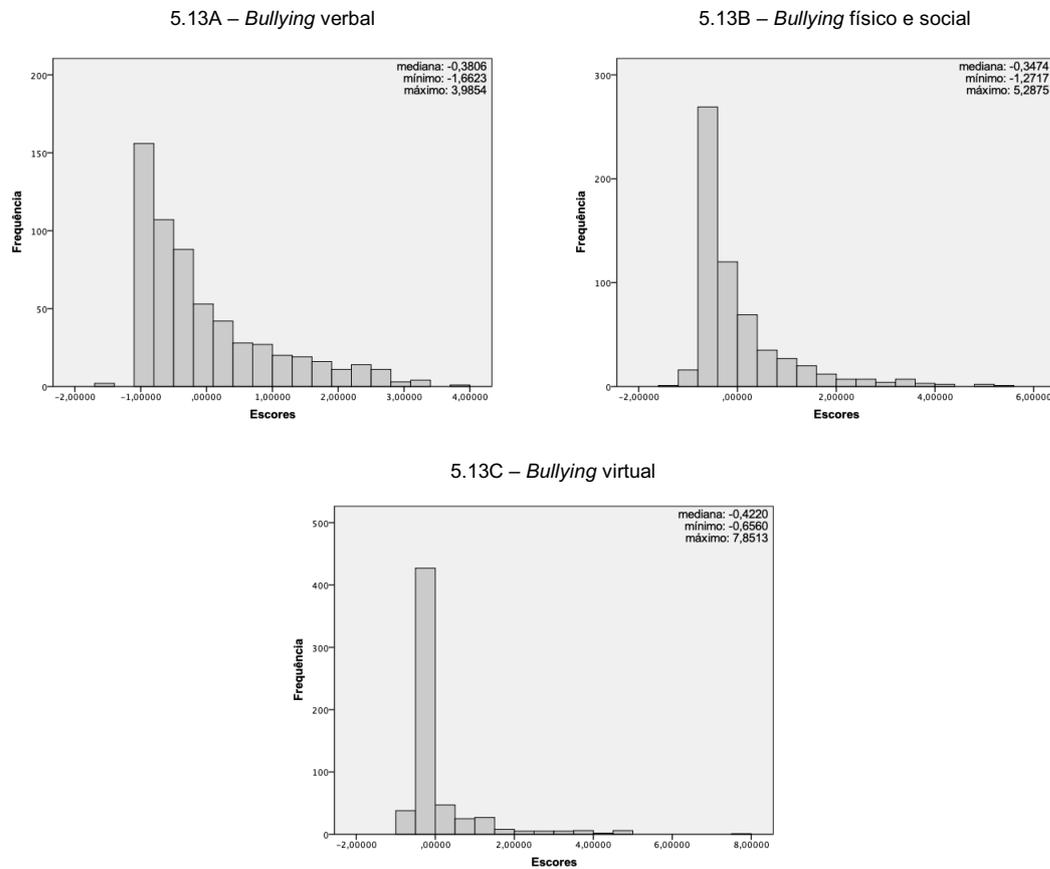
Fonte: criação própria.

O componente A é formado pelos itens sobre *bullying* verbal e pelo item 77, que pergunta se a/o respondente sofreu *bullying* na escola sem especificar o tipo. O componente B agregou as perguntas sobre *bullying* físico e social. O terceiro componente, C, reflete o constructo *Bullying* na internet. Os gráficos 5.13A a 5.13C indicam as frequências destes componentes estabelecidos para todas/os as/os

⁷⁷ Usou-se os dados das/os estudantes com as 6 categorias indicadas no questionário.

participantes da pesquisa, juntamente com os valores mínimo, máximo e a mediana para cada.

GRÁFICO 5.13 – Frequência dos respondentes de acordo com o IVPE



Ao contrário dos três índices ora discutidos (IRIE, ICRE e IEE), valores altos para o IVPE indicam visões mais negativas sobre o clima escolar e, tal como analisado item a item, os gráficos indicam pouca variação nos escores das/os estudantes em se tratando da experiência com o *bullying*, especialmente quando é virtual. Os resultados para o teste de Mann-Whitney sobre as diferenças entre as escolas e as médias dos componentes que formam o IVPE não apresentou significância estatística e, logo, conclui-se que as/os estudantes das escolas Iracema e Hora da Estrela não diferem em termos de percepção da vitimização entre pares.

Nestas primeiras seções do presente capítulo, construímos quatro índices que medem alguns atributos do clima escolar e ponderamos como estes variavam em cada escola, ou seja, verificamos se as escolas se divergiam nos índices que estabelecemos. Como resultado, podemos afirmar que a Escola Iracema e a Escola Hora da Estrela se diferenciam entre si em termos da qualidade das relações

interpessoais, expressas pelo IRIE, da presença/ausência e resolução dos conflitos e do reconhecimento e aceitação das regras escolares, expressos pelo ICRE e do envolvimento com a rotina típica da escola, expressa pelo IEE. Ao menos nestes aspectos do clima escolar, intimamente ligados às dimensões relacional e assistencial, podemos afirmar que as/os estudantes enxergam suas escolas de forma distinta, o que torna as escolas investigadas previsoires destas variáveis do clima escolar. Entretanto, apesar de as escolas se diferenciarem quanto à presença de conflito, não encontramos diferença significativa entre as escolas quanto à própria percepção de experiências com o *bullying*, dada pelo IVPE.

5.2.

Correlações a partir do clima escolar

Nas seções anteriores deste capítulo investigamos as diferenças entre as escolas Iracema e Hora da Estrela no que se refere às visões de suas/seus estudantes sobre alguns aspectos do clima escolar. Podemos agora buscar compreender se os quatro índices gerados se correlacionam – e se sim, com quais intensidades. Como os índices expressam diferentes sentidos do clima escolar e possuem origens distintas, cabe interrogar se também haveria alguma correlação entre eles, ou seja, se há covariância entre os valores obtidos pelos índices e seus componentes entre si. Uma vez que o conceito do clima escolar envolve a melhoria do processo de escolarização, verificar se diferentes dimensões do clima se relacionam ou se ocorrem de forma independente, contribui para que as escolas possam estabelecer diferentes frentes de ação no fortalecimento do seu clima.

Tal como fizemos para os índices criados no capítulo anterior, realizamos análise pela correlação de Spearman (r_s) também para os índices de clima escolar e os resultados estão tabulados na tabela 5.21.

TABELA 5.21 – Coeficientes de correlação de Spearman (r_s) entre os índices de clima escolar

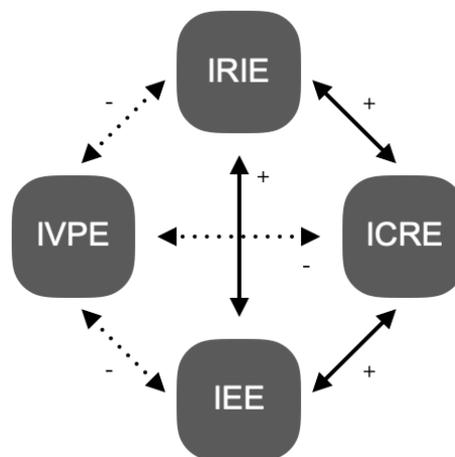
Índices e componentes	Correlação	IRIE-A	IRIE-B	IRIE-C	IRIE-D	ICRE-A	ICRE-B	ICRE-C	IEE-A	IEE-B	IVPE-A	IVPE-B	IVPE-C
IRIE-A	r_s	1	,295**	,358**	,219**	,485**	,145**	,350**	,346**	,388**	-,103*	-,133**	-0,079
Relação professor-aluno	N	563	563	563	563	537	537	537	540	540	543	543	543
IRIE-B	r_s	1	,365**	,138**	,347**	,213**	,213**	,393**	,177**	,279**	-,194**	-,139**	-,086*
Respeito à diversidade	N	563	563	563	537	537	537	537	540	540	543	543	543
IRIE-C	r_s	1	,128**	,327**	,221**	,396**	,221**	,396**	,212**	,333**	-,125**	-,162**	-,161**
Relação aluno-aluno	N	563	563	563	537	537	537	537	540	540	543	543	543
IRIE-D	r_s	1	,223**	,182**	0,066	,182**	0,066	,182**	,222**	,113**	-,085*	-,111**	-0,052
Envolvimento familiar	N	563	537	537	537	537	537	537	540	540	543	543	543
ICRE-A	r_s	1	,083*	,331**	,267**	,286**	,286**	,286**	-,116**	-,089*	-,089*	-,089*	-0,058
Resolução de conflitos	N	589	589	589	589	589	589	589	563	563	565	565	565
ICRE-B	r_s	1	,237**	,105*	,237**	,105*	,237**	,105*	0,061	0,061	-,250**	-,238**	-,138**
Ausência de conflitos	N	589	589	589	589	589	589	589	563	563	565	565	565
ICRE-C	r_s	1	,212**	,283**	,283**	,283**	,283**	,283**	-,168**	-,177**	-,177**	-,177**	-,095*
Regras escolares	N	589	589	589	589	589	589	589	563	563	565	565	565
IEE-A	r_s	1	,285**	-,164**	-,123**	-,123**	-,123**	-,123**	1	,285**	-,164**	-,123**	-,096*
Comportamento e Engajamento	N	601	601	601	601	601	601	601	601	601	578	578	578
IEE-B	r_s	1	-,135**	-,142**	-,142**	-,142**	-,142**	-,142**	1	-,135**	-,142**	-,142**	-,086*
Pertencimento	N	601	601	601	601	601	601	601	601	601	578	578	578
IVPE-A	r_s	1	,462**	,216**	,216**	,216**	,216**	,216**	1	,462**	,216**	,216**	,216**
Bullying verbal e geral	N	602	602	602	602	602	602	602	602	602	602	602	602
IVPE-B	r_s	1	,271**	,271**	,271**	,271**	,271**	,271**	1	,271**	,271**	,271**	,271**
Bullying físico e social	N	602	602	602	602	602	602	602	602	602	602	602	602
IVPE-C	r_s	1							1				
Bullying na internet	N	602	602	602	602	602	602	602	602	602	602	602	602

* Correlação significativa com $p < 0,000$.** Correlação significativa com $p < 0,05$.

Fonte: criação própria.

Em linhas gerais, verifica-se que os quatro índices apresentam correlação significativa entre si, ou seja, que as relações interpessoais (IRIE) estão relacionadas com a presença e a resolução dos conflitos escolares e a aceitação das regras escolares (ICRE), que por sua vez também estão relacionadas com o envolvimento das/os estudantes com o cotidiano escolar (IEE) e, por fim, correlacionados com a presença de diferentes tipos de *bullying* na escola (IVPE). Esta última correlação, entretanto, ocorre negativamente, isto é, menores valores quanto à presença de *bullying* na escola aparecem associados a maiores valores para a qualidade das relações interpessoais, a maiores valores para ausência de conflitos, de suas resoluções e de conhecimento das regras e a maiores valores de interesse e envolvimento com a escola. A figura 5.1 ilustra essas correlações encontradas.

FIGURA 5.1 – Esquema das correlações entre o IRIE, o ICRE, o IEE e o IVPE



Fonte: criação própria.

Mais especificamente, não encontramos correlação entre a ausência de conflitos no interior da escola (ICRE-B) e o envolvimento das famílias no cotidiano escolar (IRIE-D) e tampouco com o sentimento de pertencimento das/os estudantes (IEE-B). Também não encontramos correlação entre a presença do *bullying* virtual (IVPE-C) com a relação entre professoras/es e alunas/os (IRIE-A), envolvimento familiar (IRIE-B) e a resolução dos conflitos (ICRE-C).

Em geral, encontramos pouco efeito da correlação entre os componentes destes quatro índices, que variou de pequeno (em torno de $\pm 0,1$) a médio (em torno de $\pm 0,3$). A exceção se dá na correlação entre o componente Relação professor-aluno e o componente Resolução de conflitos ($r_s = 0,485$, $p < 0,000$), o que indica maior efeito da melhoria das relações entre docentes e discentes na resolução dos conflitos presentes na escola e vice-e-versa. Também encontramos um efeito maior

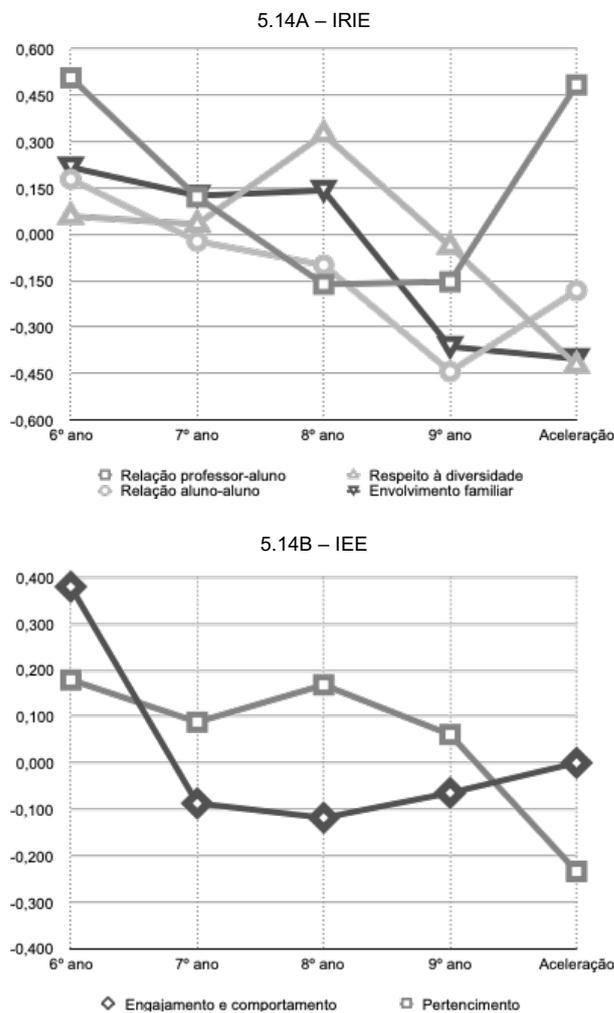
da correlação entre os dois componentes que medem a presença de *bullying* dentro da escola (IVPE-A e IVPE-B, $r_s = 0,462$, $p < 0,000$), indicação de que a presença do *bullying* verbal, social ou físico não acontece isoladamente, mas dos três em conjunto.

Será que o clima escolar é percebido no interior de cada escola de forma coesa? O grupo que frequenta a escola em um turno enxerga o clima escolar do mesmo modo que o grupo de estudantes matriculados em outro turno? A visão do clima é diferente em função da série em que a/o aluno se encontra? O gênero da/o respondente pode estar associado com uma determinada forma de perceber o clima escolar? Ou seja, além das escolas, podemos testar se outros fatores são capazes de indicar as diferenças na percepção das dimensões do clima escolar que estabelecemos e se haveria associações e correlações capazes de explicar possíveis diferenças encontradas nos quatro índices que estabelecemos. Para tal, utilizaremos as mesmas variáveis empregadas na seção 4.5: as relativas às divisões internas da escola (série e turno), às características socioculturais das/os estudantes (gênero, raça/etnia, religião e escolaridade da mãe), às dificuldades na escolarização (reprovação e abandono), e aos compromissos fora da escola (trabalho fora de casa e tempo dedicado aos afazeres domésticos). As estratégias estatísticas utilizadas foram as mesmas apresentadas naquela seção.

Levantamos, inicialmente, duas hipóteses para uma possível diferença na percepção do clima escolar: o clima varia em função do turno – manhã e tarde – e da série em que as/os alunas/os estudam, independente da escola. O turno, entretanto, não apresentou correlação significativa a $p < 0,05$, o que nos indica que a composição discente não diverge em relação ao clima da escola de acordo com o período do dia em que as/os alunas/os estudam, isto é, não há uma percepção coletiva do grupo que estuda pela manhã diferente do grupo que estuda a tarde capaz de indicar climas distintos.

Já os dados sobre a turma em que a/o respondente estuda geraram visões distintas acerca do clima escolar para os quatro componentes do IRIE e para os dois componentes do IEE. O gráfico 5.14A apresenta as medianas dos quatro componentes que indicam as relações interpessoais na escola e o gráfico 5.14B indica as medianas dos dois componentes que tratam do engajamento com a escola.

GRÁFICO 5.14 – Medianas do IRIE e IEE pela série



Fonte: criação própria.

Em geral, verificamos que as visões acerca do clima escolar atribuídas a estes dois índices e seus componentes possuem valores de mediana maiores no 6º ano e vai diminuindo até o 9º. Uma exceção a esta tendência ocorre na observação do respeito à diversidade entre as/os estudantes do 8º ano, que cresce acima do verificado nas séries anteriores, mas cai no ano seguinte. Estes dados, contudo, não são longitudinais e, por isso, não podemos afirmar se esta é uma tendência do processo de escolarização que se mantém ao longo do tempo. Podemos somente afirmar que este é um resultado para a nossa amostra. Outro dado que chama atenção é a alta mediana da percepção de boa qualidade na relação professora/professor com as/os estudantes nas turmas de Aceleração, que, lembramos, ocorrem apenas na Escola Iracema. Esta diferença pode ser creditada ao fato de apenas uma professora/or atuar nas turmas de Aceleração, lecionando as

disciplinas do Ensino Fundamental, com exceção das matérias de Educação Física e Inglês, que envolvem outras/os professoras/es.

Sabemos, tanto com dados da primeira fase explorados no capítulo 3, quanto com os dados da segunda fase da pesquisa, trabalhados no capítulo 4, que as/os estudantes das duas escolas também formam dois grupos distintos no que se refere às suas visões em relação à diversidade sexual e de gênero. Assim, verificamos se o gênero das/os respondentes seria uma variável associada aos índices gerados sobre o clima escolar e seus componentes. Em relação ao IRIE, as visões de clima escolar parecem diferir entre meninos e meninas em relação aos componentes Relação aluno-aluno e Envolvimento familiar: meninos (mediana = 0,078) percebem as relações entre estudantes mais positivamente do que as meninas (mediana = -0,140), com $U = 35.062,50$ e $p < 0,05$; por outro lado, são as meninas (mediana = 0,110) que enxergam melhor o envolvimento familiar na comparação com o meninos (mediana = -0,269), com $U = 35.448,50$ e $p < 0,05$. No IVPE encontramos diferença estatística significativa para o componente *Bullying* verbal, que atinge mais os meninos (mediana = -0,247) do que as meninas (mediana = -0,460), com $U = 40.764,50$ e $p < 0,05$, mas com as meninas (mediana = -0,414) sendo mais afetadas pelo *bullying* virtual do que os meninos (mediana = -0,426), com $U = 38.924,50$ e $p < 0,05$. Não encontramos diferença significativa nos outros componentes do IRIE e do IVPE e em nenhum dos componentes do ICRE e do IEE para o gênero das/os respondentes.

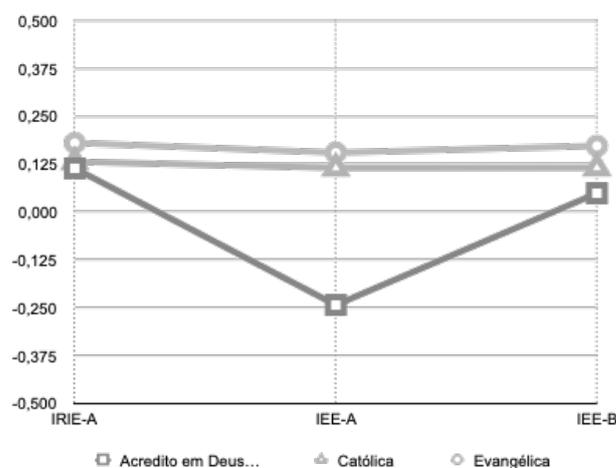
Ainda que o componente *Bullying* físico e social do IVPE não tenha peso estatístico para afirmar que ele possui medidas distintas para meninos e meninas, sabemos que há diferenças de gênero na experiência com esse tipo de violência no ambiente escolar, especialmente do papel destas na constituição das identidades masculinas. Apesar do resultado do índice, se retornamos às questões que formam este componente, encontramos diferenças estatísticas no teste do qui-quadrado de Pearson nas três questões que tratam do *bullying* físico. Verificamos que, em ambas as escolas, o percentual de meninos que são chutados (item 71) é maior que o das meninas (23,0% contra 11,6%, $p < 0,05$), que tiveram algo roubado ou quebrado (item 73) é maior que o das meninas (40,7% contra 29,7%, $p < 0,05$) e que sofreram alguma ameaça (item 75) é maior que o das meninas (31,5% contra 22,4%, $p < 0,05$). Por outro lado, são as meninas que reconhecem com maior peso (65,4% contra 55,6%, $p < 0,05$) que outra/o aluna/o fez fofoca sobre ela (item 70).

Em outras palavras, ainda que o componente *Bullying* físico e social se comporte como unidade para o IVPE, concluímos que ele agrega dimensões distintas quando analisado pelo corte de gênero.

Na análise para as diferenças das visões do clima escolar pela variável raça/etnia, encontramos correlação significativa ($H = 11,922$ e $p < 0,05$) apenas com o componente de comportamento e engajamento do Índice de Envolvimento Escolar. Alunas/os brancas/os se sentem mais pertencentes e participativas/os (mediana = 0,617) do que estudantes pardas/os (mediana = 0,001) e estas/es, mais ainda do que alunas/os pretas/os (mediana = -0,289). Convém lembrar que este componente diz respeito à própria percepção acerca do rendimento escolar, do envolvimento com os compromissos de trabalhos e tarefas propostas pelas/os professores, além da relação com as regras da escola.

Já a religião das/os respondentes teve associação com o clima nos componentes Relação professor-aluno ($H = 22,252$ e $p < 0,05$), Comportamento e engajamento ($H = 20,185$ e $p < 0,05$) e Pertencimento ($H = 19,502$ e $p < 0,05$), de modo que as/os estudantes evangélicas/os obtiveram medianas um pouco mais altas nos três casos quando comparadas/os com católicas/os e, estas/es, medianas mais altas do que aquelas/es que acreditam em Deus, mas afirmaram não possuírem religião. Estes dados podem ser verificados no gráfico 5.15. Nestes dados, chama atenção, para além do padrão relatado anteriormente, a diferença na mediana entre quem não possui religião e quem é católica/o ou evangélica/o.

GRÁFICO 5.15 – Medianas do IRIE-A, IEE-A e IEE-B pela religião



Fonte: criação própria.

Esperava-se que a variável que indica a reprovação das/os estudantes se relacionasse negativamente com o Índice de Envolvimento Escolar, o que foi

corroborado tanto para o componente Comportamento e engajamento ($U = 33.058,50$ e $p < 0,000$) quanto para o Pertencimento ($U = 39.152,50$ e $p < 0,05$). Dentre as/os alunas/os que reprovaram, a mediana para o IEE-A é de $-0,254$ e de $0,578$ para o IEE-B; já entre aquelas/es que indicaram não terem sido reprovados nenhuma vez, as duas medianas sobem para o valor $0,146$. Percebe-se maior diferença entre alunas/os repetentes e não repetentes com o comportamento, mas ressalta-se que o sentimento de felicidade dado pelo IEE-B também é alterado conforme a/o estudante reincide em uma série.

Entretanto, nossos dados apontam que a percepção acerca da qualidade das relações em torno do respeito à diversidade (IRIE-B: $U = 33.539,00$ e $p < 0,05$) e o envolvimento de suas famílias com a escola (IRIE-D: $U = 33.639,00$ e $p < 0,05$) é pior entre alunas/os repetentes (mediana do IRIE-B = $-0,122$ e mediana do IRIE-D = $-0,348$) do que quem nunca foi reprovado (mediana do IRIE-B = $0,081$ e mediana do IRIE-D = $0,117$). Cumpre lembrar que, tal como fizemos na seção 4.5, os dados sobre reprovação são analisados em dois grupos: um formado pelas/os estudantes que informaram não terem sido reprovados e outro pela junção de quem reprovou uma vez e quem reprovou mais de uma vez, diluindo-se, portanto, o peso da frequência da reprovação.

Por fim, as/os estudantes que trabalham fora de casa (mediana = $-0,325$) tendem a perceber mais negativamente o respeito à diversidade no ambiente escolar ($U = 12.046,50$ e $p < 0,05$) do que estudantes que não trabalham fora de casa (mediana = $0,065$). Nenhum dos índices se relacionou com a escolaridade da mãe, com o abandono e com o tempo dedicado aos afazeres domésticos.

5.3.

Preconceito contra diversidade sexual e de gênero e o clima escolar: quais relações?

Até o momento, discutimos algumas associações possíveis tanto dos índices criados para o clima escolar entre si quanto com outras variáveis que seriam capazes de identificar o clima de uma escola. No capítulo anterior, validamos as diferenças que as/os estudantes das duas escolas investigadas possuíam em termos de suas perspectivas menos ou mais preconceituosas contra a diversidade sexual e de gênero. Com esses dados, podemos buscar responder o que é um dos objetivos

centrais que traçamos para esta pesquisa: quais as relações possíveis entre estas duas dimensões, ou seja, se as diferenças encontradas entre as escolas para o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero se associam com as diferentes visões de clima escolar das/os estudantes. A tabela 5.22 indica os valores para a correlação de Spearman (r_s) entre os índices de clima escolar com os índices de preconceito que criamos. Os valores marcados com asterisco indicam a correlação significativa, conforme descrita na legenda da tabela.

TABELA 5.22 – Coeficientes de correlação entre os índices de clima escolar e preconceito contra diversidade sexual e de gênero

Índices e componentes		IPEG Enquadramento de gênero	IPDS Diversidade sexual
IRIE-A	r_s	-0,013	-0,013
Relação professor-aluno	N	538	536
IRIE-B	r_s	-,115**	-,108*
Respeito à diversidade	N	538	536
IRIE-C	r_s	0,054	,091*
Relação aluno-aluno	N	538	536
IRIE-D	r_s	-0,028	-0,007
Envolvimento familiar	N	538	536
ICRE-A	r_s	-0,045	-0,074
Resolução de conflitos	N	561	558
ICRE-B	r_s	0,007	0,05
Ausência de conflitos	N	561	558
ICRE-C	r_s	0,056	0,045
Regras escolares	N	561	558
IEE-A	r_s	-,100*	-,084*
Comportamento e Engajamento	N	569	562
IEE-B	r_s	-0,023	-0,024
Pertencimento	N	569	562
IVPE-A	r_s	0,062	0,017
Bullying verbal e geral	N	574	567
IVPE-B	r_s	0,025	-0,057
Bullying físico e social	N	574	567
IVPE-C	r_s	-0,072	-,112**
Bullying na internet	N	574	567

** Correlação significativa com $p < 0,000$.

* Correlação significativa com $p < 0,05$.

Fonte: criação própria.

Assim, verifica-se correlação significativa na qualidade das relações interpessoais na escola e o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero especialmente pelo componente de respeito à diversidade. O IRIE-B se correlacionou negativamente com o IPEG e o IPDS, o que indica que alunas/os que possuem visões menos preconceituosas são as que percebem que suas escolas apreciam e valorizam a diversidade social. Por outro lado, a análise estatística indica

que estudantes com perspectivas mais preconceituosas quanto à diversidade sexual (IPDS) tendem a verificar boas relações entre os estudantes (IRIE-C). Com estes dados, não podemos confirmar se há relação entre visões menos ou mais preconceituosas com observação da qualidade da relação entre professoras/es e alunas/os e do envolvimento familiar.

Não houve correlação entre as regras e os conflitos escolares (ICRE) com os índices de preconceito por enquadramento de gênero e por diversidade sexual. Já no que se refere ao envolvimento com a escola (IEE), podemos concluir pelas correlações negativas que há correspondência entre apresentar visão mais preconceituosa e se envolver menos nas atividades da escola. Encontra-se a tendência de que as/os alunas/os com maiores posições preconceituosas baseadas nas expectativas de gênero (IPEG) e na diversidade sexual (IPDS) apresentem piores comportamentos e engajamento com as tarefas que a escola solicita (IEE-A).

As correlações negativas encontradas entre os índices de preconceito contra a diversidade sexual (IPDS) com a percepção de *bullying* na internet (IVPE-C) nos informa de que estudantes que apresentam menores taxas de preconceito são os que percebem a ação da violência por *bullying* contra elas/es com mais força do que aquelas/es estudantes mais preconceituosas/os.

Sabemos que as escolas caracterizadas por alta qualidade das relações interpessoais, com boa comunicação e com professoras/es e estudantes se sentindo pertencentes promover melhores resultados acadêmicos, por providenciar melhor suporte às suas necessidades psicológicas e por apresentar menores índices de violência e vitimização entre pares (WANG; DEGOL, 2016). Podemos, agora, adicionar a esta síntese um outro componente: o modo como estudantes percebem as dimensões relacionais e assistenciais da escola passam também pelas atitudes que elas/es possuem em relação à diversidade sexual e de gênero.

6. Considerações Incômodos finais

Aproximando-me deste final, retomo ao objetivo geral que esta pesquisa pretendeu alcançar, isso é, *compreender as relações entre diferentes climas escolares e ambientes menos ou mais preconceituosos em relação à diversidade sexual e de gênero*. Nesta busca, apresentamos certas percepções das/os estudantes, que estavam matriculadas/os nas escolas Iracema e Hora da Estrela em 2018, relacionadas ao clima de suas escolas e às suas visões de preconceito. Antes de retomar aos achados, recordo que tanto o conceito de clima escolar quanto o de preconceito são polissêmicos e a decisão foi de pensar o clima enquanto características voltadas às dimensões relacionais e do sentimento de segurança que permeiam a comunidade escolar e de entender o preconceito através de atitudes negativas que se originam e ao mesmo tempo organizam a heteronormatividade.

A respeito do primeiro objetivo específico – *reconhecer atitudes e crenças que permeiam o cotidiano escolar a respeito do preconceito, discriminação e violência baseados na heteronormatividade* –, a utilização de questionários para captar atitudes preconceituosas das/os jovens na escola foi um desafio em ambas as etapas dessa pesquisa e nossos dados indicam a tendência a uma maior aceitação da diversidade sexual e de gênero do que mostram outras pesquisas quantitativas, como a realizada pela FIPE (MAZZON, 2009a) ou pela ABGLT (2016). Como os questionários diferiam em algumas questões, refletindo os interesses próprios de cada pesquisa, e também nos critérios de definição da amostra e no seu tamanho, parte dessa diferença é passível de ser explicada em função da amostra.

Construímos um primeiro questionário no âmbito de uma pesquisa maior, a Pesquisa Longitudinal GECEC, com dez itens sobre este assunto, mas com questões voltadas a outros preconceitos na escola. Verificamos nesta primeira fase da pesquisa que as/os estudantes, em especial os meninos, tendem a se afastar de frases que indicam uma desconstrução da masculinidade normativa na juventude, como o rompimento com certas brincadeiras baseadas no gênero e a demonstração de afeto entre os rapazes. Já as frases carregadas de ideias acerca dos enquadramentos

binários de gênero nos ambientes familiar – como na divisão de tarefas domésticas – e escolar – como a associação de meninos e meninas a alguma atividade da escola – foram mais relativizadas e as/os respondentes indicaram visões menos preconceituosas. Esta primeira fase tinha objetivos distintos do que traçamos para a pesquisa de doutorado, portanto, construímos um segundo instrumento para captar nuances que não puderam ser identificadas com a aplicação do instrumento anterior, em particular atitudes mais específicas em relação à diversidade sexual.

Na segunda etapa da pesquisa, a diferença nas visões preconceituosas se deu em torno da não aceitação das sexualidades que não fossem heterossexuais e também no pensamento estereotipado acerca do binarismo de gênero. Para os diferentes índices de preconceito criados pela pesquisa – na primeira fase, os Índices de Preconceito contra Gênero e Sexualidade (IPGS-1, IPGS-2A e IPGS-2B), na segunda fase o Índice de Preconceito por Enquadramento de Gênero (IPEG) e o Índice de Preconceito por Diversidade Sexual (IPDS) –, as/os estudantes da Escola Iracema apresentaram atitudes mais negativas do que estudantes da Escola Hora da Estrela, o que respalda nossa observação de que as escolas se diferem quanto ao preconceito indicado pelas/os alunas/os.

Em nossos dados, podemos confirmar que os meninos possuem grandes dificuldades em aceitar a diferença quando ela atinge na construção de um ideal heteronormativo da masculinidade. Este ideal é marcado pela assimetria nas divisões de poder que se estabelecem entre homens e mulheres e o posicionamento dos meninos reflete e reitera a construção desta normatividade. Os enquadramentos de gênero são úteis para o processo da heteronormatividade na medida em que mantém os binários homem/mulher menino/menina e heterossexual/homossexual, especialmente porque simplificam as percepções do que é um e do que é o outro. Por exemplo, se um menino não gosta de jogar futebol nas aulas de Educação Física ele pode ser tido como gay porque, nesta sociedade, o futebol é um esporte que expressa as masculinidades do homem heterossexual e isso se reflete também no esporte escolar. Afastar-se dos símbolos que marcam a heterossexualidade se constitui, via de regra heteronormativa, na sua negação. Em outras palavras, os enquadramentos de gênero atuam como estereótipos que favorecem o reconhecimento de uma expectativa social e cultural. Logo, as atitudes preconceituosas agem para manter a normalidade esperada destes binarismos, atuando, inclusive, para menosprezar aquelas/es que não se encaixam nestes polos.

O preconceito e, conseqüentemente, a discriminação sofrida pelas/os jovens na escola por não se encaixarem nos enquadramentos binários de gênero fazem parte do cotidiano escolar. Buscamos, como segundo objetivo, *compreender aspectos acerca do conceito do clima escolar que podem estar associados às tais visões heteronormativas*. Nestes termos, as/os estudantes da Escola Iracema percebem um clima escolar menos positivo e indicam apresentar pensamentos mais preconceituosos contra a diversidade sexual e de gênero do que as/os estudantes da Escola Hora da Estrela, como discutimos no primeiro objetivo específico. A segunda conclusão é que são diferentes as percepções em ambas as escolas acerca da qualidade das relações interpessoais, decorrentes seja das relações percebidas entre professoras/es com suas/seus alunas/os, seja da própria interação entre estudantes, seja do envolvimento das famílias com a escola e, especialmente, da forma como percebem o respeito à diversidade na sua escola. Estes fatores foram combinados em um único índice, o Índice das Relações Interpessoais na Escola (IRIE), e os escores atribuídos às/aos estudantes da Escola Iracema se mostraram, em média, menores do que os da Escola Hora da Estrela, indicando entendimento mais negativo do clima nesta categoria. Ainda sobre às particularidades das relações que se dão na escola, as/os estudantes da Escola Iracema apresentam um envolvimento menor com a instituição do que as/os estudantes da Escola Hora da Estrela, como foi indicado para os componentes relativos ao comportamento, ao engajamento e ao pertencimento do Índice de Envolvimento Escolar (IEE).

Apesar da maioria dos itens que compõem o IEE se associarem à dimensão relacional do clima escolar, alguns itens – como “eu sigo as regras da escola” e “eu fico longe de confusão nesta escola” – se aproximam mais da dimensão assistencial, isto é, se associam a aspectos de segurança no ambiente escolar, o que nos leva a verificar as diferenças entre esses aspectos nas duas escolas. A principal evidência para esta afirmação é a percepção distinta entre as escolas sobre a presença e a resolução dos conflitos e do conhecimento e consideração das/os estudantes com as regras escolares. Estas variáveis formam o Índice Conflitos e Regras da Escola (ICRE), no qual a mediana da Escola Iracema se mostrou menor do que a mediana da Escola Hora da Estrela, indicando que as/os alunas/os da primeira escola reconhecem um clima de regulação dos encontros e divergências menos positivo em comparação com estudantes da Escola Hora da Estrela. Este índice é formado por questões relativas à percepção geral sobre o que ocorre na escola,

diferente dos itens sobre as experiências pessoais das/os respondentes com práticas de bullying. Neste último caso, construímos o Índice de Vitimização entre Pares na Escola (IVPE), mas não houve diferença nas medianas entre as duas escolas que fosse capaz de indicar tendências distintas. Isto é, apesar de reconhecerem diferentemente a existência de hostilidades em suas escolas, ambas/os estudantes das escolas Iracema e Hora da Estrela vivenciam com a mesma intensidade – a maioria indica não sofrer – as práticas de bullying cotidianamente.

Essas análises desenham os comportamentos e percepções das/os estudantes das escolas Iracema e Hora da Estrela, ou seja, revelam que, apesar de geograficamente próximas, com um corpo discente oriundo dos mesmos bairros do entorno e com nível socioeconômico aproximado, as duas escolas possuem diferenças marcadamente significativas sobre o que estas/es alunas/os pensam sobre sua escola e sobre como enxergam a diversidade sexual e de gênero. Entretanto, o objetivo geral que tracei nesta pesquisa não se encerra nestas descrições, ele diz respeito ao relacionamento entre a imagem atribuída ao clima escolar e a imagem atribuída ao preconceito contra diversidade sexual e de gênero. Concluímos que, nas duas escolas pesquisadas, aquela que revelou ter um clima escolar mais positivo é a mesma que possui menos estudantes preconceituosas/os e que isto não é produto do acaso.

Em 2014, ao iniciar o projeto denominado, nesta tese, de Pesquisa Longitudinal GECEC, o professor Marcelo Andrade estava preocupado em entender como preconceito e discriminação impactavam a aprendizagem. Na impossibilidade de continuar a pesquisa no desenho original com dados longitudinais, desenvolvemos, nesta tese, o construto teórico e empírico clima escolar, buscando identificar impactos do preconceito e da discriminação sobre esse construto. Nossos resultados e análises exploratórios permitem fazer inferências sobre as associações entre os modos como estudantes encaram a diversidade pautada nas diferenças de gênero e de sexualidade, e as formas como as/os mesmas/os alunas/os percebem principalmente a qualidade nas relações interpessoais. Conforme já discutimos, as atitudes marcadas por preconceito fazem parte das visões negativas que incidem na formação do clima escolar. Portanto, é preciso considerar o combate do preconceito contra a diversidade sexual e de gênero para a construção de um ambiente de aprendizagem escolar pautado por uma prática pedagógica que respeite as diferenças culturais (ANDRADE, 2009).

Diferentes pesquisas apontam o impacto do preconceito e da discriminação contra a diversidade sexual e de gênero na vida escolar das/os estudantes enquanto um problema generalizado em nível mundial, e que se constitui enquanto “violação dos direitos de alunos e professores que impede a nossa capacidade coletiva de alcançar uma Educação para Todos de boa qualidade” (UNESCO, 2013, p. 7). As análises do clima das escolas podem ser importantes ferramentas estratégicas de melhoria da qualidade escolar, porque podem contribuir na promoção de ambientes mais seguros, inclusivos e de aprendizagem significativa, ao diminuir em especial os impactos negativos da vitimização entre pares (tal como bullying) nos resultados acadêmicos. Entendemos, portanto, que a associação encontrada do clima escolar com o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero foi importante para alcançar o terceiro objetivo específico deste trabalho, isto é, *contribuir para a discussão teórico-metodológica sobre relações entre preconceito contra diversidade sexual e de gênero e clima escolar*.

Também à respeito deste relacionamento, a análise das correlações entre os índices gerados na segunda fase da pesquisa – IRIE, ICRE, IEE, IVPE, IPEG e IPDS – nos levam a concluir que as atitudes e crenças mais tolerantes à diversidade sexual e de gênero se relacionam com os componentes do clima escolar que descrevem: (i) o maior apreço às diferenças, (ii) a maior atenção dada pelas/s diretoras/es e professoras/es na resolução dos conflitos escolares; (iii) as condutas das/os estudantes e os sentimentos de motivação positivos frente à aprendizagem; e (iv), à menor presença de bullying físico, social e virtual. Encontrou-se correlação dos índices com características do corpo discente, como o gênero da/o respondente, especialmente na relação com o preconceito contra diversidade sexual e de gênero. O relacionamento entre estudantes é avaliado mais negativamente pelas meninas do que pelos meninos, o que nos leva a entender que as meninas ponderam mais este aspecto do clima escolar do que os meninos, o seja, o modo como as/os estudantes interagem e vivenciam sua socialização na escola difere de acordo com o gênero da/o aluna/o. Os dados sobre reprovação e tempo de trabalho fora da escola também se correlacionaram com os dois grupos de índices, mas acreditamos que isso se deve ao peso da presença dos rapazes nessas duas categorias.

Em linhas gerais, podemos concluir a partir dos resultados desta pesquisa que climas escolares mais negativos – especialmente devido à baixa qualidade das relações interpessoais e a graus maiores de sentimentos de insegurança e de

vitimização entre as/os estudantes – podem estar relacionados com graus maiores de preconceito contra gênero e sexualidade entre as alunas/os. Esse resultado indica a possibilidade de se conduzirem nas escolas ações voltadas à promoção da melhoria das experiências e das percepções do clima escolar, com foco na diminuição das práticas discriminatórias contra sujeitos que destoam da lógica heteronormativa.

Esta pesquisa apresenta certos limites em função dos recortes teórico-metodológicos adotados. Embora reconheçamos que a noção de clima escolar depende das relações interpessoais e de sua percepção pelos diferentes atores no âmbito da comunidade escolar – professoras/es, gestoras/es, outras/os funcionárias/os e responsáveis, nesta pesquisa priorizamos apenas as percepções das/os estudantes. Ficou em aberto, então, o papel do pensamento preconceituoso das/os adultas/os na constituição do clima escolar, especialmente por aquelas/es que atuam diretamente na mediação do processo de ensino e aprendizagem, moldando aspectos diretamente relacionados a dimensões de clima analisado. Outra limitação diz respeito à escolha do instrumento de produção dos dados: o questionário com perguntas fechadas, que restringiu as possibilidades de identificação das dimensões do clima escolar aquilo que efetivamente era abordado pelo item. O que teriam a dizer as/os estudantes fora das opções de resposta oferecidas pelos itens do questionário? Formariam a mesma imagem propiciada por este instrumento? Como acontece em pesquisas que adotam este tipo de instrumento, as visões menos ou mais preconceituosas e também sobre a positividade ou negatividade do clima escolar são relativas apenas a estes dois constructos.

Apesar destas limitações típicas do uso de questionários com itens fechados, o uso desse tipo de instrumentos teve a capacidade de permitir observar comportamentos coletivos que afirmam o papel social da heteronormatividade. Sabemos que a heteronormatividade atua com um conjunto de disposições que fundamenta processos sociais de controle dos corpos e que sua ação se dá na esfera pública da vida em sociedade, ou seja, condiciona e normatiza um pensamento coletivo que reafirma constantemente uma dada normalidade da heterossexualidade e da superioridade masculina. Nessa perspectiva, a abordagem quantitativa que adotamos nos permitiu alcançar, por meio da aplicação de questionários, um grupo de estudantes maior do que seria possível atingir mediante uma abordagem

qualitativa, e também um olhar para a heteronormatividade e para o clima escolar como ideias que se moldam em grupos.

Por fim, ressaltamos que as correlações discutidas demonstram que as visões das/os estudantes que se associam a diversas atitudes de preconceito contra a diversidade sexual e de gênero são componentes das análises do clima escolar, em especial as relações interpessoais que ocorrem na escola. Nossos achados sugerem que, se as relações encontradas não são apenas contextuais, mudanças positivas no clima escolar caminham lado a lado de mudanças para atitudes menos preconceituosas relacionadas ao gênero e à diversidade sexual.

Questionar a hegemonia da heterossexualidade e do masculino pode fornecer ferramentas para a compreensão sobre como estas dimensões se tornaram hegemônicas, sobre como outras sexualidades são postas à margem, como os enquadramentos de gênero são vistos com anormalidade. No fundo, é sobre a negação, a diminuição e a marginalização das identidades desviantes que podemos pensar a normatização das sexualidades e dos gêneros.

A escola, um dos principais espaços de existência, formação e convivência entre os seres humanos, principalmente em suas fases iniciais de vida, é um espaço privilegiado na construção das normas. Os ensinamentos produzidos na/pela escola são carregados de significados sociais, eles são negociados, associados, negados, exigidos e manipulados por formadores e formandos, crianças e adultos. O ambiente escolar é, portanto, um grande espaço de construção e reafirmação de diversos rituais sociais, como os enquadramentos de gênero – o que é ser menino e o que é ser menina. Estas normas são reforçadas cotidianamente em práticas pedagógicas, como na divisão das brincadeiras, nas filas de entrada na escola, nos banheiros, nos incentivos a determinados sentimentos, nos esportes escolares, que criam representações coletivas, juízos formados especialmente em conjunto, mas que se fixam na particularidade, na consciência individual de quem os opera. A escola pensada nos moldes de quem acredita no papel da educação para o convívio com a diversidade não tem objetivos de doutrinação ou de imposição ideológica, tal como criticam os que defendem um viés mais conservador da função escolar. O reconhecimento da diferença, como as de gênero e de sexualidade, caminha, assim, no sentido de construir uma sociedade que busque diminuir a desigualdade de poder estabelecida em características arbitrárias.

Essa tese diz respeito a uma pesquisa, mas também a um pesquisador e, por isso, gostaria de finalizar o texto em primeira pessoa, na tentativa de traçar o papel da memória nas trajetórias que me levaram ao momento desta escrita.

A primeira diz respeito à experiência como estudante de 6º ano – que na época era a 5ª série – em 1999. Na minha escola, havia uma competição de dança entre as turmas do Ensino Fundamental, um evento muito popular, que contava com a presença das famílias e que envolvia toda a escola na preparação das roupas, dos cenários e das coreografias. Os ensaios para a apresentação faziam parte do nosso cronograma de aulas. Em um desses ensaios no teatro da escola onde aconteceria o evento, eu ensaiava um número com outras amigas da sala. Eu não tinha um papel de destaque, estava até mais ao fundo do palco, mas a performance não passou despercebida pelos outros alunos e alunas que assistiam. Em coro, eu ouvia que elas/es, principalmente os meninos, começaram a me chamar de *viadinho*. Eu não entendia muito bem, era um xingamento que eu não conhecia, mas sabia que havia algo de *errado*. Eu não sabia, mas naquele momento eu estava demonstrando para todo o grupo que eu não me enquadrava no que se esperaria para uma performance de um menino.

Relato esta experiência não para recuperar uma trajetória pessoal negativa, mas para pensar na ação coletiva. Xingar-me de *viadinho*, agora percebo, dizia mais da construção das identidades daqueles jovens do que da minha própria identidade. As escolas estão cheias destas práticas de construção de identidades pela negação do outro, do diferente, daquele ou daquela que foge aos enquadramentos. Aquele dia, contudo, moldou minha identidade e, ao longo da minha experiência, fez crescer um medo de ouvir de novo que eu estava fugindo da normalidade masculina. Hoje, voltando à escola como professor e pesquisador, essa história ecoa na minha memória como lembrança de que a escola pode ser um espaço ruim para algumas/alguns jovens e que cabe também a mim a responsabilidade de construir um ambiente escolar mais positivo para a diversidade.

A segunda memória que gostaria de relatar passa por este caminho que me levou a tornar-me professor. Relembro estar nos corredores da UFRJ, enquanto estudante de graduação, pensando sobre futuras possibilidades de experiências acadêmicas a trilhar, no fim da graduação e na vontade de tornar-me professor. No primeiro ano no mestrado, lembro meu tatear em uma outra área do conhecimento,

lembro, certamente, do início do doutorado. Memória e experiência na academia que é cruzada pelo professor Marcelo Andrade.

Marcelo, e o GECEC, atravessou minha trajetória por acaso, indicação de uma professora da PUC ao ouvir minha história de conclusão da licenciatura – aquela que relato no capítulo introdutório sobre o tema da diversidade sexual numa aula de Biologia. Com ele, reaprendi uma outra didática, pautada nos ideais do multiculturalismo, atravessada pelo ideal de igualdade e de respeito às diversidades e voltada para as diferenças que desafiam a escola. Aprendi, também, que tolerar não é pouco, que é mais necessário do que se pode imaginar e que é prática necessária na construção de uma sociedade que se queira plural⁷⁸.

Se as questões de preconceito e discriminação na escola foram e continuam sendo um incômodo para mim, devo isto à sensibilidade e ao rigor acadêmico que aprendi ao lado do Marcelo. Encerrar esta pesquisa sem a sua presença foi um processo difícil e doloroso, mas gosto de pensar que Marcelo fez – e ainda faz – reverberar em mim ideias e provocações sobre o papel da escola e da/o professora/professor no processo de ensinar, o que chamei no início de *incômodos*. Uma vez que o incômodo é algo que provoca um mal-estar, penso que este substantivo pode vir acompanhado de uma ação: movimentar-se. Os incômodos que levantei me tiraram de um lugar e me fizeram caminhar por esta pesquisa. Ainda há lacunas a serem repensadas, mas penso que este seja um horizonte que estará sempre mais a frente. Talvez porque não se esgotem, são as lacunas que me fazem movimentar-me.

Para mim, investigar as formas de lidar com a diferença e a diversidade dentro dos muros da escola é estar constantemente incomodado, perturbado, até mesmo aborrecido com o fato de que existem pessoas que passam pela experiência escolar no desalento, no sofrimento e na violência. Incômodo do incômodo do outro. No caso desta pesquisa, me incomodo com o fato de que a escola consente e, principalmente, promove que a juventude viva um processo de socialização baseado no enquadramento binário do gênero e no ocultamento das experiências desviantes

⁷⁸ Não é meu interesse retomar a uma discussão do pensamento do Marcelo nestas considerações, mas gostaria de indicar para a/o leitora/leitor desta tese os livros, oriundos da sua pesquisa em que discorre sobre a diferença e a tolerância para a escola: o primeiro, organizado por ele sob o título “*A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*”, foi publicado em 2009 pela editora Quartet. O segundo, “*Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas*”, também de 2009, publicado pela DP et Alli e pela Novamerica.

da heterossexualidade. Incomodo-me com um processo educativo que ensina crianças e jovens, com margens rígidas, quem pode ser menino e quem pode ser menina e que estas fronteiras não podem ser atravessadas. Incomodo-me com os relatos de ódio sofrido por quem transborda estes limites. Incomodo-me com o abuso da escola como espaço privilegiado do conhecimento, que atribui estas diferenças binárias do gênero à natureza humana – algo como “é da natureza dos meninos serem assim, bagunceiros” ou “as meninas são naturalmente frágeis”. Incomodo-me com a condescendência da heterossexualidade nos pátios (quão rara é a cena de uma menina sentada ao colo de um rapaz em comparação com a imagem de um rapaz no colo de outro?) e nos corredores (que casais podem andar de mãos dadas ou mesmo trocarem beijos na escola?) quando as relações homoafetivas são tratadas com estorvo.

Por fim, eu espero com esta tese dar sentido aos incômodos que me atingem a respeito do preconceito e da discriminação que sofrem as/os jovens que ocupam o espaço da diferença, do *outro* nas escolas, mas que seja também combustível para incomodar a leitora ou o leitor, para que as/os movimente, que as/os façam pensar numa educação como um palco menos repulsivo para a diversidade de performances que somos capazes de interpretar.

Referências bibliográficas

ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais); SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G.; SILVA, Lorena. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lucia; CALAF, Priscila. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ACOSTA, Tássio. Evasão ou expulsão escolar de gays efeminados e travestis das instituições de ensino e as vidas que não podem ser vividas. **Bagoas**, v. 13, n. 20, p. 65–94, 2019.

ALVES, Maria T. G.; SOARES, José F.; XAVIER, Flavia P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 84, p. 671–703, 2014.

ANDRADE, Marcelo. ¿Qué es la aporofobia? Un análisis conceptual sobre prejuicios, estereotipos y discriminaciones hacia los pobres. **Agenda Social**, n. 2, v. 3, p. 117–139, 2008.

_____. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: _____. (Org.). **A diferença que desafia a escola**: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, p. 13–48.

_____. (Coord.). **Como preconceito e discriminação impactam a aprendizagem?** Um estudo longitudinal com estudantes do Ensino Fundamental. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2014. Projeto de Pesquisa.

ARAÚJO, Helena. Conversa com o educador Marcelo Andrade. **e-Mosaicos**, v. 5, n. 9, p. 2–10, 2016.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BARROS, José D'A. **As hipóteses nas Ciências Humanas: aspectos metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BASTOS, Felipe. **“A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?”: Diversidade sexual e ensino de ciências**. 2015. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____. As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 38, 2017, São Luís, MA. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_1171.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. "Eu fico meio sem saber como eu vou falar isso assim, do nada": currículo, diversidade sexual e ensino de biologia. In: TEIXEIRA, P.P.; DALMO, R.; PESSOA, G.R. (Org.). **Conteúdos cordiais: Biologia humanizada para uma escola sem mordação**. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

_____.; ANDRADE, Marcelo. Cabe discutir gênero e diversidade sexual no ensino de Biologia? In: LIMA-TAVARES, D. et al. **Tecendo laços docentes entre Ciência e Culturas**. Curitiba, PR: Editora Prismas, 2016a. p. 159–183.

_____.; _____. “Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos X”: Impactos da perspectiva de gênero no ensino de ciências. **Diversidade e Educação**, v. 4, n. 8, p. 56–64, 2016b.

BASTOS, Felipe; PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Diversidade sexual na escola: três perspectivas sobre silenciamentos de sujeitos e saberes. In: ANDRADE, M. (Org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 54–69.

BEAR, George et al. Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. **Journal of School Psychology**, v. 49, n. 2, p. 157–174, 2011.

BEAR, George et al. **Technical manual for the Delaware School Climate Surveys**. [s.n.], 2016. Disponível em: <<http://wh1.oet.udel.edu/pbs/wp-content/uploads/2011/12/Delaware-School-Survey-Technical-Manual-Fall-2016.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2018.

BOGARDUS, Emory. Social distance and its origin. **Journal of Applied Sociology**, v. 9, p. 216–226, 1925.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: EdUnB, 2009.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Prova Brasil 2017**: Avaliação do Rendimento Escolar – 9º ano/8ª série do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, n. 38, p. 17–88, 2003.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71–96, 1996.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249–274, 2014.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAETANO, Márcio R. V.; GOULART, Treyce E. S.; SILVA, Marlon S. Ensaio sobre a heteronormatividade: modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 2, p. 634–655, 2016.

CANDAU, Vera M. (Coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em Direitos Humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–57, 2008.

_____.; LEITE, Miriam S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 948–967, 2011.

_____. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, v. 14, n. 31, p. 94–119, 2012.

CARVALHO, Marília P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 185–193, 2003.

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247–290, 2004a.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11–40, 2004b.

CÉSAR, Maria Rita de A.; DUARTE, André de M. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, n. 66, p. 141–155, 2017.

CHAUÍ, Marilena. Senso comum e transparência. In: LERNER, Júlio (Org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

COLEMAN, James. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008. p. 26–32.

COMER, James P.; HAYNES, Norris M. Parent involvement in schools: an ecological approach. **The Elementary School Journal**, v. 91, n. 3, p. 271–277, 1991.

COSTA, Angelo B. et al. Validation Study of the Revised Version of the Scale of Prejudice Against Sexual and Gender Diversity in Brazil. **Journal of Homosexuality**, v. 63, n. 11, p. 1446–1463, 2016.

_____.; BANDEIRA, Denise R.; NARDI, Henrique C. Avaliação do preconceito contra diversidade sexual e de gênero: construção de um instrumento. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 2, p. 163–172, 2015.

_____.; NARDI, Henrique C. Homofobia e Preconceito contra Diversidade Sexual: debate conceitual. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 715–726, 2015.

DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola também é uma questão pedagógica. In: ESTEVES, P.; TEIXEIRA, P. (Org.). **Escola justa: diversidade, desafios e possibilidades**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 40–63.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: **Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência**, I, SEDPcD/Diversitas/USP Legal, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

ESTEVES, Pâmela; ANDRADE, Marcelo. Bullying: intolerância e banalidade silenciam as diferenças na escola. In: ANDRADE, M. (Org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 106–123.

FERRARI, Anderson. "Esses alunos desumanos": a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 1, p. 87–111, 2003.

_____. Ma vie en rose: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. **Educação em Foco**, v. 14, n. 1, p. 117–141, 2009.

_____. Você já deve saber sobre minha “orientação sexual” (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe!) – Subjetividade e sujeitos em negociação. In: _____. (Org.). **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 253–270.

_____. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, n. Especial 1, p. 101–116, 2014.

_____.; ALMEIDA, Marcos Adriano de. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, p. 865–885, 2012.

_____.; DINALI, Wescley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma “gaiola”. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 393–422, 2012.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística com o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume IV: estratégia, poder-saber**. Organização, seleção de textos e revisão técnica: Manoel Barros da Motta. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

_____. **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. Organização, seleção de textos e revisão técnica: Manoel Barros da Motta. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017b.

FRANÇA, Filipe G. R.; CASTRO, Roney P.; FERRARI, Anderson. Narrativas docentes sobre o bullying homofóbico na escola. **Momento**, v. 23, n. 1, p. 61–79, 2014.

GAGE, Nicholas A.; PRYKANOWSKI, Debra A.; LARSON, Alvin. School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. **School Psychology Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 256–271, 2014.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip. **Conceitos essenciais da Sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GIDDENS, Anthony; DUNEIER, Mitchell; APPLEBAUM, Richard; CARR, Deborah. **Gender Inequality**. In: Introduction to Sociology. 11. ed. New York: W.W. Norton & Company, 2018.

GULLINO, Daniel; GRANDELLE, Renato; FERREIRA, Paula. Bolsonaro defende mudança em livros didáticos: 'Muita coisa escrita, tem que suavizar'. **O Globo**, Rio de Janeiro, 03 jan. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-mudanca-em-livros-didaticos-muita-coisa-escrita-tem-que-suavizar-24170001>>. Acesso em 13 jan. 2020.

GUSMÃO, Joana B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299–322, 2013.

HACKIMER, Laura; PROCTOR, Sherrie. Considering the community influence for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. **Journal of Youth Studies**, v. 18, n. 3, p. 277–290, 2015.

HAYNES, Norris M.; EMMONS, Christine; BEN-AVIE, Michael. School climate as a factor in student adjustment and achievement. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, n. 8, v. 3, p. 321–329, 1997

HEREK, Gregory M. Beyond “Homophobia”: Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century. **Sexuality Research & Social Policy**, v. 1, n. 2, p. 6–24, 2004.

HOLST, Bruna et al. Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S). **RELIEVE**, v. 22, n. 2, p. 1–12, 2016.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html>>. Acesso em: 26 set. 2019.

INEP. **Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar – 2008**: Manual do Usuário. Brasília: INEP, 2010.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. **Microdados**. Brasília, Ministério da Educação. Página atualizada em: 12 jul. 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. et al. (Orgs).

Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2007a, p. 59-69.

JUNQUEIRA, Rogério D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**, v. 1, n. 1, p. 145-165, 2007b.

_____. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, p. 208–230, 2010.

_____. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação On-line**, n. 10, p. 64–83, 2012.

_____. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449–502, 2018.

KONISHI, Chiaki et al. Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. **School Psychology International**, v. 38, n. 3, p. 240–263, 2017.

KOSCIW, Joseph; PIZMONY-LEVY, Oren. International perspectives on homophobic and transphobic bullying in schools. **Journal of LGBT Youth**, v. 13, n. 1-2, p. 1–5, 2016.

KOSCIW, Joseph; GREYTAK, Emily; DIAZ, Elizabeth. Who, what, where, when, and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 38, n. 7, p. 976–988, 2009.

KOSCIW, Joseph et al. The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. **Journal of School Violence**, v. 12, n. 1, p. 45–63, 2013.

KOSCIW, Joseph et al. **The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation’s schools.** New York: GLSEN, 2018.

LEWIS, Elizabeth S. “Eu quero meu direito como bissexual”: a marginalização discursiva da diversidade sexual dentro do movimento LGBT e propostas para fomentar a sua aceitação. In: **Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade.** Campinas, SP, 2012. Anais Eletrônicos do III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade: Dilemas e desafios na contemporaneidade, 2012. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/LEWIS_ELIZABETH_SARA.pdf>. Acesso em 01 out 2019.

LOURO, Guacira L. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000.

_____. A emergência do “gênero”. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 201–218, 2007.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17–23, 2008a.

_____. Viajantes pós-modernos. In: **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

MAZZON, José A. (Coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**: Relatório Analítico Final. São Paulo: FIPE/MEC/INEP, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2016.

_____. (Coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**: Sumário dos resultados da pesquisa. São Paulo: FIPE/MEC/INEP, 2009b. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Pesquisa%20Diversidade_Sumario%20resultados%20d%20escritivos.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2016.

MCEWAN, Ian. **O Jardim de Cimento**. Tradução: Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MINAYO, Maria C. de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239–262, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COLÉGIO PEDRO II. Portaria Nº 2.449 de 22 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Setembro/portaria2449.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MORAES, Larissa M. Intolerância, direitos humanos e socialização no ambiente escolar. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, p. 69–87, 2014.

MORO, Adriano; VINHA, Telma P.; MORAIS, Alessandra. Avaliação do Clima Escolar: construção e validação de instrumentos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 312–335, 2019.

MOTTA, Alda B. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 225–250, 2010.

OKSALA, Johanna. Liberdade e corpos. In: TAYLOR, Dianna (Org.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 114–129.

OLIVEIRA, Ana Cristina P. de; CARVALHO, Cynthia P. de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1–18, 2018.

PARK, Robert. The concept of social distance as applied to the study of racial attitudes and racial relations. **Journal of Applied Sociology**, n. 8, p. 339344, 1924.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PETRUCCI, Giovanna et al. Adaptation and preliminary validation evidences of the School Climate Questionnaire – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 29, 2016.

PIZMONY-LEVY, Oren; KOSCIW, Joseph. School climate and the experience of LGBT students: A comparison of the United States and Israel. **Journal of LGBT Youth**, v. 13, n. 1–2, p. 46-66, 2016.

POTEAT, V. Paul; ESPELAGE, Dorothy. Exploring the Relation Between Bullying and Homophobic Verbal Content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. **Violence and Victims**, v. 20, n. 5, 2005.

PULCINO, Rachel. “**É algo socialmente construído**”: gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

_____.; PINHO, Raquel; ANDRADE, Marcelo. Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. **Em Aberto**, v. 27, n. 92, p. 127–146, 2014.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, n. 5, p. 17–44, 2010.

ROSELLI-CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão: seu uso na educação sexual escolar. **Educar em Revista**, n. 39, p. 73–85, 2011.

RUSSELL, Stephen. Challenging homophobia in schools: policies and programs for safe school climates. **Educar em Revista**, n. 39, p. 123–138, 2011.

SALIH, Sarah. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

SEARS, James T. (Ed.). **Youth, Education and Sexualities**: an international encyclopedia. 2005, 981p. 2v.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995

SOARES, Cristiane. A distribuição do tempo dedicado aos afazeres domésticos entre homens e mulheres no âmbito da família. **Revista Gênero**, v. 9, n. 1, p. 9–29, 2008.

SOARES, José F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE**, v. 2, n. 2, p. 83–104, 2004.

TEIXEIRA, Pedro P. **Ensino de evolução e religiosidade**: o caso de duas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

THAPA, Amrit et al. A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357–385, 2013.

TOGNETTA, Luciene R. P.; BOZZA, Thais C. L. *Cyberbullying*: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. **Nuances**, v. 23, n. 24, p. 162–178, 2012.

TURA, Maria L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2011. p. 183–206.

UCHOGA, Liane A. R.; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163–170, 2016.

UNESCO. **Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico**. Brasília: UNESCO, 2013. 60 p.

VINHA, Telma P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96–127, 2016.

VINHA, Telma P. et al. O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, p. 163–186, 2018.

VINHA, Telma; MORAIS, Alessandra; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. 77 p.

WANG, Ming-Te; DEGOL, Jessica L. School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. **Educational Psychology Review**, v. 28, n. 2, p. 315–352, 2016.

WARNER, Michel. Introduction: In: _____ (Org.). **Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory**. Minneapolis; London: University of Minnesota Press, 1993.

WILSON, Dorian. The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. **Journal of School Health**, 74, 293–299, 2004.

XAVIER, Flávia Pereira; ALVES, Maria Teresa G. A composição social importa para os efeitos das escolas no Ensino Fundamental? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 61, p. 216–243, 2015.

YANG, Chunyan et al. Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. **School Psychology Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 54–64, 2018.

ZULLIG, Keith J. et al. School climate: historical review, instrument development, and school assessment. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 28, n. 2, p. 139–152, 2010.

Anexos

Anexo 1 – Nota do coletivo Retrato Colorido



Retrato Colorido
6 de setembro de 2014 · 🌐

A verdade por trás do Saiato...

Nos últimos dias muitos de vocês devem ter escutado, visto ou lido em algum lugar algo do tipo "POLEMICA POLEMICA ALUNOS DO TRADICIONAL COLÉGIO PEDRO II PROTESTAM POR ALUNO TRANSEXUAL", pedimos que joguem fora tudo o que leram pra entender o que rolou de verdade.

No sábado antes da festa junina de São Cristóvão, um colega nosso foi para o colégio de saia por ser não binário, não se identifica com nenhum gênero (masculino ou feminino). A coordenação e a direção pediram para que ele retirasse a saia pois nosso uniforme é dividido de forma binária e sexista, ou seja tá na regra que meninas usam saia, blusa e calça, e meninos calça e blusa. Após esse ocorrido o COLETIVO LGBT junto ao GRÊMIO de SC - FDP começou a organizar o saiato pelo fato do nosso uniforme ser uma segregação por gênero.

Muitos jornais sensacionalistas se aproveitaram do nosso movimento e da ignorância popular sobre esses assuntos para vender a ideia de que o nosso colega era gay e POR ISSO ele foi de saia, ou que "se identificava com a transexualidade" ou ainda pior "que ele se sentia transexual"! Galeraaaaa, por favor! NINGUÉM ACORDA SE SENTINDO TRANS! Não é uma gripe que se pega! O fato de alguém não se identificar com o gênero ao qual foi "designado" no dia em que nasceu, não quer dizer necessariamente ser gay. GÊNERO N.Ã.O. É IGUAL A SEXUALIDADE! Não é porque alguém é gay que a pessoa vai querer usar roupas do gênero feminino, isso não tem NADA A VER! mas também sabemos que vivemos em uma sociedade machista e homofóbica, que faz a gente pensar desse jeito, e não saber a diferença, por causa disso muitos se fecham com medo do que o diferente do âmbito sexual e de gênero pode significar, por isso a gente explica: Orientação sexual: Tá ligada aos relacionamentos da pessoa; Esteriótipo de Gênero : Padrão baseado no órgão genital que a pessoa nasceu, exemplo: meninas brincam de bonecas, meninos jogam bola. Meninas rosa, meninos azul. Meninos fortes, meninas delicadas e por aí vai... Só pelos exemplos da pra ver como isso de separar seres humanos por gênero é complicado, né? Os seres humanos são mais complexos, diferentes e melhores do que isso, não dá para nos colocarmos em duas categorias e ponto. Viva a liberdade sexual, viva a liberdade de gênero! E é por esse motivo que o SAIATO foi feito, protestar contra como, os nossos uniformes nos separam em duas gavinhas diferentes, somos muito mais que dois tipos de arquivo! Cuidado com os padrões que tentam lhe vender.

Atenciosamente,
Retrato Colorido

Anexo 2 – Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2016-44)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: Como preconceito e discriminação impactam a aprendizagem? Um estudo longitudinal com estudantes do ensino fundamental (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autor: Marcelo Andrade (Professor do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Pesquisadores associados: Claudia Miranda (Mestrado em Educação, UNIRIO), Helena Araújo (Mestrado em Ensino, UERJ/Instituto de Aplicação) e Luís Dorvillé (Mestrado em Ensino de Ciências, UERJ/Faculdade de Formação de Professores).

Apresentação: A pesquisa visa entender as possíveis relações entre fundamentos educacionais, práticas pedagógicas e políticas de avaliação em larga escala nas situações de preconceito e discriminação sobre a repetência, a evasão e a distorção série-idade e o desempenho escolar. O estudo volta-se para os estudantes do sétimo ano do ensino fundamental matriculados em oito escolas públicas municipais localizadas no entorno da PUC-Rio (Gávea, Leblon e Jardim Botânico). A metodologia está centrada em observação, questionário e entrevista.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento expõem com clareza os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer Favorável à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 31 de agosto de 2016.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900.
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vrac@puc-rio.br

Anexo 3 – Autorização da Subsecretaria de Ensino



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Educação
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsm@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador(a) da E/2ª CRE

Autorizamos a realização do projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº 07/005.979/2016, de **Marcelo Gustavo Andrade de Souza, Professor Associado do Departamento de Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio e Equipe**, sob o título: **“Como Preconceitos e Discriminações Impactam a Aprendizagem? Um Estudo Longitudinal com Estudantes do Ensino Fundamental”**, de acordo com o **Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC- RIO e da Equipe Técnica E/SUBE/CED.**

O objetivo da Pesquisa é entender as possíveis relações entre o campo dos fundamentos educacionais, as práticas pedagógicas e as políticas de avaliação em larga escala, tendo como foco as situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar, considerando um estudo longitudinal de estudantes de Ensino Fundamental (primeira onda) e, posteriormente, de Ensino Médio (segunda onda).

O Pesquisador fará uso de um questionário a ser aplicado aos estudantes do 7º ano das Unidades Escolares selecionadas para a Pesquisa.

A Pesquisa terá validade até dezembro de 2018, podendo ser prorrogada após nova autorização.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/SUBE/CED Nº 18/2016.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/2ª CRE e o pesquisador sugere que a pesquisa seja realizada nas seguintes Unidades Escolares: **Escola Municipal Camilo Castelo Branco, Escola Municipal Christiano Hamann, Escola Municipal Desembargador Oscar Tenório e Escola Municipal George Pfisterer.**

Rio de Janeiro, 16 de março de 2017.

Vania Maria de Souza

Vania Maria de Souza
Matr.11/052.063-5

Vania Maria de Souza
E/SUBE/CED-ASSIST. I
Mat. 11/052063-5

Anexo 3 – Autorização da Subsecretaria de Ensino (continuação)

RELAÇÃO DE PESQUISADORES

Relação dos pesquisadores vinculados ao GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas) e ao projeto de pesquisa **“Como preconceitos e discriminações impactam a aprendizagem? Um estudo longitudinal com estudantes do ensino fundamental”**.

NOME **Documento de Identidade**

Coordenador Geral

1. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Coordenadores – Pesquisadores Associados

2. Cinthia Monteiro Araújo
3. Claudia Miranda
4. Helena Maria Marques Araújo
5. Luiz Cláudio da Silva Câmara
6. Luís Fernando Marques Dorvillé
7. Maria Cristina Ferreira dos Santos
8. Mônica Andreia Oliveira Almeida
9. Monique Marques Longo
10. Pamela Suelli da Motta Esteves
11. Pedro Pinheiro Teixeira

Pós-Graduandos – Doutorandos e Mestrandos

12. Diego Correa Lima de Aguiar Dias
13. Felipe Bastos
14. Julia Wassermann Guedes
15. Marise Porto Gomes
16. Mônica Romitteli de Queiroz
17. Rachel Luiza Pulcino de Abreu
18. Raquel Alexandre Pinho dos Santos
19. Sandra Regina de Souza Marcelino

Bolsistas de Iniciação Científica

20. Fabiano Taranto Rodrigues
21. Luciana Gonçalves de Oliveira
22. Marina Passos Ribeiro da Silva

Voluntários

23. Adrian Evelyn Lima Henriques
24. Ingrid de Faria Gomes
25. Rogério José de Souza

Anexo 4 – Autorização da 2ª Coordenadoria Regional de Educação



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação Esportes e Lazer
 2ª Coordenadoria Regional de Educação
 Gerência de Educação
 Praça General Alcio Souto, s/nº - Lagoa - Rio de Janeiro - RJ - CEP.: 22471-310
 Telefone: (21) 2537-6922
 Correio Eletrônico: gedcre02@rioeduca.net

Autorização para realização de Pesquisa

Destino: E/ [REDACTED]

Sra. Diretora,

Apresentamos **Marcelo Gustavo Andrade de Souza, Professor Associado do Departamento de Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio e Equipe, que realizará a pesquisa “COMO PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES IMPACTAM A APRENDIZAGEM? UM ESTUDO LONGITUDINAL COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL”, processo nº 07.005.979/2016.**

A pesquisa tem como objetivo entender as possíveis relações entre o campo dos fundamentos educacionais, as práticas pedagógicas e as políticas de avaliação em larga escala, tendo como foco as situações de preconceitos e discriminações no cotidiano escolar, considerando um estudo longitudinal de estudantes do Ensino Fundamental.

A pesquisa terá validade até dezembro de 2018.

O pesquisador fará uso de um questionário a ser aplicado aos alunos do 7º ano.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina da Unidade Escolar e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme Portaria E/SUBE/CED Nº 18/2016.

A referida pesquisa conta com parecer favorável da Equipe Técnica da E/SUBE/CED.

A presente autorização não permite o uso de gravação e não permite a utilização de imagem de profissionais, alunos ou outros membros da comunidade escolar.

Rio de Janeiro, 29 de março de 2017.

Denise Nogueira Barcellos
 Gerente da E/2ªCRE/GED
 Matrícula 11/100.429-0

Denise Nogueira Barcellos
 Gerente II - E/ 2ª CRE/ GED
 Matr. 11/100.429-0

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário final da Pesquisa Longitudinal GECEC

PUC-Rio | Departamento de Educação

Escola: _____

Turma: _____ Número: _____

Prezado/a estudante:

- Você está participando de uma pesquisa para a universidade.
- Este questionário não é uma prova.
- Não existe resposta certa ou errada.
- Responda de acordo com o que você pensa.
- Caso tenha dúvida sobre alguma palavra, você pode perguntar.

Leia as frases e marque a tabela de acordo com a sua opinião.

	DISCORDO MUITO	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO MUITO
1. As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.				
2. É engraçado quando um colega de turma é zoado.				
3. Estudantes com deficiência atrapalham a aula.				
4. Estudantes que sofrem bullying merecem ser zoados.				
5. Todas as pessoas têm que ter uma religião.				
6. Arrumar a cama e lavar a louça é coisa de menina.				
7. Meninos podem brincar de boneca.				
8. Cabelo liso é mais bonito que cabelo crespo.				
9. Zoar o colega na escola é só uma brincadeira.				
10. Negros conseguem tirar notas tão boas como os brancos.				
11. Quem não acredita em Deus vai para o inferno.				
12. Estudantes com deficiência deveriam estudar em escolas especiais.				
13. Meninas fazem os exercícios da escola com mais dificuldade.				
14. Ficar chateado com a zoação dos colegas é bobagem.				
15. Meninos devem cuidar mais da aparência do que as meninas.				
16. Professores gostam mais de estudantes negros do que brancos.				
17. Todos os evangélicos são fanáticos (radicais, exagerados).				
18. É melhor que pessoas com deficiência fiquem em casa.				

Apêndice 1 – Questionário final da Pesquisa Longitudinal GECEC (continuação)

Leia as frases e marque a tabela de acordo com a sua opinião.	DISCORDO MUITO	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO MUITO
19. Os professores têm que impedir que o bullying aconteça.				
20. O homem deve ser o chefe da família.				
21. Situações de bullying devem ser resolvidas pelos próprios estudantes.				
22. O candomblé é uma religião do demônio.				
23. Os grupos para fazer as tarefas escolares devem ser formados por estudantes com e sem deficiência.				
24. Meninas só podem namorar meninos.				
25. Pessoas negras são mais bonitas do que brancas.				
26. Estudantes brancos têm mais dificuldade para aprender do que estudantes negros.				
27. Alunos do candomblé e da umbanda podem usar suas guias (colares de santo) na escola.				
28. Deve existir uma sala separada para estudantes deficientes na escola.				
29. Estudantes com deficiência devem fazer educação física separados dos outros.				
30. Estudantes evangélicos podem fazer trabalhos escolares sobre religiões africanas.				
31. Estudantes com deficiência conseguem aprender melhor do que os outros a matéria.				
32. Estudantes brancos são mais inteligentes do que negros.				
33. Os estudantes que implicam com os outros são mais maneiros.				
34. É melhor acreditar na Bíblia do que na Ciência.				
35. Os meninos podem beijar seus amigos.				
36. Negros são melhores em atividades físicas do que brancos.				
37. Os alunos que fazem bullying precisam de ajuda.				
38. Quem acredita em imagens de santo não vai para o céu.				
39. Estudantes brancos gostam mais de fazer bagunça do que estudantes negros.				
40. Pessoas com deficiência conseguem ser profissionais tão bons quanto os outros.				
41. É natural que meninos saibam mais matemática que meninas.				
42. Meninos têm que gostar das aulas de Educação Física mais do que as meninas.				
43. Quem sofre bullying tem que aprender a se defender sozinho.				

Apêndice 1 – Questionário final da Pesquisa Longitudinal GECEC (continuação)

Leia as frases e marque a tabela de acordo com a sua opinião.

	DISCORDO MUITO	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO MUITO
44. Chamar um colega por apelido, como “macaco”, é só uma brincadeira.				
45. Só existe uma religião verdadeira.				
46. Os alunos com deficiência criam mais problemas na sala de aula do que os sem deficiência.				
47. Estudantes negros merecem mais advertências dos professores do que estudantes brancos.				
48. Os colegas de turma devem ajudar o estudante que sofre bullying.				
49. É bom quando a professora reza na aula com os alunos.				
50. Estudantes com deficiência conseguem tirar notas tão boas quanto os alunos sem deficiência.				

Responda às perguntas sobre o que acontece na sua escola.

	NUNCA	POUCAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
51. Você já sofreu bullying na escola?				
52. Você já sofreu preconceito na escola por causa de sua religião ou por não ter religião?				
53. Você já sofreu preconceito na escola por causa da cor da sua pele?				
54. Você já sofreu preconceito na escola por causa de alguma limitação física, cognitiva ou sensorial?				
55. Você já sofreu preconceito na escola por causa do seu local de moradia?				
56. Apenas para as MENINAS :				
Você já sofreu preconceito na escola por ser menina?				
Você já sofreu preconceito na escola por não se comportar como uma menina?				
57. Apenas para os MENINOS :				
Você já sofreu preconceito na escola por ser menino?				
Você já sofreu preconceito na escola por não se comportar como um menino?				

58. Qual o bairro em que você mora?

59. Qual o seu sexo?

Masculino Feminino

60. Dia do seu nascimento:

____/____/____
(DIA) (MÊS) (ANO)

61. Como você se considera?

Branco(a) Pardo(a) Preto(a)
 Amarelo(a) Indígena

62. Você se considera negro/a?

Não Sim

63. Você acha que tem alguma limitação (física, cognitiva, sensorial ou outra)?

Não Sim

Qual? _____

64. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?

Duas. Três. Quatro.
 Cinco. Seis pessoas ou mais

Apêndice 1 – Questionário final da Pesquisa Longitudinal GECEC (continuação)

65. Você mora com sua mãe?

- Sim.
 Não. Moro com outra mulher responsável por mim.
 Não.

66. Até que série sua MÃE ou a MULHER responsável por você estudou?

- Nunca estudou.
 Não completou o 5º ano (antigo primário).
 Completou o 5º ano, mas não completou o 9º ano (antigo ginásio).
 Completou o 9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
 Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
 Completou a Faculdade.
 Não sei.

67. Sua mãe ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever?

- Sim. Não. Não sei.

68. Você vê sua mãe ou a mulher responsável por você lendo?

- Sim. Não.

69. Você mora com seu pai?

- Sim.
 Não. Moro com outro homem responsável por mim.
 Não.

70. Até que série seu PAI ou o HOMEM responsável por você estudou?

- Nunca estudou.
 Não completou o 5º ano (antigo primário).
 Completou o 5º ano, mas não completou o 9º ano (antigo ginásio).
 Completou o 9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
 Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
 Completou a Faculdade.
 Não sei.

71. Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?

- Sim. Não. Não sei.

72. Você vê o seu pai ou o homem responsável por você lendo?

- Sim. Não.

73. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?

- Sim. Não.

74. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e não faltar às aulas?

- Sim. Não.

75. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

- Sim. Não.

76. Você trabalha fora de casa?

- Sim. Não.

77. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal)?

- Menos de 1 hora.
 Entre 1 e 2 horas.
 Mais de 2 horas, até 3 horas.
 Mais de 3 horas.
 Não faço trabalhos domésticos.

78. Desde o 1º ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?

- Somente escola pública.
 Somente em escola particular.
 Em escola pública e em escola particular.

79. Você já foi reprovado?

- Não
 Sim, uma vez.
 Sim, duas vezes ou mais.

80. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

- Não
 Sim, uma vez.
 Sim, duas vezes ou mais.

81. Você gosta de estudar língua portuguesa?

- Sim. Não.

82. Você faz o dever de língua portuguesa?

- Sempre ou quase sempre.
 De vez em quando.
 Nunca ou quase nunca.
 A professora não passa dever de casa.

Apêndice 1 – Questionário final da Pesquisa Longitudinal GECEC (continuação)

83. A professora corrige o dever de língua portuguesa?

- Sempre ou quase sempre.
 De vez em quando.
 Nunca ou quase nunca.

84. Você gosta de estudar matemática?

- Sim. Não.

85. Você faz o dever de matemática?

- Sempre ou quase sempre.
 De vez em quando.
 Nunca ou quase nunca.
 A professora não passa dever de casa.

86. A professora corrige o dever de matemática?

- Sempre ou quase sempre.
 De vez em quando.
 Nunca ou quase nunca.

87. Com que frequência você vai a um templo religioso ou algum encontro religioso? (Marque apenas uma alternativa)

- Mais do que uma vez por semana.
 Uma vez por semana.
 Duas ou mais vezes por mês.
 Algumas vezes por ano.
 Nunca.

88. Com que frequência você realiza atividades religiosas individuais, como preces, rezas, meditações, oferendas, leituras da Bíblia ou de outros textos religiosos? (Marque apenas uma alternativa):

- Mais do que uma vez ao dia.
 Uma vez ao dia.
 Duas ou mais vezes por semana
 Uma vez por semana
 Uma vez por mês ou menos.
 Nunca.

89. Quanto à sua religião, você é:

- Acredito em Deus, mas não tenho religião.
 Ateu.
 Candomblecista.
 Católico.
 Espírita Kardecista.
 Evangélico.
 Testemunha de Jeová.
 Umbandista.
 Outro. Qual?

90. Você achou difícil responder este questionário?

- Não. Sim.

Se sim, por quê? _____

Apêndice 2 – Questionário Clima Escolar e Homofobia

**Prezado estudante(a):**

- Você está participando de uma pesquisa para a universidade.
- Este questionário não é uma prova.
- Assinale **apenas uma** alternativa por questão.
- Não existe resposta certa ou errada.
- Responda de acordo com o que você pensa.
- Caso tenha dúvida sobre alguma palavra, você pode perguntar.

Série:	
Turma:	
Número:	

Leia as frases abaixo e marque a sua opinião nas opções ao lado sobre o que você PERCEBE NA SUA ESCOLA.	Discordo muito	Discordo	Concordo	Concordo muito
1. Os professores da minha escola ajudam os alunos com os seus problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Os diretores fazem um bom trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Meus pais (ou outro responsável) visitam a minha escola com frequência.	(A)	(B)	(C)	(D)
4. A coordenadora faz um bom trabalho.	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Na minha escola, meninos e meninas são tratados igualmente bem.	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Meus professores se preocupam comigo.	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Meus professores trabalham bastante para que eu tenha bons resultados nas tarefas e nas provas.	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Meus professores fazem eu me sentir bem comigo mesmo.	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Na minha escola, os alunos de todas as cores de pele são tratados da mesma forma.	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Os alunos gostam uns dos outros.	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Meus professores acreditam que eu posso ter bons resultados nas provas.	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Todo mundo é tratado igualmente bem na minha escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Os alunos ajudam uns aos outros.	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Todos os alunos são tratados da mesma forma, não importa se seus pais são mais ricos ou mais pobres.	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Os meus professores explicam a matéria de forma clara.	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Os alunos respeitam os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
17. Os meus professores propõem atividades em grupos.	(A)	(B)	(C)	(D)
18. Os alunos confiam uns nos outros.	(A)	(B)	(C)	(D)
19. Meus pais (ou outro responsável) vêm até a minha escola para se encontrar com os meus professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
20. Os meus professores geralmente passam exercícios para casa.	(A)	(B)	(C)	(D)
21. Os alunos respeitam uns aos outros.	(A)	(B)	(C)	(D)
22. A coordenação geralmente busca resolver as brigas entre os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Os alunos conhecem as regras da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
24. A coordenação geralmente busca resolver o bullying entre os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
25. Alguns alunos dizem que vão bater ou machucar outros alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
26. Os professores geralmente buscam resolver o bullying entre os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
27. Os alunos seguem as regras da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Os alunos na minha escola são muito agressivos.	(A)	(B)	(C)	(D)
29. Os professores geralmente buscam resolver as brigas entre os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
30. Os alunos falam palavrões uns aos outros.	(A)	(B)	(C)	(D)

Apêndice 2 – Questionário Clima Escolar e Homofobia (continuação)

31. Imagine que um garoto homossexual (gay) tenha sido transferido para a sua escola. Assinale a opção que você MAIS concorda.	32. Imagine que uma garota homossexual (lésbica) tenha sido transferida para a sua escola. Assinale a opção que você MAIS concorda.
<input type="radio"/> A Eu aceitaria que ele estudasse na minha sala.	<input type="radio"/> A Eu aceitaria que ela estudasse na minha sala.
<input type="radio"/> B Eu não aceitaria ele na minha escola.	<input type="radio"/> B Eu não aceitaria ela na minha escola.
<input type="radio"/> C Eu poderia ser amigo dele na minha turma.	<input type="radio"/> C Eu poderia ser amigo dela na minha turma.
<input type="radio"/> D Eu aceitaria que ele fosse aluno da minha escola.	<input type="radio"/> D Eu aceitaria que ela fosse aluna da minha escola.
<input type="radio"/> E Eu aceitaria fazer trabalho de grupo com ele.	<input type="radio"/> E Eu aceitaria fazer trabalho de grupo com ela.
<input type="radio"/> F Eu o convidaria para estudar comigo na minha casa.	<input type="radio"/> F Eu a convidaria para estudar comigo na minha casa.

Leia as frases abaixo sobre DIVERSIDADE e marque a sua opinião na tabela ao lado.	Discordo muito	Discordo	Concordo	Concordo muito
33. As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
34. A homossexualidade é uma doença.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
35. Eu acho errado que dois homens namorem.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
36. Homens e mulheres deveriam ser proibidos de mudar de sexo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
37. Eu não ligo de ter meninas lésbicas na minha escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
38. Os alunos homossexuais não são alunos normais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
39. O homem deve ser o chefe da família.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
40. Eu acho que as mulheres lésbicas são nojentas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
41. Os homens que se comportam como mulheres deveriam se envergonhar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
42. Uma lésbica é mais aceita na escola do que um gay.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
43. Eu não aceito a homossexualidade.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
44. Meninos podem brincar com brinquedos de meninas, como bonecas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
45. Eu acho estranho ver dois homens de mãos dadas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
46. A mulher é mais habilidosa para cuidar da casa.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
47. Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
48. Eu acho que os homens gays são nojentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
49. Pessoas bissexuais estão apenas confusas com a sua sexualidade.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
50. Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
51. Eu não me importo em ter rapazes gays na minha escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
52. Eu não consigo entender as mulheres que se comportam feito homem.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
53. O namoro entre mulheres lésbicas deveria ser proibido.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
54. Alunos homossexuais deveriam ser afastados da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
55. É possível que alguém sinta atração por homens e mulheres.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
56. Homens que se vestem de mulher (como as <i>drags</i> e travestis) me dão nojo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

Apêndice 2 – Questionário Clima Escolar e Homofobia (continuação)

Leia as frases abaixo sobre o SEU COMPORTAMENTO e marque a sua opinião nas opções ao lado.	Discordo muito	Discordo	Concordo	Concordo muito
57. Eu presto atenção nas aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
58. Eu me esforço para realizar todas as tarefas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
59. Eu me sinto feliz nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
60. Eu sigo as regras da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
61. Eu faço meus deveres de casa e entrego no prazo.	(A)	(B)	(C)	(D)
62. Eu me divirto na minha escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
63. Quando eu não vou bem em uma matéria, eu estudo mais ainda.	(A)	(B)	(C)	(D)
64. Eu tenho boas notas na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
65. Eu me dou bem com os meus colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
66. Eu fico longe de confusão nesta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
67. Eu gosto desta escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

Neste ano, QUANTAS VEZES as questões a seguir aconteceram com você nesta escola?	Nunca	Menos de uma vez por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Todos os dias
68. Um aluno que disse coisas cruéis sobre mim.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
69. Fizeram piadas maldosas sobre mim.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
70. Um aluno fez fofocas sobre mim.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
71. Eu fui chutado ou socado e isso doeu.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
72. Eu fui chamado por nomes que eu não gostei.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
73. Um aluno roubou ou quebrou algo meu de propósito.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
74. Alunos me deixaram de fora de alguma atividade para que eu me sentisse mal.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
75. Um aluno ameaçou me machucar.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
76. Alunos disseram a um outro aluno para não ser meu amigo.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
77. Eu sofri bullying nessa escola.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

Neste ano, quantas vezes as questões a seguir aconteceram DENTRO OU FORA desta escola?	Nunca	Menos de uma vez por mês	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Todos os dias
78. Um aluno postou algo ofensivo ou maldoso sobre mim em uma rede social (como Facebook, Instagram, Snapchat ou outra).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
79. Um aluno mandou para mim uma mensagem ofensiva ou maldosa em um aplicativo de mensagens (como Whatsapp ou outro).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
80. Um aluno mandou para outras pessoas uma mensagem ofensiva ou maldosa sobre mim em um aplicativo de mensagens (como Whatsapp ou outro).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
81. Usando o meu perfil, um aluno postou ou mandou uma mensagem ofensiva ou maldosa sobre outros alunos/as da escola usando alguma rede social.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

Apêndice 2 – Questionário Clima Escolar e Homofobia (continuação)

Agora, gostaríamos de saber um pouco SOBRE VOCÊ.		
<p>82. Qual é o seu sexo?</p> <p><input type="radio"/> A Masculino.</p> <p><input type="radio"/> B Feminino.</p>	<p>88. Qual a sua idade?</p> <p><input type="radio"/> A 10 anos ou menos</p> <p><input type="radio"/> B 11 anos.</p> <p><input type="radio"/> C 12 anos.</p> <p><input type="radio"/> D 13 anos.</p> <p><input type="radio"/> E 14 anos.</p> <p><input type="radio"/> F 15 anos.</p> <p><input type="radio"/> G 16 anos.</p> <p><input type="radio"/> H 17 anos.</p> <p><input type="radio"/> I 18 anos ou mais.</p>	<p>90. Você trabalha fora de casa?</p> <p><input type="radio"/> A Não.</p> <p><input type="radio"/> B Sim.</p>
<p>83. Como você se considera?</p> <p><input type="radio"/> A Branco(a).</p> <p><input type="radio"/> B Pardo(a).</p> <p><input type="radio"/> C Preto(a).</p> <p><input type="radio"/> D Amarelo(a).</p> <p><input type="radio"/> E Indígena.</p>	<p>89. Em que mês você faz aniversário?</p> <p><input type="radio"/> A Janeiro.</p> <p><input type="radio"/> B Fevereiro.</p> <p><input type="radio"/> C Março.</p> <p><input type="radio"/> D Abril.</p> <p><input type="radio"/> E Maio.</p> <p><input type="radio"/> F Junho.</p> <p><input type="radio"/> G Julho.</p> <p><input type="radio"/> H Agosto.</p> <p><input type="radio"/> I Setembro.</p> <p><input type="radio"/> J Outubro</p> <p><input type="radio"/> K Novembro.</p> <p><input type="radio"/> L Dezembro.</p>	<p>91. Quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (como lavar a louça, limpar o quintal) em dias de aula?</p> <p><input type="radio"/> A Não faço trabalhos domésticos.</p> <p><input type="radio"/> B Menos de 1 hora.</p> <p><input type="radio"/> C Entre 1 e 2 horas.</p> <p><input type="radio"/> D De 2 horas até 3 horas.</p> <p><input type="radio"/> E Mais de 3 horas.</p>
<p>84. Você se considera negro(a)?</p> <p><input type="radio"/> A Não.</p> <p><input type="radio"/> B Sim.</p>		<p>92. Qual a sua religião?</p> <p><input type="radio"/> A Acredito em Deus, mas não tenho religião.</p> <p><input type="radio"/> B Ateu.</p> <p><input type="radio"/> C Candomblecista.</p> <p><input type="radio"/> D Católica.</p> <p><input type="radio"/> E Espírita Kardecista.</p> <p><input type="radio"/> F Evangélica.</p> <p><input type="radio"/> G Testemunha de Jeová.</p> <p><input type="radio"/> H Umbandista.</p> <p><input type="radio"/> I Outra. Qual?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>85. Desde o 1º ano do Ensino Fundamental, em que tipo de escola você estudou?</p> <p><input type="radio"/> A Somente em escola pública.</p> <p><input type="radio"/> B Somente em escola particular.</p> <p><input type="radio"/> C Em escola pública e em particular.</p>		<p>93. Em qual bairro você mora?</p> <p>_____</p>
<p>86. Você já foi reprovado?</p> <p><input type="radio"/> A Não.</p> <p><input type="radio"/> B Sim, uma vez.</p> <p><input type="radio"/> C Sim, mais de uma vez.</p>		
<p>87. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?</p> <p><input type="radio"/> A Não.</p> <p><input type="radio"/> B Sim, uma vez.</p> <p><input type="radio"/> C Sim, mais de uma vez.</p>		

Gostaríamos de saber um pouco mais sobre SEUS PAIS ou os responsáveis por você.	
<p>94. Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?</p> <p><input type="radio"/> A Nunca estudou/não completou a 4ª série.</p> <p><input type="radio"/> B Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano.</p> <p><input type="radio"/> C Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio.</p> <p><input type="radio"/> D Completou o Ensino Médio, mas não completou a faculdade.</p> <p><input type="radio"/> E Completou a faculdade.</p> <p><input type="radio"/> F Não sei.</p>	<p>96. Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?</p> <p><input type="radio"/> A Nunca estudou/não completou a 4ª série.</p> <p><input type="radio"/> B Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano.</p> <p><input type="radio"/> C Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio.</p> <p><input type="radio"/> D Completou o Ensino Médio, mas não completou a faculdade.</p> <p><input type="radio"/> E Completou a faculdade.</p> <p><input type="radio"/> F Não sei.</p>
<p>95. Sua mãe ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever?</p> <p><input type="radio"/> A Não.</p> <p><input type="radio"/> B Sim.</p>	<p>97. Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?</p> <p><input type="radio"/> A Não.</p> <p><input type="radio"/> B Sim.</p>

Apêndice 2 – Questionário Clima Escolar e Homofobia (continuação)

Fale um pouco sobre os seus HÁBITOS.	
98. Você costuma assistir televisão? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim.	101. Você costuma acessar a internet por computador? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim.
99. Você costuma ouvir rádio? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim.	102. Você costuma acessar a internet por celular? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim.
100. Você costuma ler jornal? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim.	103. Você costuma ler notícias na internet? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim.

Para terminarmos, queremos perguntar um pouco sobre a SUA CASA.	
104. Quantas tvs existem na sua casa? <input type="radio"/> (A) Nenhuma. <input type="radio"/> (B) Uma. <input type="radio"/> (C) Duas ou mais.	111. Na sua casa tem computador? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim, sem acesso à internet. <input type="radio"/> (C) Sim, com acesso à internet.
105. Quantos aparelhos de rádio existem na sua casa? <input type="radio"/> (A) Nenhum. <input type="radio"/> (B) Um. <input type="radio"/> (C) Dois ou mais.	112. Quantos automóveis (carros) existem na sua casa? <input type="radio"/> (A) Nenhum. <input type="radio"/> (B) Um. <input type="radio"/> (C) Dois ou mais.
106. Quantos aparelhos de DVD existem na sua casa? <input type="radio"/> (A) Nenhum. <input type="radio"/> (B) Um. <input type="radio"/> (C) Dois ou mais.	113. Quantos celulares <i>smartphones</i> existem na sua casa? <input type="radio"/> (A) Nenhum. <input type="radio"/> (B) Um. <input type="radio"/> (C) Dois ou mais.
107. Quantos aspiradores de pó existem na sua casa? <input type="radio"/> (A) Nenhum. <input type="radio"/> (B) Um. <input type="radio"/> (C) Dois ou mais.	114. Em sua casa trabalha empregada doméstica? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim, uma diarista (faxineira, etc.) uma ou duas vezes por semana. <input type="radio"/> (C) Sim, uma ou mais, todos os dias.
108. Quantas geladeiras existem na sua casa? <input type="radio"/> (A) Nenhuma. <input type="radio"/> (B) Uma. <input type="radio"/> (C) Duas ou mais.	115. Quantas máquinas de lavar roupa (o tanquinho NÃO conta) existem na sua casa? <input type="radio"/> (A) Nenhum. <input type="radio"/> (B) Um. <input type="radio"/> (C) Dois ou mais.
109. Na sua casa tem geladeira com freezer juntos? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim.	116. Na sua casa, você possui um quarto só para você? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim.
110. Na sua casa tem freezer separado da geladeira? <input type="radio"/> (A) Não. <input type="radio"/> (B) Sim.	117. Quantos banheiros existem na sua casa? <input type="radio"/> (A) Nenhum. <input type="radio"/> (B) Um. <input type="radio"/> (C) Dois ou mais.

Muito obrigado por sua participação!

Apêndice 3 – Fontes das questões do Questionário Clima Escolar e Homofobia

1. Os professores da minha escola ajudam os alunos com os seus problemas.	PETRUCCI et al., 2016.
2. Os diretores fazem um bom trabalho.	Criação própria.
3. Meus pais (ou outro responsável) visitam a minha escola com frequência.	PETRUCCI et al., 2016.
4. A coordenadora faz um bom trabalho.	PETRUCCI et al., 2016.
5. Na minha escola, meninos e meninas são tratados igualmente bem.	PETRUCCI et al., 2016.
6. Meus professores se preocupam comigo.	PETRUCCI et al., 2016.
7. Meus professores trabalham bastante para que eu tenha bons resultados nas tarefas e nas provas.	PETRUCCI et al., 2016.
8. Meus professores fazem eu me sentir bem comigo mesmo.	PETRUCCI et al., 2016.
9. Na minha escola, os alunos de todas as cores de pele são tratados da mesma forma.	PETRUCCI et al., 2016.
10. Os alunos gostam uns dos outros.	PETRUCCI et al., 2016.
11. Meus professores acreditam que eu posso ter bons resultados nas provas.	PETRUCCI et al., 2016.
12. Todo mundo é tratado igualmente bem na minha escola.	PETRUCCI et al., 2016.
13. Os alunos ajudam uns aos outros.	PETRUCCI et al., 2016.
14. Todos os alunos são tratados da mesma forma, não importa se seus pais são mais ricos ou mais pobres.	PETRUCCI et al., 2016.
15. Os meus professores explicam a matéria de forma clara.	VINHA; MORAIS; MORO, 2017.
16. Os alunos respeitam os professores.	PETRUCCI et al., 2016.
17. Os meus professores propõem atividades em grupos.	VINHA; MORAIS; MORO, 2017.
18. Os alunos confiam uns nos outros.	PETRUCCI et al., 2016.
19. Meus pais (ou outro responsável) vêm até a minha escola para se encontrar com os meus professores.	PETRUCCI et al., 2016.
20. Os meus professores geralmente passam exercícios para casa.	VINHA; MORAIS; MORO, 2017.
21. Os alunos respeitam uns aos outros.	PETRUCCI et al., 2016.
22. A coordenação geralmente busca resolver as brigas entre os alunos.	Criação própria.
23. Os alunos conhecem as regras da escola.	VINHA; MORAIS; MORO, 2017.
24. A coordenação geralmente busca resolver o bullying entre os alunos.	Criação própria.
25. Alguns alunos dizem que vão bater ou machucar outros alunos.	PETRUCCI et al., 2016.
26. Os professores geralmente buscam resolver o bullying entre os alunos.	Criação própria.
27. Os alunos seguem as regras da escola.	VINHA; MORAIS; MORO, 2017.
28. Os alunos na minha escola são muito agressivos.	PETRUCCI et al., 2016.
29. Os professores geralmente buscam resolver as brigas entre os alunos.	Criação própria.
30. Os alunos falam palavrões uns aos outros.	PETRUCCI et al., 2016.
31. Imagine que um garoto homossexual (gay) tenha sido transferido para a sua escola. Assinale a opção que você MAIS concorda.	MAZZON, 2009.
32. Imagine que uma garota homossexual (lésbica) tenha sido transferida para a sua escola. Assinale a opção que você MAIS concorda.	MAZZON, 2009.
33. As mulheres têm que cozinhar melhor que os homens.	Pesquisa Longitudinal GECEC.

Apêndice 3 – Fontes das questões... (continuação)

34. A homossexualidade é uma doença.	MAZZON, 2009.
35. Eu acho errado que dois homens namorem.	Criação própria.
36. Homens e mulheres deveriam ser proibidos de mudar de sexo.	COSTA et al., 2016.
37. Eu não ligo de ter meninas lésbicas na minha escola.	Criação própria.
38. Os alunos homossexuais não são alunos normais.	MAZZON, 2009.
39. O homem deve ser o chefe da família.	Pesquisa Longitudinal GECEC.
40. Eu acho que as mulheres lésbicas são nojentas.	COSTA et al., 2016.
41. Os homens que se comportam como mulheres deveriam se envergonhar.	COSTA et al., 2016.
42. Uma lésbica é mais aceita na escola do que um gay.	MAZZON, 2009.
43. Eu não aceito a homossexualidade.	MAZZON, 2009.
44. Meninos podem brincar com brinquedos de meninas, como bonecas.	COSTA et al., 2016.
45. Eu acho estranho ver dois homens de mãos dadas.	Criação própria.
46. A mulher é mais habilidosa para cuidar da casa.	MAZZON, 2009.
47. Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais.	MAZZON, 2009.
48. Eu acho que os homens gays são nojentos.	COSTA et al., 2016.
49. Pessoas bissexuais estão apenas confusas com a sua sexualidade.	Criação própria.
50. Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens.	MAZZON, 2009.
51. Eu não me importo em ter rapazes gays na minha escola.	Criação própria.
52. Eu não consigo entender as mulheres que se comportam feito homem.	COSTA et al., 2016.
53. O namoro entre mulheres lésbicas deveria ser proibido.	COSTA et al., 2016.
54. Alunos homossexuais deveriam ser afastados da escola.	MAZZON, 2009.
55. É possível que alguém sinta atração por homens e mulheres.	Criação própria.
56. Homens que se vestem de mulher (como as <i>drags</i> e travestis) me dão nojo.	COSTA et al., 2016.
57. Eu presto atenção nas aulas.	BEAR et al., 2016.
58. Eu me esforço para realizar todas as tarefas da escola.	BEAR et al., 2016.
59. Eu me sinto feliz nesta escola.	BEAR et al., 2016.
60. Eu sigo as regras da escola.	BEAR et al., 2016.
61. Eu faço meus deveres de casa e entrego no prazo.	BEAR et al., 2016.
62. Eu me divirto na minha escola.	BEAR et al., 2016.
63. Quando eu não vou bem em uma matéria, eu estudo mais ainda.	BEAR et al., 2016.
64. Eu tenho boas notas na escola.	BEAR et al., 2016.
65. Eu me dou bem com os meus colegas.	BEAR et al., 2016.
66. Eu fico longe de confusão nesta escola.	BEAR et al., 2016.

Apêndice 3 – Fontes das questões... (continuação)

67. Eu gosto desta escola.	BEAR et al., 2016.
68. Um aluno que disse coisas cruéis sobre mim.	BEAR et al., 2016.
69. Fizeram piadas maldosas sobre mim.	BEAR et al., 2016.
70. Um aluno fez fofocas sobre mim.	BEAR et al., 2016.
71. Eu fui chutado ou socado e isso doeu.	BEAR et al., 2016.
72. Eu fui chamado por nomes que eu não gostei.	BEAR et al., 2016.
73. Um aluno roubou ou quebrou algo meu de propósito.	BEAR et al., 2016.
74. Alunos me deixaram de fora de alguma atividade para que eu me sentisse mal.	BEAR et al., 2016.
75. Um aluno ameaçou me machucar.	BEAR et al., 2016.
76. Alunos disseram a um outro aluno para não ser meu amigo.	BEAR et al., 2016.
77. Eu sofri bullying nessa escola.	BEAR et al., 2016.
78. Um aluno postou algo ofensivo ou maldoso sobre mim em uma rede social (como Facebook, Instagram, Snapchat ou outra).	BEAR et al., 2016.
79. Um aluno mandou para mim uma mensagem ofensiva ou maldosa em um aplicativo de mensagens (como Whatsapp ou outro).	BEAR et al., 2016.
80. Um aluno mandou para outras pessoas uma mensagem ofensiva ou maldosa sobre mim em um aplicativo de mensagens (como Whatsapp ou outro).	BEAR et al., 2016.
81. Usando o meu perfil, um aluno postou ou mandou uma mensagem ofensiva ou maldosa sobre outros alunos/as da escola usando alguma rede social.	BEAR et al., 2016.
82. Qual é o seu sexo?	BRASIL, 2017.
83. Como você se considera?	BRASIL, 2017.
84. Você se considera negro(a)?	Pesquisa Longitudinal GECEC.
85. Desde o 1º ano do Ensino Fundamental, em que tipo de escola você estudou?	BRASIL, 2017.
86. Você já foi reprovado(a)?	BRASIL, 2017.
87. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?	BRASIL, 2017.
88. Qual a sua idade?	BRASIL, 2017.
89. Em que mês você faz aniversário?	BRASIL, 2017.
90. Você trabalha fora de casa?	BRASIL, 2017.
91. Quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (como lavar a louça, limpar o quintal) em dias de aula?	BRASIL, 2017.
92. Qual a sua religião?	Pesquisa Longitudinal GECEC.
93. Em que bairro você mora?	Pesquisa Longitudinal GECEC.
94. Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?	BRASIL, 2017.
95. Sua mãe ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever?	BRASIL, 2017.
96. Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?	BRASIL, 2017.
97. Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?	BRASIL, 2017.
98. Você costuma assistir televisão?	MAZZON, 2009.
99. Você costuma ouvir rádio?	MAZZON, 2009.

Apêndice.3 – Fontes das questões... (continuação)

100. Você costuma ler jornal?	MAZZON, 2009.
101. Você costuma acessar a internet por computador?	MAZZON, 2009 (adaptado).
102. Você costuma acessar a internet por celular?	MAZZON, 2009 (adaptado).
103. Você costuma ler notícias na internet?	MAZZON, 2009 (adaptado).
104. Quantas tvs existem na sua casa?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
105. Quantos aparelhos de rádio existem na sua casa?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
106. Quantos aparelhos de DVD existem na sua casa?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
107. Quantos aspiradores de pó existem na sua casa?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
108. Quantas geladeiras existem na sua casa?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
109. Na sua casa tem geladeira com freezer juntos?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
110. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
111. Na sua casa tem computador?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
112. Quantos automóveis (carros) existem na sua casa?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
113. Quantos celulares <i>smartphones</i> existem na sua casa?	Criação própria.
114. Em sua casa trabalha empregada doméstica?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
115. Quantas máquinas de lavar roupa (o tanquinho NÃO conta) existem na sua casa?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.
116. Na sua casa, você possui um quarto só para você?	BRASIL, 2017 (adaptado).
117. Quantos banheiros existem na sua casa?	ALVES; SOARES; XAVIER, 2014.

Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO (RESPONSÁVEIS)

Prezada/o responsável,

Vimos, por meio deste, solicitar sua autorização como responsável para convidar sua/seu filha/o a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Relações entre heteronormatividade e clima escolar: um estudo de caso em uma escola pública do município do Rio de Janeiro

Pesquisadores:

Doutorando: Ms. Felipe Bastos | bastos.fe@gmail.com | Tel. (██████████)

Orientadora: Profa. Dra. Alicia Bonamino | alicia@puc-rio.br | Tel. (██████████)

Coorientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari | aferrari13@globo.com | Tel. (██████████)

Justificativas: A pesquisa se justifica diante das necessidades de serem compreendidas as relações entre o clima escolar e a heteronormatividade, bem como a influência das situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar e nos processos de ensino e aprendizagem.

Objetivos: O objetivo desta pesquisa é compreender como a heteronormatividade e a homofobia se estabelecem em relação ao clima escolar.

Metodologia: Questionários impressos.

Riscos e Benefícios: É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à diversidade sexual, principalmente se envolverem relatos de situações de preconceitos. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informada/o de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação da minha filha ou do meu filho é isenta de despesas e que sua imagem e seu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a aplicação do questionário para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que minha filha ou meu filho, em qualquer fase da pesquisa, tem a liberdade de recusar a participação ou retirar o consentimento sem penalização e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Ms. Felipe Bastos
Doutorando

Profa. Dra. Alicia Bonamino
Orientadora

Prof. Dr. Anderson Ferrari
Coorientador

Assinatura da/o voluntária/o

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

Identificação (RG): _____ Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

OBS.: Este termo é assinado em duas vias, uma da/o voluntária/o e outra para os arquivos das/os pesquisadoras/es.

Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (continuação)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO (ESTUDANTES)

Prezada/o estudante,

Com a devida autorização da sua/seu responsável, vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Relações entre heteronormatividade e clima escolar: um estudo de caso em uma escola pública do município do Rio de Janeiro

Pesquisadores:

Doutorando: Ms. Felipe Bastos | bastos.fe@gmail.com | Tel. (██████████)

Orientadora: Profa. Dra. Alicia Bonamino | alicia@puc-rio.br | Tel. (██████████)

Coorientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari | aferrari13@globo.com | Tel. (██████████)

Justificativas: A pesquisa se justifica diante das necessidades de serem compreendidas as relações entre o clima escolar e a heteronormatividade, bem como a influência das situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar e nos processos de ensino e aprendizagem.

Objetivos: O objetivo desta pesquisa é compreender como a heteronormatividade e a homofobia se estabelecem em relação ao clima escolar.

Metodologia: Questionários impressos.

Riscos e Benefícios: É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à diversidade sexual, principalmente se envolverem relatos de situações de preconceitos. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, com autorização da minha/meu responsável, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informada/o de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito, bem como de minha/meu responsável. Estou de acordo com a aplicação do questionário para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Ms. Felipe Bastos
Doutorando

Profa. Dra. Alicia Bonamino
Orientadora

Prof. Dr. Anderson Ferrari
Coorientador

Assinatura da/o voluntária/o

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

Identificação (RG): _____ Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

OBS.: Este termo é assinado em duas vias, uma da/o voluntária/o e outra para os arquivos das/os pesquisadoras/es.