GLSEN®

TODO MEJORA™

Uma Crise Global no Clima Escolar:

Perspectivas sobre Estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero e Queer na América Latina

Um Relatório do GLSEN Research Institute e de Todo Mejora

www.glsen.org/research | www.todomejora.org

Uma Crise Global no Clima Escolar:

Perspectivas sobre Estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero e Queer na América Latina

por Joseph G. Kosciw, Ph.D e Adrian D. Zongrone, M.P.H.

Em colaboração com nossas organizações parceiras:

ARGENTINA
100% Diversidad y Derechos

BRAZIL
ABGLT e Grupo Dignidade

COLOMBIA
Colombia Diversa e Sentiido

MEXICO
El Clóset de Sor Juana, COJESS, Fundación Arcoiris, e INSPIRA A.C

PERU
PROMSEX

URUGUAY
Colectivo Ovejas Negras

GLSEN

Sede Nacional
110 William St.
New York, NY 10038
USA

Ph: +1-212-727-0135
Fax: +1-212-727-0254

Oficina de Normas de DC
Make Office K Street
6th Floor, Attn: GLSEN
1015 15th Street, NW Washington, DC, 20005
Ph: +1-202-347-7780
Fax: +1-202-347-7781

glsen@glsen.org
www.glsen.org

Todo Mejora

Sede Nacional
Lo Encalada 243
Ñuñoa, Santiago de Chile
Chile

contacto@todomejora.org
www.todomejora.org

GLSEN é a principal organização educacional nacional focada em garantir escolas seguras para todos os estudantes. Fundada em 1990, a GLSEN vislumbra um mundo em que cada criança aprende a respeitar e aceitar todas as pessoas, independentemente da orientação sexual ou identidade/expressão de gênero. A GLSEN procura desenvolver climas escolares onde a diferença é valorizada pela contribuição positiva que faz para criar uma comunidade mais vibrante e diversificada. Para mais informações sobre nossos recursos para educadores, pesquisas, agenda de políticas públicas, programas de liderança estudantil ou iniciativas de desenvolvimento, visite www.glsen.org.

Todo Mejora foi fundada em 2012 como afiliada do projeto It Gets Better para promover o bem-estar de crianças e adolescentes que vivenciam bullying e comportamento suicida devido à discriminação por orientação sexual, identidade e expressão de gênero. Trabalhamos para reduzir as taxas de suicídio de crianças e erradicar o bullying nas escolas, criando ambientes seguros.

© 2019 GLSEN & Todo Mejora
ISBN 978-1-934092-28-6

Citação recomendada:
Kosciw, J. G. & Zongrone, A. D. (2019) *Uma crise global no clima escolar: percepções sobre estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e queer na América Latina*. Nova York: GLSEN.

Design gráfico: Adam Fredericks

Este relatório e todos os demais relatórios de pesquisas da GLSEN estão disponíveis em www.glsen.org/research.

SUMÁRIO

PREFÁCIO vii
AGRADECIMENTOS xii
SUMÁRIO EXECUTIVO xiii
INTRODUÇÃO 1
Contextos nacionais dos países Latino-Americanos do Estudo 4
Argentina 4
Brasil 4
Chile 5
Colômbia 5
México 5
Perú 6
Uruguai 6
MÉTODOS E AMOSTRA 7
RESULTADOS: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES LGBTQ COM CLIMAS ESCOLARES HOSTIS 11
Segurança na escola 13
Exposição a linguagem preconceituosa 15
Estudantes 15
Profissionais da escola 15
Intervenção por profissionais da equipe da escola 15
Experiências de assédio e agressão na escola 17
Denúncias de assédio e agressão na escola 19
Clima escolar hostil, desfechos educacionais, e bem-estar 21
Absenteísmo 21
Senso de pertencimento à escola 21
Bem-estar 23
Conclusão 24
RESULTADOS: RECURSOS E FORMAS DE APOIO NA ESCOLA 27
Disponibilidade de recursos e formas de apoio na escola 29
Profissionais acolhedores na escola 29
Disponibilidade de profissionais acolhedores na escola 29
Sentir-se à vontade para conversar com profissionais da equipe escolar 29
Benefícios da existência de profissionais acolhedores na escola 32
Recursos curriculares inclusivos 33
Inclusão curricular 33
Livros didáticos e leituras 33
Benefícios da inclusão curricular 34
Medidas contidas no regulamento escolar para o enfrentamento do bullying, do assédio e da agressão 35
Disponibilidade de medidas do regulamento escolar 35
Benefícios das medidas nas escolas 36
Conclusão 36
DISCUSSÃO 41
Limitações 43
Considerações sobre normas culturais, sociais e de linguagem nos países 43
Diferenças nas funções e nos papéis na escola 44
Monitoramento e supervisão de estudantes 44
Denunciando experiências negativas na escola 44
Papel da ligação entre a família e a escola 44

Existência, implementação e eficácia das intervenções nas escolas 45
Expectativas sociais sobre papéis "tradicionais" de gênero 46
Religião e religiosidade 46
Condições gerais quanto à violência na escola 46
Opinião pública sobre pessoas LGBTQ 47
Linguagem e tradução 47
Conclusão e Recomendações 48
Leis, políticas e sua implementação local 49
Procedimentos e práticas para a denúncia de assédio na escola 49
Regulamentos e práticas relativos à discriminação e inclusão 49
Programas nas escolas para enfrentar a discriminação e a violência 50
Educação abrangente em sexualidade 50
Desenvolvimento profissional para educadores 50
Formação inicial e contínua de professores 50
Envolvimento dos pais, informações e proteções 50
Sensibilização da população 50
Pesquisa 50
Notas de fim 53
Anexos 61

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1.1 Características demográficas dos participantes nos sete países latinoamericanos 9
Tabela A1 Dados selecionados sobre opinião pública 56
Tabela A2 Leis ou políticas relevantes, por país 57
Figura 1.1 Sentindo-se inseguro na escola 13
Figura 1.2 Evitar espaços na escola por motivos de segurança 14
Figura 1.3 Faltar à escola porque se sente inseguro 14
Figura 1.4 Frequência com que se ouviam comentários LGBTQfóbicos na escola no último ano 15
Figura 1.5 Percentagem de estudantes ouvindo comentários LGBTQfóbicos feitos por professores ou funcionários da escola 16
Figura 1.6 Intervenção de educadores em relação a comentários homofóbicos 15
Figura 1.7 Assédio e agressão devido à orientação sexual 16
Figura 1.8 Assédio e agressão devido à expressão de gênero 17
Figura 1.9 Frequência com que os estudantes denunciaram vitimização 18
Figura 1.10 Eficácia da resposta da equipe da escola 19
Figura 1.11 Membro da família conversou com a equipe da escola 20
Figura 1.12 Relação entre assédio verbal motivado por orientação sexual e o absenteísmo nos países 20
Figura 1.13 Senso de pertencimento à escola: comparação entre estudantes LGBTQ e estudantes da população geral 21
Figura 1.14 Relação entre o assédio verbal motivado por orientação sexual e o senso de pertencimento à escola 22
Figura 1.15 Relação entre o assédio verbal motivado por orientação sexual e a depressão 23
Figura 1.16 Relação entre o assédio verbal motivado por orientação sexual e a autoestima 23
Figura 2.1 Aceitação das pessoas LGBTQ pelos pares 30
Figura 2.2 Participação em um grupo ou programa para a juventude LGBTQ 30
Figura 2.3 Número de educadores e outros profissionais da escola que acolhem estudantes LGBTQ 31
Figura 2.4 Nível de conforto em conversar com profissionais da escola sobre questões LGBTQ 31
Figura 2.5 Relação entre a disponibilidade de educadores acolhedores e o senso de pertencer à escola 32
Figura 2.6 Relação entre a disponibilidade de educadores acolhedores e os dias de falta à escola 32
Figura 2.7 Tópicos LGBTQ no currículo 33
Figura 2.8 Acesso a livros didáticos ou tarefas de leitura que incluíam conteúdos LGBTQ 34
Figura 2.9 Relação entre inclusão de LGBTQ no currículo e senso de pertencimento à escola 34
Figura 2.10 Relação entre inclusão de LGBTQ no currículo e dias de falta à escola 34
Figura 2.11 Medidas contra bullying/assédio na escola 36
Figura 2.12 Ouvir comentários homofóbicos e Medidas inclusivas contra bullying na escola 37
Figura 2.13 Assédio verbal por orientação sexual e Medidas inclusivas contra bullying na escola 37
Figura 2.14 Intervenção de educadores em casos de comentários homofóbicos e Medidas inclusivas contra bullying na escola 38
Figura 2.15 Eficácia da intervenção de profissionais da escola em casos de assédio/agressão física e Medidas inclusivas contra bullying na escola 38

Prefácio

Fundación Todo Mejora foi fundada no Chile há 7 anos, como uma afiliada do projeto *It Gets Better*, com a missão de promover o bem-estar de crianças e adolescentes que sofrem *bullying* e comportamentos suicidas, devido à discriminação baseada em sua orientação sexual, identidade e/ou expressão de gênero (OSIEG).

Foi uma honra para nós firmar parceria com a GLSEN para articular o trabalho de doze ONGs de países latino-americanos, permitindo que hoje possamos entender e destacar as experiências de violência escolar relacionada à OSIEG na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai. Este relatório nos permite traçar os desafios regionais para a criação de escolas mais seguras e inclusivas para estudantes que se identifiquem ou sejam percebidos como lésbicas, gays, bissexuais, transgênero ou queer (LGBTQ), identificando também algumas características nacionais que merecem atenção. É também uma contribuição importante para a base de conhecimento global, já que muitas das evidências já existentes sobre a violência relacionada à OSIEG vêm de países do Hemisfério Norte.

No decorrer da última década, a violência escolar em geral se tornou um tema de preocupação global, resultando em dois relatórios do Secretário-Geral da ONU sobre o assunto em 2016 e 2018. No mesmo período, houve uma grande quantidade de evidências que apontam para os efeitos negativos do *bullying*, mostrando que crianças e adolescentes que são vítimas de *bullying* (especialmente aqueles que o vivenciam frequentemente) estão sob risco de uma ampla gama de desfechos negativos para a saúde, bem como desfechos sociais, econômicos e cognitivos negativos, que podem durar quase 40 anos após a ocorrência do *bullying*. Sabemos também que as crianças reconhecidas como diferentes, especialmente aquelas percebidas como LGBTQ, continuam a estar sob maior risco de violência escolar e *bullying* no mundo inteiro, e que a vitimização baseada em assédio motivado por preconceito, incluindo o *bullying* relacionado à OSIEG, está associada a piores desfechos de saúde em comparação ao *bullying* por outros motivos.

Nesse contexto, levantar evidências da América Latina sobre indicadores negativos do clima escolar, disponibilidade de recursos de apoio aos estudantes LGBT e o impacto desses fatores em suas experiências acadêmicas, constitui uma contribuição inestimável, não apenas para a discussão acadêmica, mas - de forma muito importante - também para informar formadores de opinião e líderes do mundo social e político. Aqueles que hoje tomam decisões sobre políticas públicas agora têm à sua disposição dados relevantes, gerados a partir de ferramentas de pesquisa adaptadas para o contexto cultural e para uso global. No Chile, já temos exemplos concretos de como esses dados servem para apoiar iniciativas técnicas e regulatórias que visam a melhorar concretamente a vida desses estudantes e de suas comunidades educacionais.

Por isso, na Fundación Todo Mejora, expressamos nosso compromisso em continuar pesquisando a realidade dos estudantes chilenos que sofrem por serem quem são e que não tiveram a oportunidade de ter voz, para que esses estudantes possam ser ouvidos. Para que nos mantenhamos fiéis a este compromisso e que não seja uma mera expressão de esperança, a geração de informação de qualidade é um passo fundamental para mudar contextos que hoje continuam sendo hostis e inseguros para muitos estudantes.

Rocío Faúndez García
Diretora Social
Fundación Todo Mejora Chile

Em 2011, a GLSEN lançou sua iniciativa global formal para criar parcerias com organizações LGBTQ ao redor do mundo para encontrar evidências capazes de fundamentar ações para melhorar a vida dos estudantes LGBTQ. Hoje, estamos trabalhando em mais de 30 países em três regiões do mundo - Europa Oriental, Ilhas do Pacífico e América Latina. No contexto da crescente desinformação, ódio e violência anti-LGBTQ em todo o mundo, nos solidarizamos com nossas organizações parceiras para proclamar a verdade sobre a vida dos jovens LGBTQ em cada um de seus países e trazer nossa voz coletiva para os debates internacionais sobre os objetivos globais para a educação, o desenvolvimento juvenil e os direitos humanos.

Este relatório fornece uma visão geral da situação em sete países da América Latina, trazendo às claras uma crise em toda a região. Também examinamos variações na experiência dos estudantes LGBTQ nos países, considerando o impacto de seus contextos religiosos, sociais, educacionais e políticos específicos.

A iniciativa internacional da GLSEN já criou novas oportunidades para responder à crise global da juventude LGBTQ, por meio de parcerias e *advocacy* com instituições internacionais, incluindo a UNESCO, o Banco Mundial e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Buscamos garantir que o estabelecimento de metas globais e o monitoramento do desenvolvimento e dos direitos humanos também contemplem a experiência dos jovens LGBTQ, e que as melhorias em suas vidas se tornem uma referência para o progresso mundial. O Banco Mundial, a OMS e a UNESCO já criaram novas declarações, padrões e/ou protocolos para coleta de dados que incluem a experiência dos estudantes LGBTQ e proporcionam uma nova guinada para o *advocacy* no âmbito nacional e internacional.

Este relatório é um próximo passo em frente nesta luta contínua. À medida que os governos em diversos lugares do mundo atacam as suas próprias comunidades LGBTQ, procuramos assegurar que os danos que causam fiquem claros e mensuráveis e que estas comunidades não sejam ignoradas ou apagadas. E nos lugares onde os governos buscam avançar com os direitos humanos e com a inclusão das pessoas LGBTQ, os dados e as análises contidos aqui e nos relatórios nacionais sobre o clima escolar divulgados por nossos parceiros nos países fornecem um roteiro para ação e uma linha de base para medir os benefícios resultantes para um segmento mais vulnerável da juventude.

Saudamos cada uma das nossas organizações parceiras pelo seu trabalho notável para garantir o futuro da juventude LGBTQ nos seus países, em circunstâncias cada vez mais difíceis. Agradecemos a eles por sua confiança e colaboração. E prometemos ação contínua, onde quer que tenhamos acesso ou a capacidade de abrir portas, para incidir em prol da juventude LGBTQ e trazer novas vozes para contribuir nesta luta coletiva.

Eliza Byard, Ph.D.
Diretora Executiva
GLSEN

Agradecimientos

Os autores agradecem em primeiro lugar aos estudantes que participaram das pesquisas nacionais por terem esclarecido o mundo sobre as suas experiências na escola. O projeto deve uma enorme gratidão a Julio Dantas, fundador e ex-diretor executivo de Todo Mejora, e sua colega Andrea Infante Soler pela fundação e liderança deste grupo regional. Muito obrigado também à diretora de Todo Mejora, Rocío Faundez, por sua liderança atual e seus *insights e feedback* sobre este relatório regional. Também agradecemos aos representantes das organizações não governamentais (ONGs) por seus grandes esforços na realização das pesquisas nacionais, bem como por suas contribuições a este relatório regional: Ricardo Vallarino, 100% Diversidad y Derechos; Toni Reis, ABGLT e Grupo Dignidade; Roberto Baeza, COJESS e Fundación Arcoiris; José Ramallo, Colectiva Ovejas Negras; Juan Felipe Rivera, Colombia Diversa; George Hale, Promsex, e Lina Cuellar Wills e Juliana Martinez, Sentiido. Também agradecemos a Ricardo Baruch por sua contribuição a este projeto e a Jorge Herrera Valderrábano por suas contribuições sobre legislação e políticas no México.

Nossas ligações originais com as ONGs dessa região se deram a partir de uma consulta regional da UNESCO sobre homofobia e transformação, liderada por Mary Guinn Delaney, Escritório Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe. Gostaríamos de agradecer a Mary Guinn por nos envolver na consulta e pelo seu envolvimento contínuo com muitas das ONGs parceiras na região no que diz respeito ao enfrentamento ao *bullying* e ao assédio anti-LGBTQ nas escolas.

Gostaríamos de agradecer à Fundação Arcus pelo seu financiamento inicial das iniciativas internacionais da GLSEN. Estamos gratos pela sabedoria do nosso colega Oren Pizmony-Levy, *Teachers College - Columbia University*, sobre o trabalho mundial da GLSEN e seus *insights* sobre este relatório. Também estamos gratos aos ex-membros da equipe de pesquisa da GLSEN, Neal Palmer e Noreen Giga, pelo seu trabalho inicial no projeto, bem como pelas revisões e *insights* contínuos da Noreen sobre este relatório. Finalmente, estamos muito gratos a Eliza Byard, Diretora Executiva da GLSEN, por seus *insights* e seu profundo compromisso com o Instituto de Pesquisa GLSEN e com os esforços mundiais da GLSEN.

Sumário Executivo

Introdução

Nos últimos anos, no âmbito internacional vem sendo prestada cada vez mais atenção às experiências dos estudantes lésbicas, gays, bissexuais, trans e queer (LGBTQ) nas escolas. No entanto, historicamente muitos dos dados sobre este tópico têm sido oriundos dos Estados Unidos. Além disso, muitos dos estudos realizados internacionalmente sobre as experiências dos estudantes LGBTQ têm sido avaliadas utilizando uma variedade de delineamentos e instrumentos de pesquisa. Como resultado, ficou limitada a capacidade de pesquisa comparativa neste campo. Assim ficaram restritas as oportunidades para entender como as populações de estudantes LGBTQ são atendidas em diferentes contextos sociais e em diferentes sistemas educacionais, que poderiam permitir aos pesquisadores apontarem para as atuais melhores práticas e para as possibilidades futuras.

A iniciativa internacional da GLSEN foi lançada formalmente em 2011, construindo a partir de anos de diálogo, intercâmbio e apoio informais com organizações não governamentais (ONG) parceiras de diversos países preocupadas com a saúde, as oportunidades e o bem-estar dos jovens LGBTQ. O propósito dessa iniciativa foi ajudar a construir um banco mundial de conhecimentos sobre as experiências dos estudantes LGBTQ e sobre a violência e discriminação nas escolas motivadas por orientação sexual e identidade/expressão de gênero (OSIEG). Em 2013, a GLSEN iniciou uma parceria com a Todo Mejora, uma ONG sediada no Chile, para atuar ainda mais com a questão dos estudantes LGBTQ na América Latina. Com o apoio da GLSEN, a Todo Mejora estabeleceu uma rede regional compreendendo 12 ONGs em 7 países da América Latina: 100% Diversidad y Derechos (Argentina), ABGLT e Grupo Dignidade (Brasil), Todo Mejora (Chile), Sentiido e Colombia Diversa (Colômbia), COJESS, Fundación Arcoiris, El Clóset de Sor Juana e INSPIRA A.C (México), PROMSEX (Peru), e Colectivo Ovejas Negras (Uruguai). Como resultado desta parceria, cada um dos sete países realizou uma pesquisa nacional com jovens LGBTQ sobre suas experiências na escola, e cada país publicou um relatório nacional a partir de seus dados. No presente relatório, utilizamos o conjunto dos dados de todos os sete países para examinar os indicadores positivos e negativos do clima escolar para os estudantes LGBTQ em todos os sete países. Nossa intenção não é compor um ranking desses países em termos das experiências educacionais dos estudantes LGBTQ serem melhores ou piores. Pelo contrário, este relatório tem dois objetivos principais: apresentar os desafios em comum entre todos esses países para a criação de escolas mais seguras e inclusivas para os estudantes LGBTQ; e, quando há diferenças no clima escolar, explorar as possíveis razões estruturais, culturais ou governamentais que possam contribuir para as mesmas.

Métodos

Os dados utilizados neste relatório são oriundos das pesquisas nacionais com estudantes secundários LGBTQ em sete países da América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai. As pesquisas foram lideradas por ONGs nacionais em cada país, e cada pesquisa nacional se baseou na pesquisa *National School Climate Survey* da GLSEN, modificada por cada ONG parceira para refletir o sistema educacional e contexto cultural do país. Cada pesquisa avaliou indicadores negativos do clima escolar, a disponibilidade de recursos de apoio para estudantes LGBTQ, e o possível impacto que tais fatores possam ter sobre as experiências acadêmicas dos estudantes LGBTQ. As pesquisas foram disponibilizadas para serem respondidas online, e a amostra final incluiu 5.318 estudantes com entre 13 e 20 anos de idade, de todos os sete países. A maioria dos participantes se identificou como gay ou lésbica (66,7%) e tinha entre 16 e 17 anos de idade, com 42,9% se identificando como respondentes femininas.

Resumo dos achados

Clima escolar hostil

Em todos os sete países, as escolas são ambientes hostis para um número alarmante de estudantes LGBTQ, a maioria dos quais rotineiramente ouve linguagem LGBTQfóbica e sofrem discriminação na escola. Como resultado, muitos estudantes LGBTQ se sentem inseguros na escola, evitam atividades na escola, ou simplesmente faltam à escola. Este clima também atinge o bem-estar psicológico e o senso de pertencimento à escola dos estudantes LGBTQ.

Segurança na escola

- Os estudantes LGBTQ se sentiam inseguros na maioria das vezes devido à sua orientação sexual (de 47,4% a 80,6% dos estudantes), seguido de sua expressão de gênero (de 32,4% a 62,7%).
- Os estudantes LGBTQ na Colômbia tinham mais probabilidade que os estudantes dos demais seis países de relatar que se sentiam inseguros por causa da maneira como expressavam o gênero e a identidade de gênero.
- Os estudantes LGBTQ em todos os sete países evitavam determinados espaços na escola porque se sentiam inseguros neles. Tipicamente, os espaços associados a um dado gênero foram os mais evitados, incluindo banheiros, vestiários, e as aulas de educação física.
- Um quarto ou mais dos estudantes LGBTQ (23.0% - 36.2%) relataram ter faltado à escola pelo menos um dia no último mês porque se sentiam inseguros.

Comentários LGBTQfóbicos

- Em todos os sete países, três quartos ou mais dos estudantes LGBTQ ouviam com freqüência comentários homofóbicos e comentários negativos sobre expressão de gênero feitos por outros estudantes.
- Os estudantes LGBTQ na Argentina tinham maior probabilidade de relatar ter ouvido comentários homofóbicos e comentários negativos feitos por estudantes sobre pessoas trans, enquanto os estudantes no México e na Colômbia tinham maior probabilidade de ouvir comentários negativos feitos por estudantes sobre expressão de gênero.
- A maioria dos estudantes LGBTQ (de 58,2% a 79,1%) relataram ter ouvido comentários homofóbicos feitos por profissionais da equipe da escola. Os estudantes na Colômbia e no Peru tinham maior probabilidade de ouvir comentários desta natureza feitos por profissionais, enquanto os estudantes no Chile e no Uruguai tinham menor probabilidade.
- Em quase todos os sete países, a maioria dos estudantes LGBTQ (de 48,5% a 80,4%) relatou ter ouvido comentários negativos sobre expressão de gênero feitos por profissionais da equipe da escola. Os estudantes no México tinham maior probabilidade de ouvir tais comentários, enquanto os estudantes no Uruguai tinham menor probabilidade.
- Os estudantes LGBTQ na Argentina e no Chile tinham maior probabilidade de relatar que profissionais da escola fizeram intervenções quando outros estudantes faziam comentários homofóbicos, enquanto os estudantes no Brasil e no México tinham menor probabilidade. Entre 46,1% e 69,4% dos estudantes relataram a ocorrência de intervenções nos sete países.

Assédio e agressão na escola

- A maioria dos estudantes LGBTQ relataram ter sofrido assédio verbal (ex.: ser xingado ou ameaçado) por motivo da orientação sexual (de 48,9% a 74,6%) ou da maneira como expressam o gênero (de 58,2% a 70,8%).

- Entre 20% e 40% dos estudantes LGBTQ relataram assédio físico (ex.: ser empurrado com força) por motivo da orientação sexual (de 22,1% a 43,0%) ou da maneira como expressam o gênero (de 24,5% a 42,5%).

- Quase 10% ou mais dos estudantes LGBTQ relataram agressão física (ex.: ser socado, chutado, ou ferido com uma arma) por motivo da orientação sexual (de 8,9% a 16,5%) ou da maneira como expressam o gênero (de 10,3% a 15,2%).

- Metade ou até menos dos estudantes LGBTQ (de 34,7% a 51,4%) já denunciou alguma vez incidentes de assédio e agressão a profissionais da equipe da escola. Variou muito entre os países a percentagem de estudantes que relataram que os profissionais da escola responderam efetivamente aos casos denunciados, de 28,4% no Brasil a 69,7% no Chile.

- Menos de a metade dos estudantes LGBTQ (de 31,6% a 46,1%) já denunciou alguma vez incidentes de assédio e agressão a alguém da família. Da mesma forma, menos de a metade dos estudantes (de 31,6% a 40,6%) relataram que alguém da família conversava com frequência ("sempre" ou "a maioria das vezes") com o pessoal da escola sobre o incidente.

Efeitos do clima escolar hostil

Quando comparados com estudantes que sofriam níveis menores de discriminação por motivo da orientação sexual, os estudantes nos sete países que sofriam níveis maiores de discriminação:

- Tinham duas vezes mais probabilidade, ou mais, de ter faltado à escola no passado ;

- Relataram menor senso de pertencimento à escola; e

- Tinham níveis menores de autoestima, e níveis maiores de depressão no último mês.

Recursos e apoios na escola para estudantes LGBTQ

Há vários recursos-chave que podem ajudar a promover um clima mais seguro e experiências mais positivas na escola para os estudantes: profissionais da equipe da escola que acolhem estudantes LGBTQ, materiais curriculares inclusivos de questões LGBTQ, e medidas contidas no regimento escolar sobre incidentes de assédio e agressão. Assim, em cada um dos países foi perguntado sobre a disponibilidade desses recursos e apoios para estudantes LGBTQ. Os estudantes LGBTQ que contam com recursos para LGBTQ na escola relatam melhores experiências neste ambiente e melhor bem-estar psicológico. Infelizmente, um número demasiado de escolas não fornece esses recursos críticos. Também examinamos a utilidade desses apoios na escola em relação à segurança na escola, o bem-estar dos estudantes, e os desfechos educacionais (desempenho e aspirações).

Profissionais acolhedores na escola

Disponibilidade

- A maioria dos estudantes LGBTQ (de 77,2% a 94,0%) sabia identificar pelo menos um profissional acolhedor de LGBTQ na sua escola.

- Menos de a metade dos estudantes (de 17,4% a 43,9%) sabia identificar pelo menos seis profissionais acolhedores na escola.

- Entre os diferentes profissionais da equipe da escola, os estudantes LGBTQ se sentiam mais à vontade para conversar com professores e profissionais de saúde mental lotados na escola sobre questões relacionadas a LGBTQ, e se sentiam menos à vontade para conversar com o diretor da escola.

Utilidade

Comparados aos estudantes que não contavam com qualquer profissional acolhedor na escola, os estudantes nos sete países que contavam com muitos profissionais acolhedores (seis ou mais) na escola:

- Tinham maior senso de pertencimento à escola; e

- Tinham muito menos probabilidade de ter faltado à escola no último mês por motivos de segurança.

Recursos curriculares inclusivos

Disponibilidade

- Menos de a metade dos estudantes LGBTQ (de 19,3% a 43,8%) disseram que suas aulas incluíam tópicos LGBTQ de maneira positiva. As porcentagens foram semelhantes entre os estudantes LGBTQ que afirmaram que nas suas aulas a abordagem curricular era negativa (de 13,7% a 41,7% dos estudantes).

- No Peru, era mais comum os estudantes LGBTQ serem ensinados conteúdos negativos do que positivos sobre questões LGBTQ. Na Argentina, no Chile, no México e no Uruguai, a abordagem positiva foi mais comum que a negativa, porém com baixa incidência.

- Menos de um quarto dos estudantes LGBTQ (de 13,3% a 23,1%) tinham livros didáticos ou tarefas de leitura que incluíam conteúdos sobre questões LGBTQ.

Utilidade

Comparados com os estudantes LGBTQ que receberam informações negativas, os estudantes que foram ensinados informações positivas sobre pessoas, história e eventos LGBTQ:

- Tinham maior senso de pertencimento à escola; e

- Tinham menos probabilidade de faltar à escola por motivos de segurança (na Argentina, no Brasil, no Chile, no México e no Uruguai).

Medidas contidas no Regimento Escolar

Disponibilidade

- Metade ou menos dos estudantes LGBTQ (de 30,5% a 55,4%) afirmou ter ou conhecer qualquer tipo de medida contida no regimento escolar sobre bullying ou assédio. (Obs.: a pesquisa do Uruguai não incluiu esta pergunta). Menos estudantes ainda (de 6,9% a 14,7%) relataram que tais medidas mencionaram especificamente orientação sexual ou identidade/expressão de gênero.

- Os estudantes na Colômbia tinham maior probabilidade de relatar a existência de medidas contra bullying/assédio, e também tinham maior probabilidade de afirmar que as medidas eram inclusivas (isto é, especificando orientação sexual e identidade/expressão de gênero).

Utilidade

Comparados com os estudantes em escolas sem medidas inclusivas contra bullying/assédio, os estudantes em escolas com medidas inclusivas:

- Tinham menos probabilidade de ouvir comentários homofóbicos na escola;
- Tinham menos probabilidade de sofrer assédio verbal devido à orientação sexual (no Brasil, no Chile, na Colômbia e no México);
- Tinham mais probabilidade de denunciar a discriminação ao pessoal da escola (na Argentina, no Brasil, no Chile, na Colômbia e no México);
- Tinham mais probabilidade de relatar que profissionais da equipe da escolar faziam intervenções com frequência em casos de comentários homofóbicos; e
- Tinham mais probabilidade de relatar que as intervenções pelos profissionais da escola em casos de assédio/agressão eram eficazes.

Conclusões e Recomendações

Os resultados desde relatório multinacional demonstram claramente que, em todos estes sete países da América Latina, há necessidade urgente de ação para criar ambientes seguros e afirmativos de aprendizagem para estudantes LGBTQ. É comum os estudantes LGBTQ nestes países se sentirem inseguros na escola, ouvirem comentários LGBTQfóbicos, e sofrerem assédio e agressão devido à orientação sexual ou expressão de gênero. Ademais, muitas vezes os profissionais das escolas não fazem intervenções quando ouvem comentários LGBTQfóbicos, e muitas vezes eles próprios fazem esse tipo de comentário. Além disso, observamos que a discriminação enfrentada por muitos estudantes LGBTQ pode prejudicar o bem-estar, levar a escolas menos acolhedoras e a desfechos educacionais mais negativos. Formas positivas de apoio aos estudantes LGBTQ – incluindo profissionais acolhedores, recursos curriculares inclusivos, e medidas inclusivas contra bullying/assédio – podem melhorar as experiências acadêmicas dos estudantes LGBTQ. Com isto em mente, cada país elaborou recomendações específicas para seu contexto nacional, e instamos os leitores a examiná-las detalhadamente. Algumas recomendações comuns aos sete países incluem:

- Estabelecer e fazer cumprir medidas para enfrentar a discriminação e a violência contra LGBTQ nas escolas, e desenvolver protocolos nacionais para denunciar e responder a tais incidentes;
- Garantir que as medidas e as práticas nas escolas não discriminem os estudantes LGBTQ, e que medidas e práticas discriminatórias existentes sejam eliminadas;
- Elaborar intervenções nas escolas para promover a convivência escolar aprimorada, especificamente em relação ao assédio e à violência contra LGBTQ, incluindo orientação para estudantes e familiares sobre como responder efetivamente ao assédio e à violência contra LGBTQ;
- Fornecer educação em sexualidade que seja correta, relevante e abrangente e que não sirva para marginalizar as pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero;
- Treinar os professores para responder melhor às necessidades de seus estudantes LGBTQ, proporcionando capacitação continuada aos educadores atuais e garantindo a abordagem de tópicos LGBTQ nos cursos de formação inicial;
- Desenvolver campanhas de sensibilização da população e proporcionar materiais educativos para

famílias que fazem parte da comunidade escolar a fim de promover um ambiente escolar mais inclusivo para todos os estudantes, incluindo os estudantes LGBTQ; e

- Realizar e financiar pesquisas que deem continuidade ao levantamento das experiências dos estudantes LGBTQ em cada país e que avaliem práticas voltadas para melhorar o clima escolar para os estudantes LGBTQ.

Em conjunto, tais medidas podem nos fazer avançar rumo a um futuro em que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e ter êxito na escola, independente de orientação sexual, identidade de gênero, ou expressão de gênero.

Saiba mais

Este Sumário Executivo fornece uma visão geral do clima escolar vivenciado pelos estudantes LGBTQ nos sete países da América Latina. O relatório na íntegra proporciona mais detalhes e mais aprofundamento sobre cada um dos itens destacados acima, além de explorar mais detalhadamente as especificidades de cada país, incluindo:

- Diferenças entre os países nos climas escolares hostis e nos recursos de apoio para estudantes LGBTQ;
- Diferenças entre os países em termos de como as experiências dos estudantes LGBTQ são impactadas pela discriminação e linguagem preconceituosa;
- Diferenças na maneira como os recursos de apoio nas escolas nos diferentes países melhoram o clima escolar para os estudantes LGBTQ; e
- Uma análise de vários fatores culturais que podem impactar as experiências dos estudantes LGBTQ em cada país.

Introdução

Nos últimos anos, no âmbito internacional vem sendo prestada cada vez mais atenção às experiências dos estudantes lésbicas, gays, bissexuais, trans e queer (LGBTQ[1]) nas escolas, e há uma preocupação crescente com a violência e o preconceito contra LGBTQ direcionados aos jovens enquanto uma questão grave de violação dos direitos humanos e enquanto barreira aos objetivos globais de desenvolvimento. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pediu mais pesquisas sobre estudantes LGBTQ mundialmente, em particular nos países em desenvolvimento, e tem promovido novas iniciativas, incluindo a primeira consulta internacional sobre o bullying homofóbico e transfóbico nas escolas, a qual foi acompanhada de duas publicações relacionadas: *Review of Homophobic Bullying in Educational Institutions*, e *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*.[2] A UNESCO defininiu o bullying homofóbico e transfóbico como um problema mundial que viola os direitos dos estudantes LGBTQ e impede seu êxito educacional. Em 2016, a UNESCO lançou *Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression*, uma revisão mundial documentando a violência, o assédio e a discriminação que os estudantes LGBTQ enfrentam, bem como as intervenções educacionais disponíveis.[3] A UNESCO também emitiu um "Chamado à Ação" durante uma Reunião Ministerial Internacional sobre violência e discriminação relacionadas à orientação sexual e identidade/expressão de gênero (OSIEG), que já foi assinado por 56 nações, incluindo 15 países da América Latina.[4] Ademais, em seu relatório recente *Investing in a Research Revolution for LGBTQI Inclusion*, o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) afirmam:

As pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e intersexo (LGBTI) no mundo inteiro têm liderado esforços globais para sensibilizar quanto à sua experiência de discriminação, exclusão e violência. Apesar de alguns avanços que disponibilizaram mais informações, persistem lacunas enormes nas pesquisas e nos dados sobre as experiências das pessoas LGBTI em todos os países, travando o progresso rumo à inclusão e à realização dos direitos humanos de todos. (p. 2) [5]

Apesar deste chamado internacional para pesquisas, muitos dos dados existentes sobre as experiências dos estudantes LGBTQ são oriundos dos Estados Unidos[6], de modo que as oportunidades para pesquisas comparativas são limitadas neste campo.[7] Esta escassez de pesquisas comparativas também é resultado da utilização por estudiosos de diferentes delineamentos e/ou instrumentos de pesquisa. A pesquisa comparativa sobre a experiência dos estudantes LGBTQ promoveria o desenvolvimento do conhecimento e da prática. Uma pesquisa comparativa recente dos EUA e Israel, por exemplo, proporcionou uma visão inicial de como as experiências dos estudantes LGBTQ são parecidas em países com contextos diferentes, ilustra algumas diferenças essenciais na prevalência de comportamentos LGBTQfóbicos na escola e como atingem os estudantes LGBTQ, além de ilustrar a necessidade de pesquisas comparativas adicionais entre contextos de múltiplos países.[8] A pesquisa comparativa sobre a experiência dos estudantes LGBTQ nas escolas se faz necessária para entender como as populações de estudantes LGBTQ são atendidos em contextos sociais e sistemas educacionais diferentes e, por sua vez, apontar as atuais melhores práticas e as possibilidades futuras.[9]

A iniciativa internacional da GLSEN foi lançada formalmente em 2011, construindo a partir de anos de diálogo, intercâmbio e apoio informais com organizações não governamentais (ONG) parceiras de diversos países preocupadas com a saúde, as oportunidades e o bem-estar dos jovens LGBTQ. O propósito dessa iniciativa foi ajudar a construir um banco mundial de conhecimentos sobre as experiências dos estudantes LGBTQ e sobre a violência e discriminação nas escolas motivadas por orientação sexual e identidade/expressão de gênero (OSIEG). Como parte desta iniciativa, em 2013, a GLSEN iniciou uma parceria com a Todo Mejora, uma ONG sediada no Chile, para atuar ainda mais com a questão dos estudantes LGBTQ na América Latina. Com o apoio da GLSEN, a Todo Mejora estabeleceu uma rede regional compreendendo 12 ONGs em 7 países da América Latina: 100% Diversidad y Derechos (Argentina), ABGLT e Grupo Dignidade (Brasil), Todo Mejora (Chile), Sentiido e Colombia Diversa (Colômbia), COJESS, Fundación Arcoiris, El Clóset de Sor Juana e INSPIRA A.C (México), PROMSEX (Peru), e Ovejas Negras (Uruguai). Esta iniciativa, em parte, é uma resposta ao chamado por práticas

baseadas em evidências feito por organizações internacionais, ex.: o PNUD, a UNESCO e o Banco Mundial, para melhorar a vida de estudantes LGBTQ nas escolas primárias e secundárias ao redor do mundo nos níveis regionais, nacionais e internacionais.

Contextos Nacionais dos Países Latino-Americanos do Estudo

Os países latino-americanos participantes desta iniciativa têm avançado com a proteção e o reconhecimento dos direitos das pessoas LGBTQ (ver o Anexo). O casamento igualitário existe na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Uruguai, e também em alguns estados do México; Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru têm leis anti-discriminatórias que incluem proteção quanto à orientação sexual, identidade de gênero ou expressão de gênero, e Argentina, Brasil, Colômbia e Uruguai reconhecem a identidade de gênero, no sentido de poder retificar legalmente o gênero nos documentos oficiais.[10] No entanto, há preocupação crescente na região sobre circunstâncias atuais capazes de retroceder com os direitos LGBTQ, além de resultar em uma escalação de crimes de ódio voltados para as pessoas LGBTQ, incluindo o discurso religioso de ódio e iniciativas de instituições religiosas. O Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos (IPPDH) do Mercosul, um órgão intergovernamental criado em 2009 que atua para apoiar a coordenação das políticas regionais de direitos humanos em vários países da América Latina, afirma que os países precisam enfrentar as iniquidades nos direitos fundamentais, incluindo o direito à educação, sofridas pelas populações de lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans e intersexo (LGBTI).[11] A Comissão Interamericana de Direitos Humanos também expressou preocupação com "os altos níveis de violência contra lésbicas, gays, bissexuais e pessoas trans e intersexo (LGBTI), ou contra pessoas percebidas como tais, nas Américas e com a falta de uma resposta eficiente pelos Estados," e que a violência contra jovens LGBTQ é mais comum nas escolas.[12] As ONGs na Argentina, no Brasil, no Chile, na Colômbia, no México, no Peru e no Uruguai trabalham para proteger e promover os direitos das pessoas LGBTQ, incluindo os estudantes LGBTQ. Muitos dos países mencionados abaixo têm defendido políticas e práticas nas escolas para proporcionar educação sobre a diversidade sexual e de gênero, no entanto enfrentam oposição substancial do governo e de grupos religiosos, os quais muitas vezes estão inseridos nos próprios governos. Estes obstáculos específicos nos países que fazem parte do nosso estudo incluem:

Argentina

Embora a legislação reconheça o casamento entre pessoas do mesmo sexo e a identidade de gênero, a Argentina não tem proteção jurídica para as pessoas LGBTQ contra a discriminação. Ademais, recentemente no âmbito nacional houve cortes no financiamento de programas voltados para o enfrentamento da discriminação baseada em gênero, orientação sexual e identidade/expressão de gênero. Além disso, não há proteção jurídica relativa à orientação sexual e à identidade de gênero nos sistemas de educação e saúde.

Brasil

A representação de líderes religiosos ultraconservadores e de instituições dedicadas à promoção de "valores tradicionais" vem aumentando no legislativo federal, estadual e municipal no Brasil. No que diz respeito à educação, o Brasil tem um plano decenal de educação que é aprovado na forma de uma lei, e foi replicada com poucas alterações nos estados e nos municípios. A maioria desses planos foi sancionada em 2014 e 2015. No entanto, no decorrer do período em que os projetos de lei foram redigidos e aprovados, surgiram debates acalorados sobre a falácia da "ideologia de gênero" e sobre o respeito à diversidade sexual nas escolas. A referência específica à promoção da igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual foi retirada da redação do projeto de lei nacional e da maioria das leis estaduais e municipais. Vários municípios até proibiram especificamente os professores de falar sobre igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual, e também proibiram a inclusão desses assuntos em qualquer tipo de material educativo. Em vista desta situação de intolerância, o clima na maioria das escolas não é muito favorável a avanços com questões LGBTQI. Além disso, em 2017, um juiz federal brasileiro decidiu que os psicólogos poderiam realizar a "terapia de conversão," uma prática amplamente desacreditada que tem o propósito de mudar a orientação sexual da pessoa.[13] Recentemente houve ações positivas por parte do governo, especificamente em relação às pessoas

trans. Em 2018, o Ministério da Educação do Brasil promulgou uma portaria que permite que estudantes trans, inclusive estudantes com menos de 18 anos de idade, possam utilizar o nome social (em vez do nome de registro) na escola e em todos os documentos escolares, e o Supremo Tribunal Federal decidiu que as pessoas trans não precisam mais apresentar laudos médicos, ter realizado a cirurgia de de confirmação de gênero ou entrar com ação na justiça para retificar o nome e o gênero em todos os registros oficiais.

Chile

Em 2017, o Ministério da Educação lançou um guia com recomendações para a inclusão de estudantes LGBTQ nas escolas no Chile. Também em 2017, o Ministério da Educação publicou duas portarias: *Circular de Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación* [Circular sobre os direitos de meninas, meninos e jovens trans no âmbito da educação][14] e *Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno* [Orientação para a inclusão das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexo no sistema educacional chileno][15]. Ambas as iniciativas oferecem diretrizes e orientações sobre medidas como: permitir que estudantes trans possam utilizar o nome social, mesmo que seja diferente do nome de registro; o direito de usar o uniforme que combine com a identidade de gênero; e permitir que estudantes trans possam utilizar o banheiro e outras instalações de acordo com sua identidade de gênero. Em novembro de 2018, foi sancionada a Lei de Identidade de Gênero, a qual entrará em vigor no final de 2019. Esta lei permitirá o reconhecimento jurídico das pesoas trans. Contudo, durante o ano de 2016 no Chile, 11.503 denúncias foram feitas à *Superintendencia de Educación*, uma instituição pública autônoma, responsável por regulamentar e auditar vários procedimentos nas escolas. Destas denúncias, 44% diziam respeito a discriminação ou abuso na escola, muitas das quais estavam relacionadas à orientação sexual ou expressão de gênero.[16] Ainda estão pendentes no Chile políticas públicas que permitiriam a implementação de práticas que reduziriam a violência nas escolas motivada por questões de OSIEG.

Colômbia

Em 2016, houve oposição religiosa e política à lei que permitiu que casais do mesmo sexo e pessoas solteiras possam adotar filhos na Colômbia, mas a lei venceu. O suicídio do estudante secundário Sergio Urrego, em 2014, que foi relacionado ao assédio e à discriminação na escola que frequentava, resultou numa ação histórica nos tribunais que obrigou todas as escolas a revisarem seus *manuais de convivência* para garantir que não discriminassem os estudantes LGBTQ e para promover ambientes livres de discriminação.[17] Em 2016, o Ministério da Educação da Colômbia, em conjunto com duas agências das Nações Unidas, elaborou um manual sobre diversidade sexual e de gênero para educadores, *Ambientes escolares libres de discriminación* [Ambientes Escolares Livres de Discriminação], por obrigação determinada pela Corte Constitucional.[18] Nesse mesmo ano, a derrota do referendo que buscava validar o histórico acordo de paz com as FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) ocorreu por causa da influência de grupos cristãos e conservadores que discordaram da inclusão de gênero no acordo, dado que reconheceu explicitamente as pessoas LGBTQ como vítimas de formas específicas de violência de gênero e violência sexual no contexto do conflito armado.

México

Embora tenha havido progresso com a legislação que reconhece os direitos das pessoas LGBT no México, o progresso não foi igual no país inteiro, porque os estados têm autonomia para desenvolver suas próprias políticas e regras. Graças aos esforços da Suprema Corte, agora qualquer família pode adotar, independente de sua composição, no âmbito nacional. Não obstante, os direitos das crianças e adolescentes nas escolas não estão sendo plenamente promovidos e protegidos. No âmbito federal, vários ministérios[19] e outros órgãos governamentais[20] incluíram os direitos LGBTQ em suas plataformas[21], mas o Ministério da Educação (SEP) é um dos poucos que não avançou. A educação em sexualidade ainda é limitada e a inclusão de conteúdos relacionados a questões LGBTQ é quase inexistente.[22] Embora tenha havido campanhas contra o bullying, não há reconhecimento oficial da violência nas escolas motivada por orientação sexual ou identidade de gênero. Várias organizações[23] vêm pressionando há anos pelo reconhecimento oficial

do bullying homofóbico enquanto problema, com pouco ou nenhum sucesso. A ameaça de forças conservadoras crescentes é parecida com a enfrentada em outros países na América Latina e está dificultando o trabalho com questões de gênero e sexualidade nas escolas.

Peru

No Peru, oficinas sobre orientação sexual, sexualidade e questões de gênero têm sido realizadas para estudantes, professores e pais em diferentes partes do país, como as regiões de Lima, Ayacucho, Ucayali e Loreto. Por outro lado, houve uma campanha muito intensa realizada por um grupo de cidadãos*, Con Mis Hijos No Te Metas* [Não mexa com meus filhos], para eliminar o enfoque em gênero no Currículo Nacional da Educação Básica, que foi levada aos tribunais e resultou na eliminação desse conteúdo. Contudo, os termos "orientação sexual" e "identidade de gênero" foram mantidos no currículo. Em reação a esta controvérsia, a PROMSEX realizou a campanha #EducaciónConIgualdad (Educação com Igualdade), que resultou na manifestação de apoio por muitos integrantes do Poder Executivo do Peru para esta importante política educacional que buscou prevenir a violência contra crianças, adolescentes e pessoas LGBTQI. Não obstante, grupos de oposição entraram com uma ação na justiça e a decisão ainda está pendente.

Uruguai

Recentemente vem tendo oposição de grupos políticos, religiosos e conservadores voltados para a família no Uruguai contra a educação em sexualidade em geral, e especificamente contra a educação sobre diversidade sexual. Desde 2014, dois guias didáticos foram apresentados para trabalhar questões de educação em sexualidade e diversidade no espaço educacional, resultando em controvérsias e reações do governo e de setores religiosos. Em 2014, o Ministério do Desenvolvimento Social, em colaboração com Colectiva Ovejas Negras, Inmujeres e ANEP, apresentou um Guia Didático sobre Educação em Sexualidade e Diversidade, mas sua distribuição foi suspensa porque alguns dos conteúdos não foram considerados relevantes. Em 2017, o Conselho de Educação Inicial e Primária (CEIP) lançou sua proposta educacional para a abordagem da educação em sexualidade na Educação Inicial e Primária, o que reacendeu controvérsias e críticas sobre as questões. Opositores políticos criticaram publicamente o guia alegando que buscava impor uma ideologia de gênero que "desnaturalizaria" e "deconstruiria" os modelos e papéis de gênero e resultaria em discriminação contra heterossexuais. Opositores evangélicos e católicos fizeram críticas parecidas sobre a educação em sexualidade e diversidade, fazendo alegações semelhantes sobre a "ideologia de gênero." Por exemplo, o cardeal da Igreja Católica em Montevidéu escreveu: "É preciso ser vigilante. Precisamos ser atentos à ideologia de gênero que querem impor...que é colonização ideológica."[24] Além disso, em Novembro de 2017, a organização da sociedade civil uruguaia Con Mis Hijos No Te Metas [Não mexa com meus filhos], apoiada pelo movimento A Mis Hijos No Los Tocan - Uruguai [Não toque nos meus filhos], realizou uma manifestação nacional pedindo pela rejeição das normas de educação, alegando que a "ideologia de gênero" viola os direitos dos pais.

Embora as organizações dos países participando desta iniciativa tenham desafios e oportunidades únicos, também compartilham obstáculos e recomendações em comum sobre como cada país e talvez a região como um todo possa garantir que a juventude LGBTQ se dê bem em ambientes educacionais mais seguros, possibilitando que exerçam o direito à educação. Em seus países e também na região, estas organizações trabalham para proteger e promover os direitos das pessoas LGBTQ e há muito tempo vêm sendo as fontes de informações sobre as experiências dessa população. Especificamente, as ONGs nesses países têm trabalhado pela descriminalização da homossexualidade, pela prevenção da discriminação por orientação sexual, identidade e expressão de gênero (OSIEG), e pela promoção dos direitos sociais e econômicos, como o casamento e a não discriminação no local de trabalho. Na maioria desses países, esta foi a primeira vez que pesquisas nacionais sobre as experiências dos estudantes LGBTQ foram realizadas, proporcionando a evidência que faltava para promover os direitos dessa população e prevenir a discriminação e violência por OSIEG nas escolas.

Métodos e Amostra

Os dados utilizados neste relatório são oriundos de pesquisas nacionais com estudantes secundários LGBTQ em sete países da América Latina: Argentina (AR), Brasil (BR), Chile (CH), Colômbia (CO), México (MX), Peru (PE) e Uruguai (UR). Em cada país, a pesquisa foi liderada por ONGs nacionais cuja missão tem a ver com os direitos humanos de LGBTQ de modo geral, ou especificamente com as experiências da juventude LGBTQ: 100% Diversidad y Derechos (AR), ABGLT e Grupo Dignidade (BR), Todo Mejora (CH), Sentiido e Colombia Diversa (CO), COJESS (MX), PROMSEX (PE), e Ovejas Negras (UR). As pesquisas fizeram parte de um esforço regional coordenado por Todo Mejora e GLSEN para ampliar a base de conhecimentos sobre questões LGBTQ na educação na América Latina.

Em cada pesquisa nacional, os participantes responderam perguntas online sobre suas experiências na escola no final do ano letivo anterior. Na maioria dos países, os dados foram coletados entre dezembro de 2015 e março de 2016. Visto que no México o calendário escolar é diferente do calendário dos outros países, dados foram coletados no México entre junho e setembro de 2016.[25] Cada pesquisa nacional se baseou na Pesquisa Nacional do Clima Escolar (National School Climate Survey) da GLSEN, que vem sendo realizada a cada dois anos nos Estados Unidos desde 1999[26], mas foi modificada por cada ONG parceira para refletir o sistema educacional e o contexto cultural de cada país. Todas as pesquisas avaliaram a frequência com que se ouviam comentários preconceituosos, a frequência com que se sofria assédio ou agressão, e até que ponto os estudantes LGBTQ se sentiam seguros e à vontade na escola. As pesquisas também avaliaram as experiências acadêmicas dos estudantes, suas atitudes em relação à escola, seu envolvimento em atividades relacionadas à escola, e a disponibilidade de recursos de apoio na escola. Jovens em cada país eram elegíveis para participação na pesquisa desde que tivessem pelo menos 13 anos de idade (14 anos de idade no Peru)[27], frequentassem um colégio no respectivo país durante ano letivo de 2015 ou de 2015/2016, e se identificassem como lésbicas, gays, bissexuais, ou com uma orientação sexual diferente da heterossexual (ex.: *queer*, *questioning*) ou se descrevessem como transgênero ou com outra identidade de gênero que não fosse cisgênero ("cisgênero" descreve uma pessoa cuja identidade de gênero está em consonância com o sexo atribuído ao nascer). Os achados nacionais de cada país estão disponíveis através das respectivas ONGs (em português no caso do relatório do Brasil, e em espanhol no caso dos demais países).[28]

Em cada país a pesquisa ficou disponível online e foi divulgada através dos sites, mídias sociais e listas de email das ONGs, e também através de organizações parcerias nos respectivos países. Cada ONG também divulgou a pesquisa no Facebook para usuários morando no país com entre 13 (14 no Peru) e 18 anos de idade que indicaram no perfil que talvez se identificassem como LGBTQ, incluindo: masculino e interessado em homens, masculino e interessado em homens e mulheres, feminina e interessada em mulheres, e feminina e interessada em mulheres e homens, curtiram a página da ONG, ou interessado/a em questões LGBTQ (ex.: Orgulho LGBTQ, casamento igualitário).

A amostra final de todos os países compreendeu um total de 5.318 estudantes com idade entre 13 e 20 anos. A Tabela 1.1 apresenta as características demográficas e das escolas dos participantes. A maioria dos participantes se identificou como gay ou lésbica (66,7%), 42,9% se identificaram como sendo do gênero feminino, e 51,8% tinham entre 16 e 17 anos de idade.

Neste relatório, examinamos indicadores do clima escolar para estudantes LGBTQ em sete países latinoamericanos, incluindo experiências negativas tidas pelos estudantes e formas positivas de apoio nas escolas. Nossa intenção não é compor um ranking desses países em termos das experiências educacionais dos estudantes LGBTQ serem melhores ou piores. Pelo contrário, este relatório tem dois objetivos principais: apresentar os desafios em comum entre todos esses países para a criação de escolas mais seguras e inclusivas para os estudantes LGBTQ; e, quando há diferenças no clima escolar, explorar as possíveis razões estruturais, culturais, ou governamentais que possam contribuir para as mesmas.

Tabela 1.1. Características demográficas dos participantes nos sete países latinoamericanos
(N Total = 5318*)

País (n = 5318)		**Idade** (n = 5313)	
Argentina	14,7%	13	2,8%
Brasil	19,1%	14	7,7%
Chile	8,0%	15	15,6%
Colômbia	10,9%	16	22,8%
México	33,3%	17	29,0%
Perú	6,.0%	18	17,0%
Uruguai	8,0%	19 ou mais	5,7%
		Média = 16,4 anos	
Orientação sexual (n = 5308)			
Gay ou Lésbica	66,7%	**Tipo de Escola** (n = 5292)	
Bissexual ou Pansexual	28,0%	Escola pública	68,1%
Outra (ex.: queer ou indeciso/a)	5,3%	Escola particular, confessional	15,5%
		Escola particular, não confessional	15,4%
Gênero (n = 5258)		Outro tipo de escola (ex: escola pública terceirizada)	1,0%
Feminino cisgênero	42,9%		
Masculino cisgênero	39,3%		
Transgênero	6,4%	**Localização da Escola** (n = 4978)	
Outro gênero (ex.: *genderqueer*)	11,4%	Urbana	79,6%
		Suburbana	15,8%
		Cidade pequena, povoado ou rural	4,5%

*Os tamanhos da amostra ("n") diferem para as variáveis demográficas porque os respondentes podiam pular perguntas, o que resultou na falta de alguns dados.

Resultados: Experiências de estudantes LGBTQ com climas escolares hostis

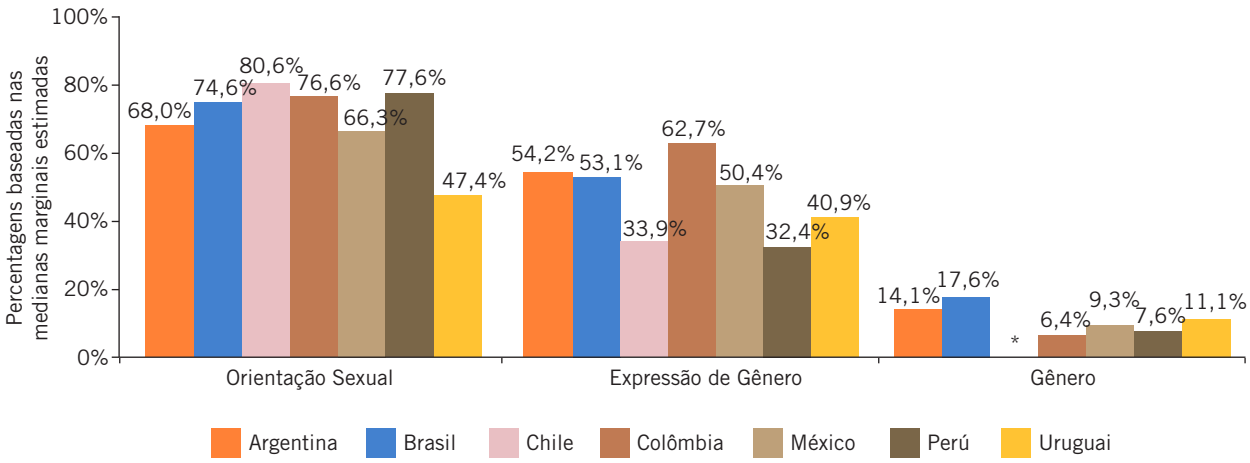
Segurança na escola

Para a juventude LGBTQ, a escola pode ser um lugar inseguro por várias razões. As sete pesquisas perguntaram para os estudantes se haviam se sentido inseguros alguma vez na escola no último ano por causa de uma característica pessoal dos mesmos, incluindo: orientação sexual, gênero e expressão de gênero (ou seja, até que ponto sua aparência ou seu comportamento são tipicamente "masculinos" ou "femininos"). Como se pode ver na Figura A 1.1, em todos os países os estudantes LGBTQ se sentiam inseguros na escola primeiramente por causa de sua orientação sexual, e depois por causa de sua expressão de gênero. Com relação à orientação sexual, dois terços ou mais dos estudantes LGBTQ em cada um dos países se sentiam inseguros, com exceção do Uruguai.[29] No que tange à expressão de gênero, a proporção de estudantes que se sentiam inseguros variou entre cerca de um terço dos estudantes no Chile, no Peru e no Uruguai e mais de a metade na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no México.[30] Os estudantes LGBTQ nos sete países tinham menos probabilidade de relatar que se sentiam inseguros por causa do gênero, mas na maioria dos países, dez por cento ou mais se sentiam inseguros por este motivo.[31] Os estudantes LGBTQ na Colômbia tinham mais probabilidade de se sentirem inseguros por causa da maneira como expressavam o gênero e a identidade de gênero quando comparados com os estudantes LGBTQ dos demais seis países.

Quando os estudantes se sentem inseguros ou desconfortáveis na escola, podem optar por evitar as áreas ou atividades nas quais não se sentem acolhidos, ou até podem achar que precisam faltar à escola como um todo. Assim, um ambiente escolar hostil pode ter um impacto na capacidade do estudante LGBTQ de se envolver e participar plenamente na comunidade escolar. Cada uma das sete pesquisas perguntou para os estudantes LGBTQ se havia espaços em especial na escola que evitavam especificamente porque se sentiam inseguros ou desconfortáveis. Conforme consta na Figura 1.2, a maioria dos estudantes LGBTQ em todos os sete países relataram ter evitado espaços na escola porque se sentiam inseguros. Os estudantes LGBTQ na Colômbia e no México tinham menos probabilidade de evitar espaços quando comparados aos seus pares nos demais cinco países.[32] Cada pesquisa nacional perguntou sobre os espaços específicos que os estudantes evitavam, e em todos os países os estudantes LGBTQ evitavam mais espaços segregados por gênero, como banheiros, vestiários e aulas de educação física.

Sentir-se inseguro e desconfortável na escola pode afetar negativamente o rendimento acadêmico, sobretudo se faltam à escola ou às aulas. Todas as sete pesquisas nacionais perguntaram se o estudante faltou à escola no ultimo mês porque se sentia inseguro. Conforme ilustra a Figura 1.3, entre um quinto e um terço dos estudantes LGBTQ relataram não ter ido para a escola pelo menos um dia no último mês. Faltar à escola por motivos de segurança foi menos comum entre os estudantes LGBTQ na Colômbia e no México.[33]

Figura 1.1. Sentindo-se inseguro na escola



*País não incluiu esta pergunta.

Figura 1.2. Evitar espaços

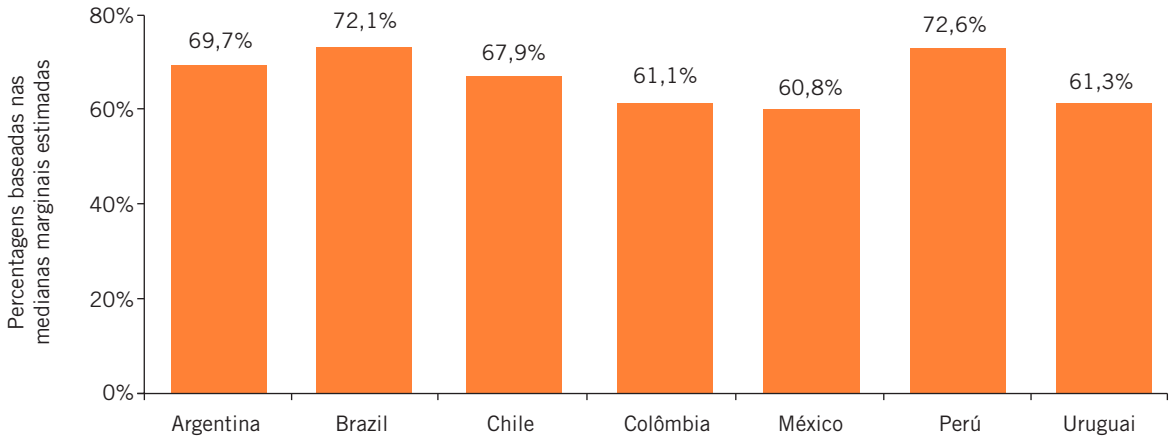
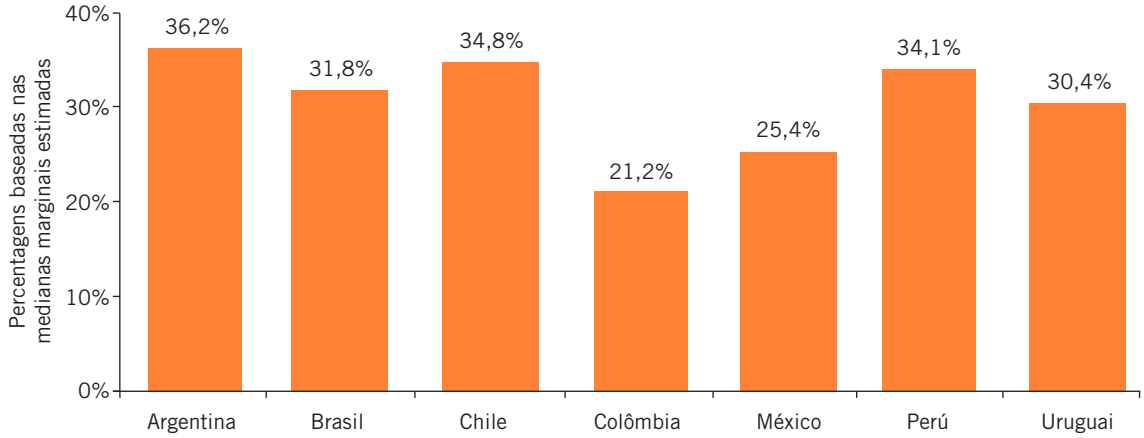


Figura 1.3. Faltar à escola porque se sente inseguro
(% relatando ter faltado à escola pelo menos um dia no último mês)



Exposição a linguagem preconceituosa

A linguagem homofóbica e outros tipos de linguagem preconceituosa podem criar um ambiente escolar hostil para todos os estudantes. Em todos os sete países, estudantes LGBTQ foram perguntados sobre a experiência de ouvir comentários LGBTQfóbicos feitos por outros estudantes e por profissionais da escola: comentários homofóbicos, comentários negativos sobre expressão de gênero, e comentários negativos sobre pessoas trans.

Estudantes

Como mostra a Figura 1.4, comentários homofóbicos e comentários sobre expressão de gênero feitos por outros estudantes eram generalizados em todos os sete países latinoamericanos, com 75% ou mais dos estudantes relatando ter ouvido estes tipos de comentários às vezes, frequentemente, ou quase sempre no último ano letivo. Entre os sete países, estudantes na Argentina tinham mais probabilidade de relatar ter ouvido comentários homofóbicos e comentários negativos sobre pessoas trans que os estudantes em todos os demais países, e os estudantes no México e na Colômbia tinham mais probabilidade de ouvir comentários negativos sobre expressão de gênero.[34] (Obs.: a pesquisa do México não perguntou sobre comentários a respeito de pessoas trans na escola.)

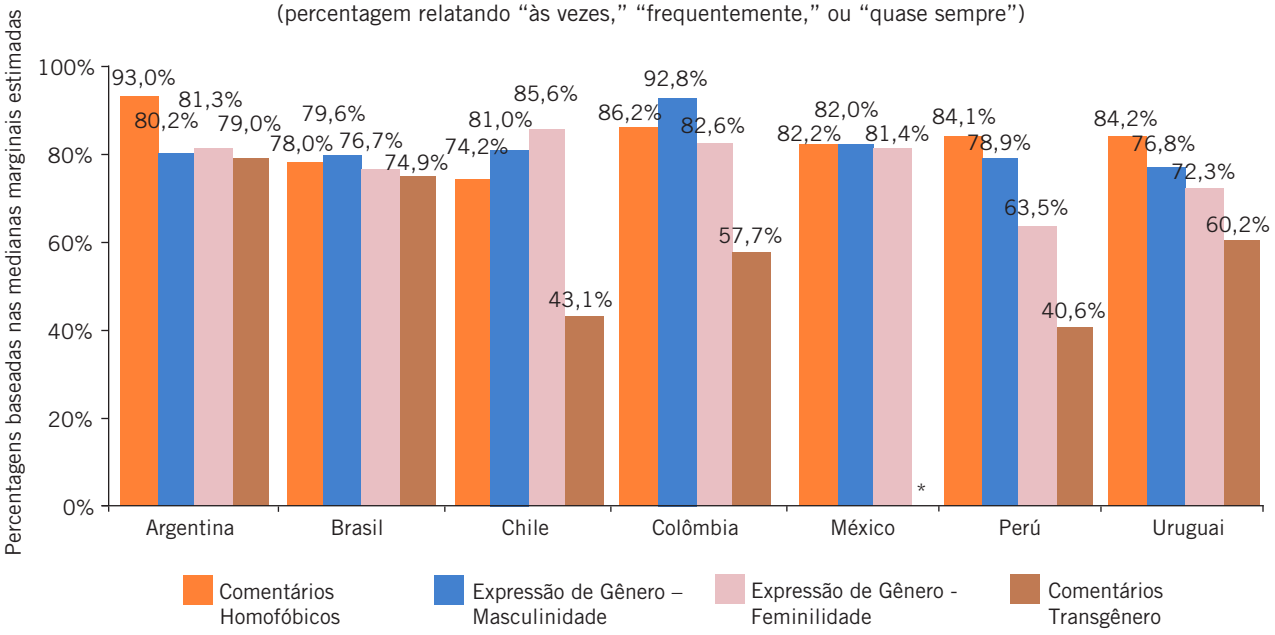
Profissionais da escola

Em todos os países, era comum os estudantes relatarem ter ouvido comentários homofóbicos e comentários negativos sobre expressão de gênero feitos por profissionais da equipe da escola. Como mostra a Figura 1.5, com exceção do Uruguai, quase 80% dos estudantes em todos os demais países relataram ter ouvido comentários negativos sobre gênero feitos pelos docentes e mais de 60% já ouviram comentários homofóbicos. Com relação aos comentários homofóbicos, os estudantes na Colômbia e no Peru tinham mais probabilidade de ouvir tais comentários feitos por profissionais da escola quando comparados aos demais países, enquanto os estudantes no Chile e no Uruguai tinham menos probabilidade de ouvir tais comentários feitos por profissionais da escola.[35] Com relação a comentários negativos sobre expressão de gênero, os estudantes no México tinham maior probabilidade de ouvi-los feitos por profissionais, enquanto novamente no Uruguai a probabilidade era menor.[36]

Intervenção por profissionais da equipe da escola

É de se esperar que profissionais da escola façam uma intervenção quando linguagem preconceituosa é utilizada na presença deles. Conforme mostra a Figura 1.6, em todos os sete países, variou entre 50% e 66% a percentagem de estudantes

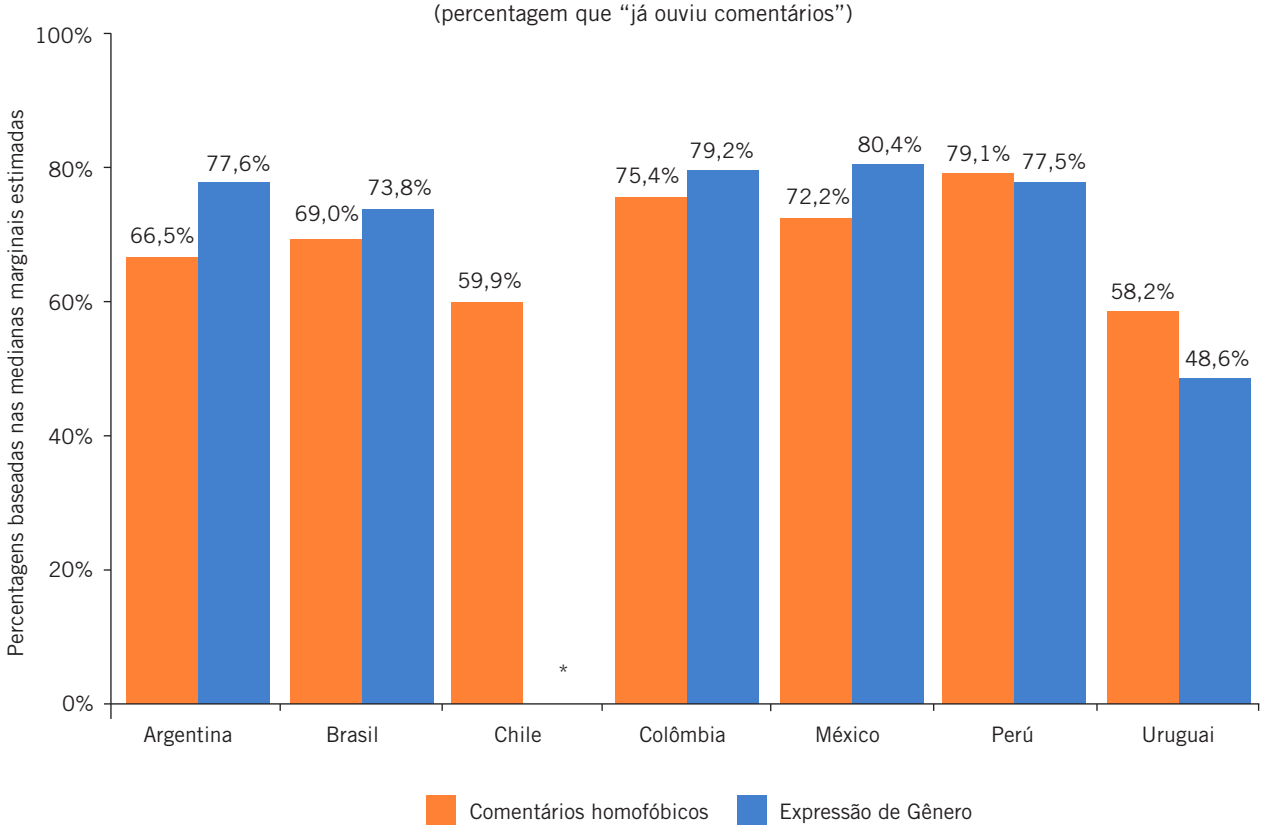
Figura 1.4. Frequência com que eram ouvidos comentários anti-LGBTQ no colégio durante o último ano
(percentagem relatando "às vezes," "frequentemente," ou "quase sempre")



*País não incluiu esta pergunta.

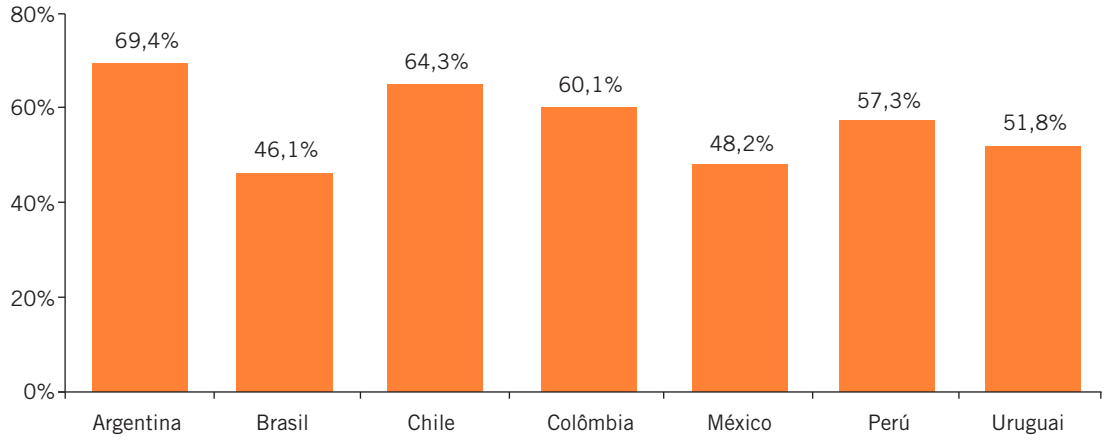
LGBTQ que relataram frequências maiores de intervenção por profissionais da escola em relação a comentários homofóbicos. Os estudantes na Argentina e no Chile tinham mais probabilidade de relatar que houve intervenção em relação a comentários homofóbicos que nos demais países, e no Brasil e no México houve menos probabilidade do que nos demais países.[37]

Figura 1.5. Percentagem de estudantes ouvindo comentários LGBTQfóbicos feitos por professores ou funcionários da escola
(percentagem que "já ouviu comentários")



*País não incluiu esta pergunta.

Figura 1.6. Intervenção de educadores em relação a comentários homofóbicos
(percentagem que relatou intervenção acima da média)



Experiências de assédio e agressão na escola

Ouvir comentários LGBTQfóbicos na escola pode contribuir para o sentimento de insegurança na escola e também criar um ambiente negativo de aprendizagem. No entanto, sofrer assédio e agressão diretamente pode ter consequências ainda mais graves na vida desses estudantes. Em cada um dos sete países, foi perguntado para os participantes com que frequência ("nunca," "raramente," "às vezes," "frequentemente," ou "quase sempre") foram assediados verbalmente, assediados fisicamente ou agredidos fisicamente na escola durante o último ano especificamente por causa de uma característica pessoal, incluindo orientação sexual e expressão de gênero (ex.: não se comportar de maneira suficientemente "masculina" ou "feminina").[38]

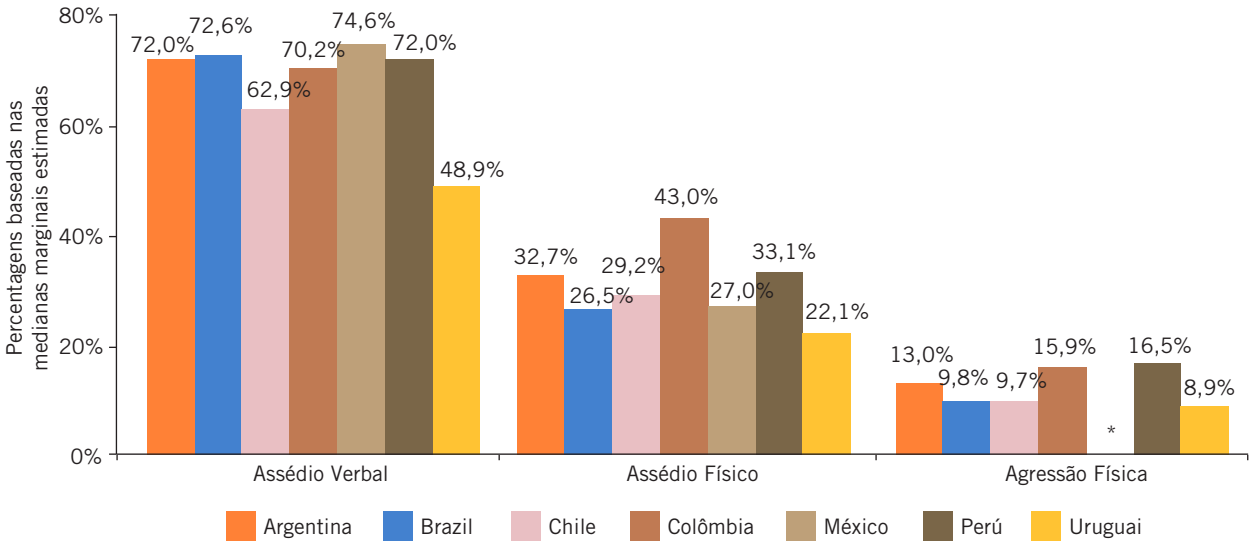
Com relação à discriminação baseada em orientação sexual, conforme mostrado na Figura 1.7:[39]

- A maioria dos estudantes LGBTQ nos sete países (entre 50% e 75%) relatou ter sofrido assédio verbal (ex.: ser apelidado ou ameaçado) na escola. Os estudantes no Chile e no Uruguai relataram frequências significativamente menores, em média, que todos os estudantes nos demais países, e os estudantes na Argentina e no Brasil relataram frequências maiores que as da maioria dos demais países.[40]
- Entre 20% e 40% dos estudantes LGBTQ relataram ter sofrido assédio físico (ex.: ser empurrado com força). Os estudantes na Colômbia relataram uma frequência significativamente maior, em média, que os estudantes nos demais países.[41]
- Quase 10% ou mais dos estudantes LGBTQ relataram ter sofrido agressão física (ex. ser socado, chutado, ou ferido com uma arma) na escola no último ano. Os estudantes na Argentina, na Colômbia e no Peru relataram frequências significativamente maiores quando comparados aos estudantes no Brasil e no Chile.[42]

No que diz respeito à discriminação motivada por expressão de gênero, conforme consta na Figura 1.8:[43]

- Mais de dois terços dos estudantes LGBTQ em todos os sete países relataram ter sofrido assédio verbal (ex.: ser apelidado ou ameaçado) porque a maneira como expressavam o gênero não era suficientemente "feminina" ou "masculina" de acordo com os ideais estereotipados de gênero na escola. Os estudantes no Chile e no Peru relataram frequências significativamente mais baixas, em média, que todos os demais nos outros países.[44]

Figura 1.7. Assédio e agressão devido à orientação sexual
(Qualquer experiência no último ano)

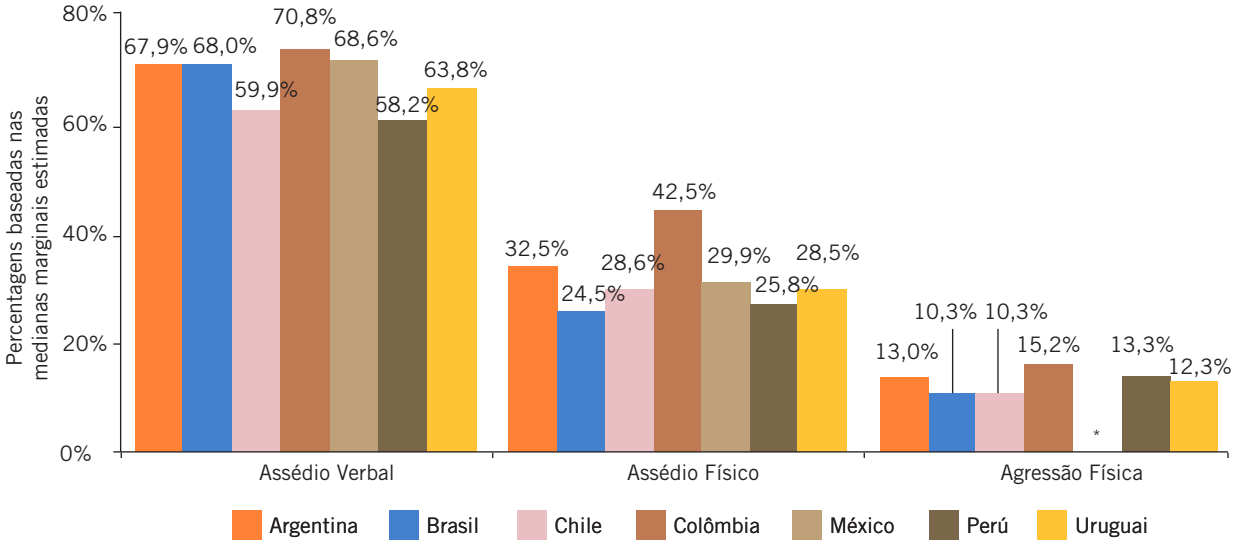


*País não incluiu esta pergunta.

- Entre 20% e 25% dos estudantes LGBTQ relataram ter sofrido assédio físico (ex. ser empurrado com força). Os estudantes na Colômbia e na Argentina relataram uma frequência significativamente maior, em média, que os estudantes na maioria dos outros países.[45]

Quase 10% ou mais dos estudantes LGBTQ relataram ter sofrido agressão física (ex. ser socado, chutado ou ferido com uma arma) na escola no último ano. Não houve diferenças significativas entre os sete países.[46]

Figura 1.8. Assédio e agressão devido à expressão de gênero
(Qualquer experiência no último ano)



*País não incluiu esta pergunta.

Denúncias de assédio e agressão na escola

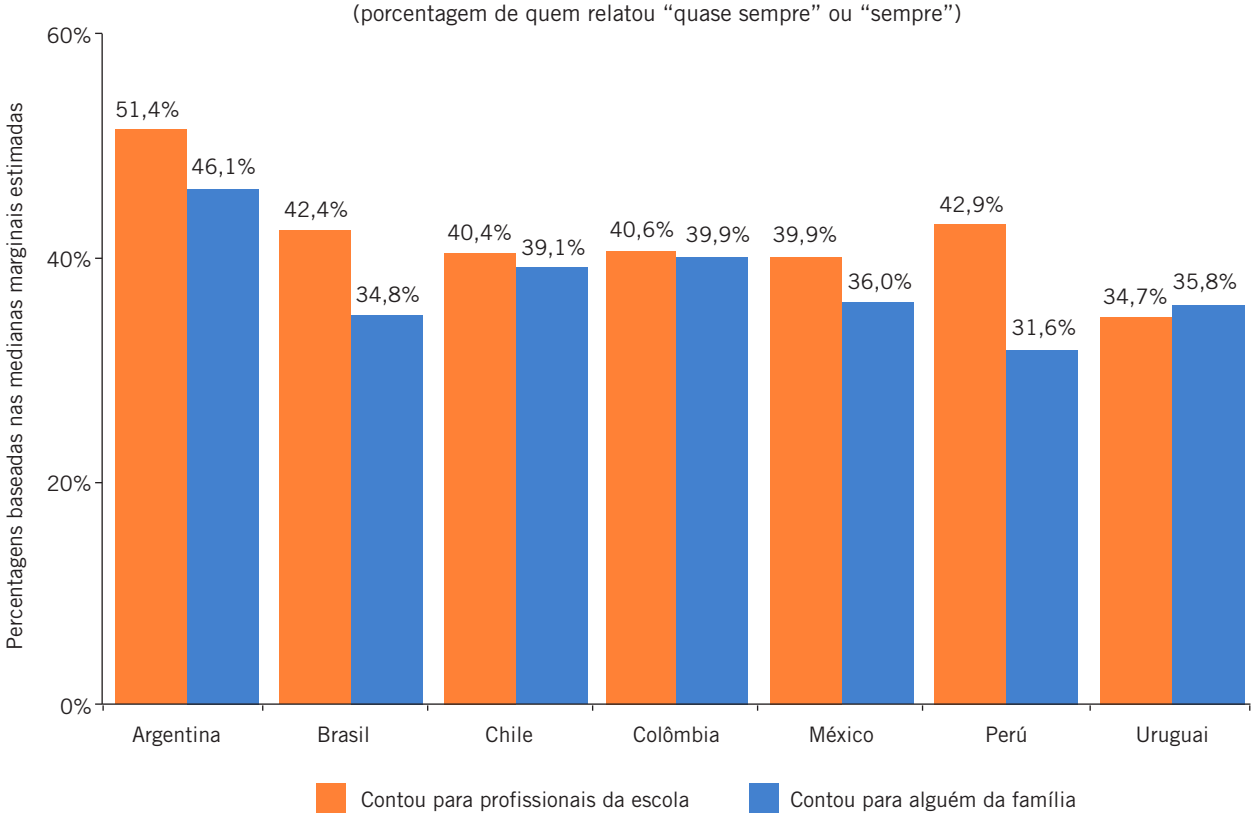
Quando o assédio e a agressão ocorrem na escola, esperamos que os profissionais resolvam os problemas com eficácia. Contudo, nem sempre os estudantes se sentem à vontade para informar os profissionais da equipe da escola sobre tais acontecimentos. Em cada uma das pesquisas realizadas nos sete países latinoamericanos, foi perguntado para os estudantes que sofreram assédio ou agressão no último ano letivo com que frequência contaram para profissionais da escola. Conforme consta na Figura 1.9, em todos os sete países, apenas a metade ou menos destes estudantes contaram alguma vez para os profissionais. Os estudantes LGBTQ na Argentina tinham mais probabilidade de denunciar incidentes a profissionais que os estudantes em todos os demais países.[47]

Também foi perguntado para os estudantes que afirmaram ter denunciado incidentes de discriminação a profissionais da escola até que ponto a resposta destes últimos foi eficaz na resolução do problema. A avaliação feita pelos estudantes quanto à eficácia variou muito entre os países, desde 28,4% que responderam mais ou menos ou muito eficaz no Brasil, até 69,7% no Chile (ver a Figura 1.10). A avaliação da eficácia dada pelos estudantes LGBTQ no Chile foi maior que a avaliação dada pelos estudantes em todos os outros países, com a exceção do México, enquanto a avaliação dada pelos estudantes no Brasil foi menor que a dada pelos estudantes em todos os demais países, com a exceção do Uruguai.[48]

Visto que é possível que os familiares possam intervir em nome do estudante junto aos profissionais da escola, foi perguntado para os estudantes se contaram sobre assédio ou agressão para alguém da família (isto é, para o pai, a mãe, o responsável legal ou outro membro da família). No entanto, menos de a metade dos estudantes nos sete países afirmaram que já contaram alguma vez para alguém da família (ver também a Figura 1.9). As percentagens dos estudantes que contaram para familiares não variaram muito entre os sete países.[49]

Foi perguntado para os estudantes que de fato contaram para alguém da família com que frequência este membro da família conversou com

Figura 1.9. Frequência com que os estudantes denunciaram incidentes de assédio e agressão
(porcentagem de quem relatou "quase sempre" ou "sempre")



a equipe da escola sobre o incidente. Conforme consta na Figura 1.11, menos de a metade dos estudantes LGBTQ nos sete países afirmaram que o membro da família levantou a questão com a equipe da escola ("sempre" ou "a maioria das vezes"), e não houve diferenças entre os sete países.

Figura 1.10. Eficácia da resposta da equipe da escola
(percentagem afirmando "mais ou menos eficaz" ou "muito eficaz")

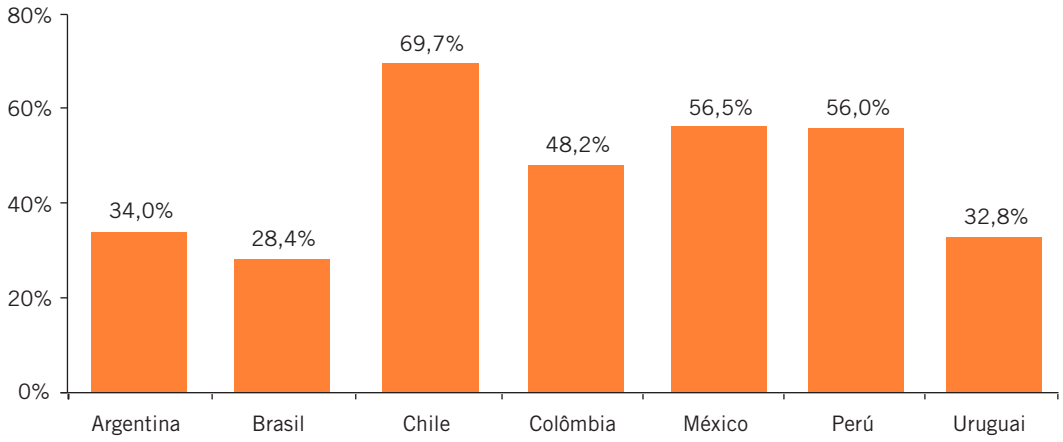
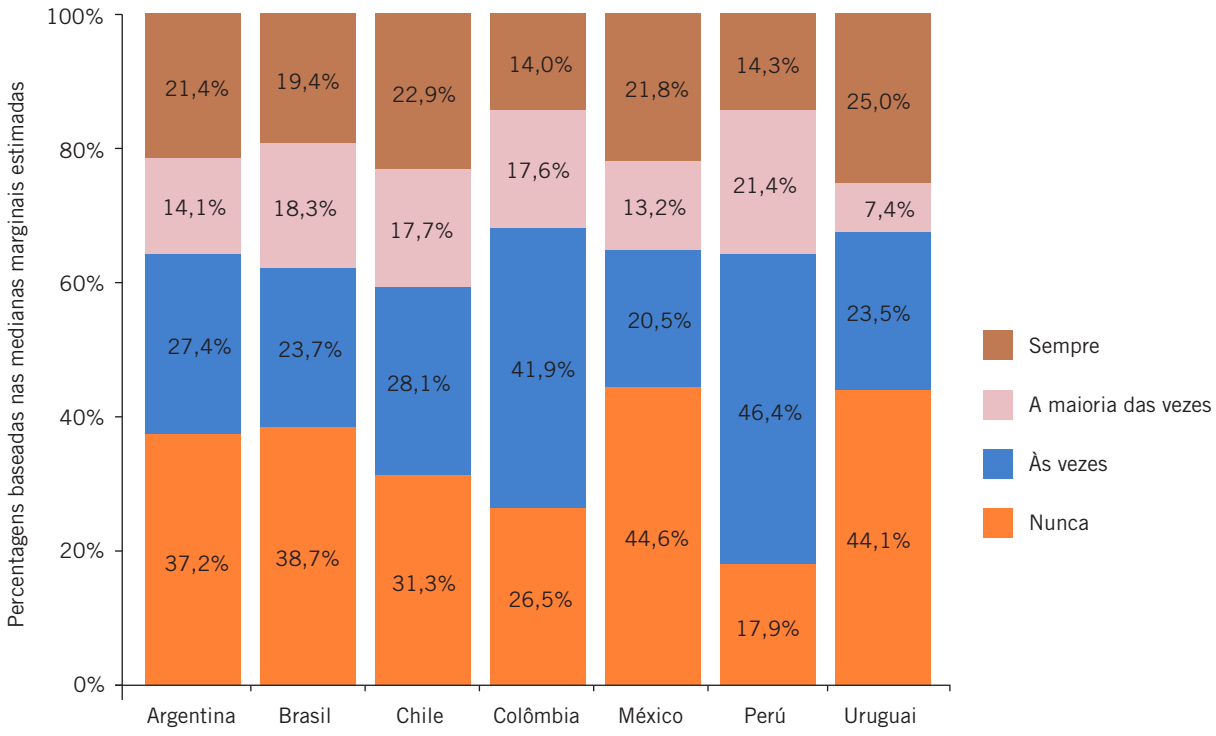


Figura 1.11. Membro da família conversou com a equipe da escola



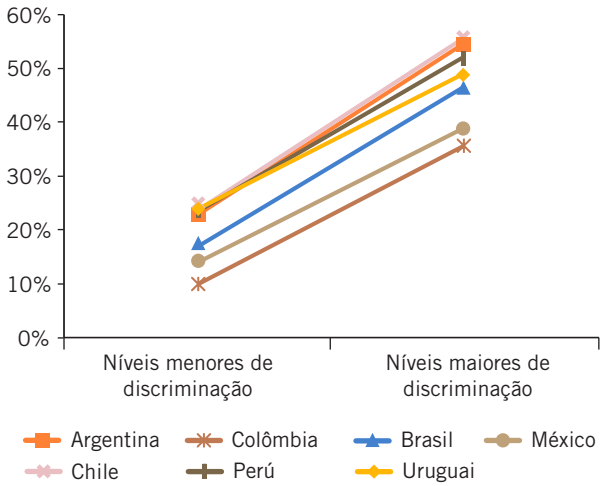
Clima escolar hostil, desfechos educacionais, e bem-estar

Todos os estudantes merecem acesso igual à educação, mas os estudantes LGBTQ podem enfrentar uma variedade de obstáculos ao bom desempenho acadêmico e às oportunidades na escola. Em vista dos climas hostis encontrados pelos estudantes LGBTQ, é compreensível que alguns deles possam ter resultados inferiores na escola, e que também sofram efeitos psicológicos e emocionais adversos. Nesta seção, examinamos o efeito de um ambiente escolar hostil sobre o absenteísmo, o senso de pertencimento à escola e o bem-estar psicológico.

Absenteísmo

Os estudantes que sofrem assédio ou agressão com frequência na escola podem faltar à escola numa tentativa de evitar essas experiências dolorosas e, portanto, podem ter maior probabilidade de faltar à escola que os estudantes que não vivenciam assédio ou agressão. Em todos os sete países latinoamericanos neste estudo, notamos que de fato as experiências de assédio e agressão estavam relacionadas aos dias de falta à escola.[50] Conforme demonstrado na Figura 1.12, os estudantes LGBTQ em cada país tinham duas ou três vezes mais probabilidade de ter faltado à escola no último mês quando vivenciaram níveis maiores de assédio verbal relacionado à sua orientação sexual.[51]

Figura 1.12. Relação entre o assédio verbal motivado por orientação sexual e o absenteísmo nos países
(percentagem que afirmou ter faltado à escola pelo menos um dia no último mês por motivos de segurança))



Senso de pertencimento à escola

Até que ponto os estudantes se sentem aceitos pela comunidade escolar e se sentem parte dela é mais um indicador importante do clima escolar e está relacionado a vários desfechos educacionais, como maior motivação acadêmica, maior esforço e maior rendimento acadêmico.[52] Os estudantes que sofrem bullying ou discriminação na escola podem se sentir excluídos e sem vínculo com a comunidade escolar. A fim de avaliar o senso de pertencimento dos estudantes LGBTQ à comunidade escolar, foi apresentada uma série de afirmações aos participantes da pesquisa em todos os sete países sobre o sentir-se parte da escola. Os itens foram extraídos do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (*Programme for International Student Assessment* - PISA), que permitiu a comparação entre as amostras dos estudantes LGBTQ com a amostra da população geral dos estudantes em cada país.[53] Conforme demonstrado na Figura 1.13, os estudantes LGBTQ em todos os sete países latinoamericanos tinham menos senso de pertencimento à escola que a população geral de estudantes: entre os países, a pontuação em relação ao pertencimento dos estudantes LGBTQ variou entre 64,0% e 70,3%, comparada com pontuação variando entre 75,4% e 80,7% na população geral de estudantes.[54] [55] Entre as amostras dos estudantes LGBTQ, houve diferenças significativas entre os países no grau do senso de pertencimento à escola, com os estudantes LGBTQ no Chile, na Colômbia e no México tendo as maiores pontuações de pertencimento, enquanto os estudantes na Argentina e no Brasil tinham as menores (ver também a Figura 1.13).[56]

Estas diferenças entre os estudantes LGBTQ e a população geral de estudantes nestes sete países latinoamericanos podem, pelo menos em parte, estar relacionadas a experiências de climas escolares negativos. Dentro das amostras da população LGBTQ, examinamos a relação entre o pertencimento à escola e o assédio verbal relacionado à orientação sexual e encontramos uma relação significativa em todos os países. Conforme demonstrado na Figura 1.14, os estudantes LGBTQ que vivenciaram graus maiores de assédio afirmaram ter um senso significativamente menor de pertencimento à escola.[57] De fato, entre os países, a pontuação média de pertencimento entre os estudantes LGBTQ que indicaram níveis baixos de assédio estava condizente com a pontuação de

Figura 1.13. Senso de pertencimento à escola: comparação entre estudantes LGBTQ e estudantes da população geral, por país
(percentagem mediana do total dos itens na escala)

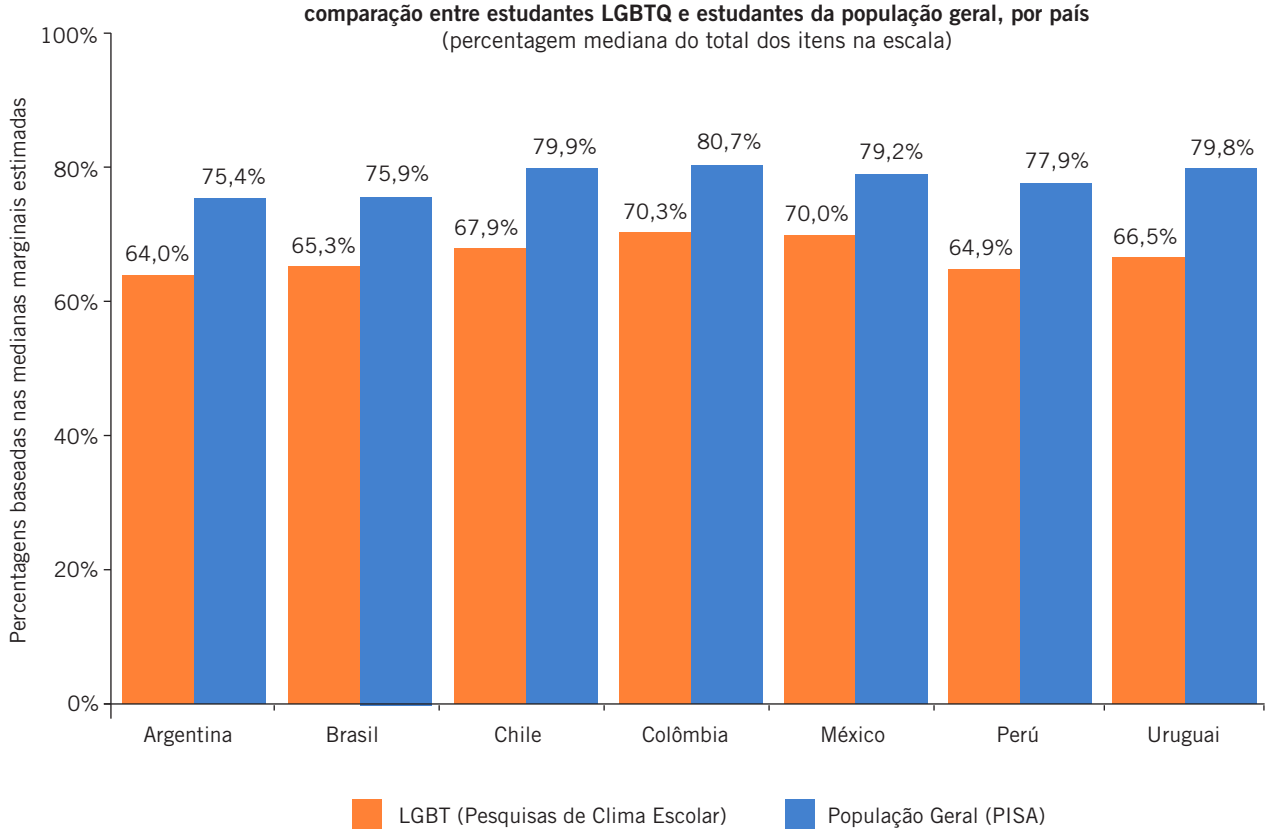
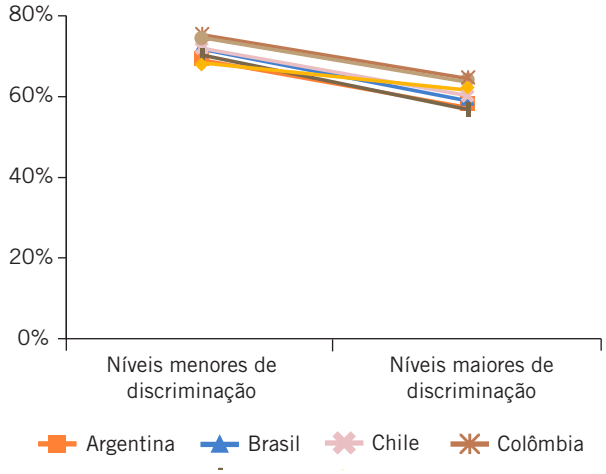


Figura 1.14. Relação entre o assédio verbal motivado por orientação sexual o senso de pertencimento à escola nos países
(percentagem mediana do total dos itens na escala)



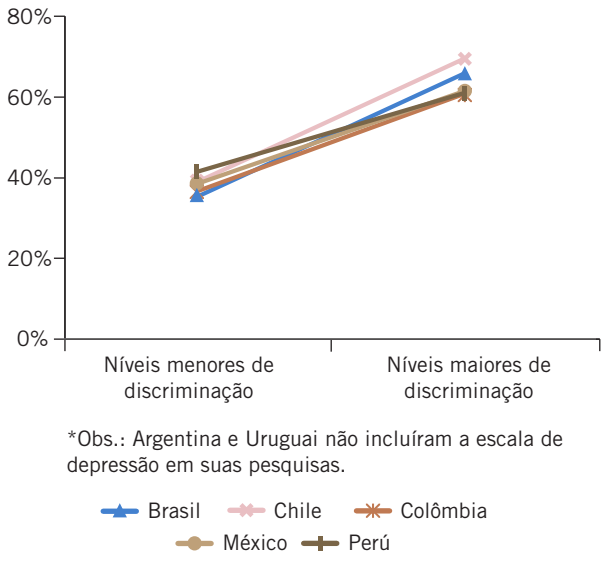
pertencimento da população geral dos estudantes. Por exemplo, os estudantes LGBTQ na Argentina que afirmaram sofrer níveis mais baixos de assédio tinham uma pontuação média de pertencimento de 68,9% enquanto a população geral de estudantes na Argentina tinha uma média de 75.4%. Por outro lado, os estudantes LGBTQ na Argentina com níveis maiores de assédio tinham uma pontuação média de pertencimento de 57,2%.

Bem-estar

Sofrer assédio ou agressão na escola pode ter um impacto negativo sobre a saúde mental e a autoestima dos estudantes. Visto que a probabilidade dos estudantes LGBTQ sofrerem assédio e agressão na escola é maior, é de especial importância examinar a relação entre estas experiências e seu bem-estar. Cinco das pesquisas (Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru) perguntaram sobre depressão[58] e autoestima.[59] Em todos os cinco países, os estudantes que relataram sofrer bullying mais severo quanto à sua orientação sexual tinham indicadores piores de bem-estar psicológico. Como demonstrado na Figura 1.15, os estudantes LGBTQ que relataram frequências maiores de assédio verbal por causa de sua orientação sexual (quase sempre ou frequentemente) também relataram níveis maiores de depressão.[60] É interessante observar que houve alguns padrões importantes de diferenças nos níveis de depressão entre os países – os estudantes LGBTQ na Colômbia tinham os menores níveis de depressão, quando comparados ao Brasil, Chile, México e Peru. Os estudantes LGBTQ no Chile tinham níveis maiores de depressão que os estudantes LGBTQ na Colômbia e no México, mas não diferiram dos estudantes no Brasil e no Peru.

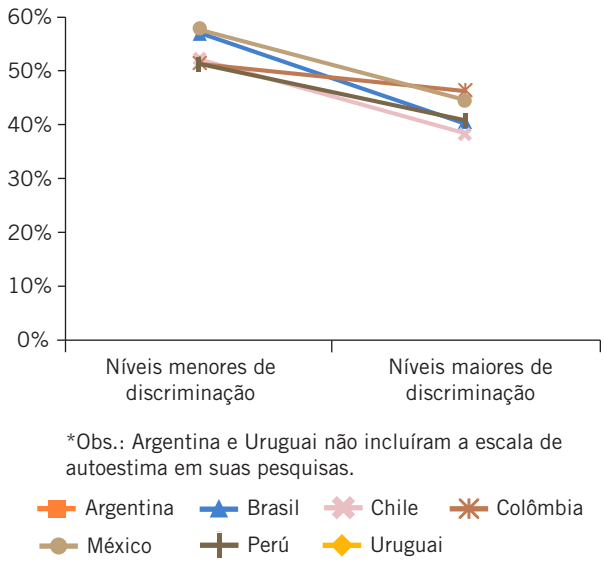
Conforme consta na Figura 1.16, os estudantes LGBTQ que relataram sofrer níveis mais altos de assédio verbal por causa de sua orientação sexual também relataram níveis mais baixos de autoestima nos cinco países que perguntaram sobre bem-estar – Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru.[61] Não houve padrões notáveis de diferença nos níveis de autoestima entre os estudantes LGBTQ nos cinco países. Contudo, é interessante observar que o efeito negativo do bullying sobre a autoestima foi menor nos estudantes LGBTQ na Colômbia, mas maior nos estudantes LGBTQ no Chile. Assim, pode ser que o bullying tenha tido um efeito negativo menor na autoestima dos estudantes colombianos, mas um efeito negativo maior nos estudantes chilenos.[62]

Figura 1.15. Relação entre o assédio verbal motivado por orientação sexual e a depressão nos países*
(percentagem relatando níveis altos de depressão)



*Obs.: Argentina e Uruguai não incluíram a escala de depressão em suas pesquisas.

Figura 1.16. Relação entre o assédio verbal motivado por orientação sexual e a autoestima nos países*
(percentagem relatando níveis altos de autoestima)



*Obs.: Argentina e Uruguai não incluíram a escala de autoestima em suas pesquisas.

Conclusão

É comum entre os estudantes LGBTQ nos sete países se sentir inseguro na escola por causa de sua orientação sexual e expressão de gênero (isto é, como expressam o gênero) e evitar espaços nas escolas porque se sentem inseguros. Além disso, muitos estudantes LGBTQ em todos os sete país faltaram à escola porque não se sentiam seguros nela. No entanto, houve algumas diferenças notáveis entre os países. Os estudantes LGBTQ no Uruguai tinham menos probabilidade que os estudantes dos demais países de se sentirem inseguros na escola por causa da orientação sexual ou expressão de gênero. Embora os estudantes no Chile e no Peru tinham probabilidade parecida à maioria dos demais países em termos de se sentirem inseguros por causa da orientação sexual, tinham muito menos probabilidade de se sentirem inseguros por causa da expressão de gênero. Os estudantes LGBTQ na Colômbia e no México tinham menos probabilidade de ter faltado à escola por motivos de segurança.

Ouvir comentários LGBTQfóbicos na escola pode ser um dos principais fatores para a criação de ambientes escolares inseguros e hostis para estudantes LGBTQ. Nos sete países, era comum a grande maioria dos estudantes LGBTQ ouvirem comentários homofóbicos (como "bicha" ou "sapatão") e comentários negativos sobre expressão de gênero em suas escolas. Na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Uruguai, era comum a maioria dos estudantes LGBTQ ouvir comentários negativos sobre pessoas trans. Embora um número considerável de estudantes no Chile e no Peru tenha relatado que ouviram tais comentários, era muito menos comum que os demais tipos de linguagem LGBTQfóbica.

Não era incomum os estudantes LGBTQ nos sete países ouvirem comentários LGBTQfóbicos feitos pelos profissionais da equipe da escola, sobretudo comentários negativos sobre expressão de gênero. É interessante observar que os comentários sobre expressão de gênero feitos por professores pareciam ser um pouco mais comuns que comentários homofóbicos na maioria dos países, com duas exceções notáveis. No Peru, eram parecidos os níveis de comentários homofóbicos e comentários negativos sobre expressão de gênero feitos pelos professores, enquanto no Uruguai, o níveis de comentários homofóbicos feitos por professores eram maiores que os níveis de comentários negativos sobre expressão de gênero. Assim, talvez seja normativo, em muitos dos países, para professores e outros profissionais das escolas comentarem sobre a expressão de gênero dos estudantes, de certo modo policiando as expectativas quanto ao gênero. Contudo, em certos contextos nacionais e culturais, como no Peru e no Uruguai, pode ser que a regulação de expectativas normativas quanto à orientação sexual seja tão importante, ou até mais importante, que a regulação de expectativas sobre expressão de gênero.

Além de contribuir para o clima escolar negativo com a utilização de linguagem LGBTQfóbica, os profissionais da equipe da escola não sempre faziam intervenções quando estudantes faziam uso de tal linguagem e, assim, talvez estejam compactuando com tais comportamentos, seja implícita ou explicitamente. Na maioria dos países, apenas dois terços dos estudantes relataram um nível de intervenção acima da média. Os estudantes LGBTQ na Argentina relataram os maiores níveis de intervenção pela equipe da escola em relação a comentários homofóbicos, o que é notável visto que os mesmos estudantes na Argentina também relataram ouvir com maior frequência esses comentários. Dado que consideramos a frequência dos comentários quando examinamos diferenças nos níveis de intervenção, este achado pode indicar que as equipes das escolas na Argentina intervenham quando ouvem comentários homofóbicos independente da frequência com que os ouvem.

Os estudantes LGBTQ nos sete países também vivenciaram altos níveis de assédio e agressão, o que pode ter consequências ainda mais graves sobre a vida desses estudantes. Na maioria dos países, a grande maioria dos jovens LGBTQ vivenciou assédio verbal por causa da orientação sexual e expressão de gênero, e um número preocupante também vivenciou assédio físico e agressão física pelos mesmos motivos. Novamente, há certas diferenças notáveis entre a discriminação nos países. De modo geral, os estudantes LGBTQ no Uruguai relataram níveis menores de discriminação que seus pares nos outros países. Contudo, é interessante observar que os estudantes LGBTQ no Uruguai relataram uma incidência maior de discriminação motivada por expressão de gênero do que por orientação sexual, o que é o oposto do fenômeno nos demais seis países. Os estudantes LGBTQ na Colômbia relataram níveis parecidos aos

dos estudantes nos outros países em termos de assédio verbal, mas relataram níveis muito maiores de assédio físico e agressão física. Este achado pode sugerir que a discriminação contra estudantes LGBTQ nas escolas colombianas seja muito mais agressiva fisicamente que em outras partes da América Latina.

Dos estudantes LGBTQ nos sete países que sofreram assédio e agressão, apenas a metade ou menos contou para a equipe da escola. Os estudantes LGBTQ na Argentina tinham mais probabilidade de denunciar tais eventos para a equipe da escola, o que vem ao encontro do achado de que os LGBTQ na Argentina relataram maiores níveis de intervenção pela equipe da escola em relação a comentários homofóbicos. Pode ser que seja mais comum a intolerância quanto a comportamentos contra LGBTQ nas escolas argentinas e, assim, talvez os estudantes se sintam mais confortáveis ou justificados em denunciar a discriminação e as equipes das escolas sejam mais obrigadas a intervir. No entanto, os estudantes LGBTQ na Argentina não tinham maior probabilidade que os estudantes de outros países de relatar que a equipe da escola agia de maneira eficaz quando informada sobre discriminação na escola. Assim, pode ser que as equipes das escolas na Argentina não possuam as habilidades adequadas para intervir com eficácia. Por outro lado, os estudantes LGBTQ no Chile tendiam a denunciar menos a discriminação, mas avaliaram como mais eficazes as intervenções das equipes das escolas. Assim, os estudantes no Chile talvez se sintam menos justificados em denunciar tais acontecimentos, mas as equipes talvez estejam mais preparadas para lidar com os mesmos. Estudos adicionais se fazem necessários para poder compreender os fatores que afetam até que ponto os estudantes LGBTQ denunciam incidentes de assédio e agressão e os fatores que afetam suas opiniões sobre a eficácia das intervenções das equipes das escolas.

Também não era mais comum os estudantes LGBTQ contarem para alguém da família sobre a discriminação. Em alguns países – Argentina, Brasil e México – os estudantes LGBTQ tinham muito mais probabilidade de contar sobre discriminação para a equipe da escola do que para a família. Novamente, isto talvez seja devido a normas culturais sobre a relação entre a família e a escola – pode ser que seja menos comum para a família se envolver em questões educacionais em alguns países comparados com outros. Contudo, não houve diferenças entre os países na probabilidade de familiares intervirem em nome do filho quando foram informados sobre a discriminação. Pesquisas adicionais se fazem necessárias para entender o papel dos pais na educação na região com relação à intervenção junto à equipe da escola sobre quaisquer questões educacionais.

As diferenças encontradas nas experiências dos estudantes LGBTQ entre os países podem ser causadas por muitos fatores. Talvez as diferenças na discriminação por OSIEG na escola reflitam diferenças mais gerais na violência nos diferentes contextos nacionais. Por exemplo, o Banco Mundial indicou que a Colômbia tinha uma das maiores taxas de homicídio na América Latina (apenas depois da Venezuela),[63] e os estudantes LGBTQ na Colômbia relataram as maiores taxas de agressão física. Outro fator em potencial que contribui para as diferenças nas experiências dos estudantes LGBTQ nos países são as diferentes estruturas de governança educacional. Alguns países, como a Colômbia e o México, têm um sistema educacional mais nacional, enquanto outros como a Argentina e o Brasil, estão mais voltados para o controle no nível estadual e/ou local em relação ao ensino fundamental e médio. É possível que um sistema mais descentralizado resulte em menos supervisão e responsabilização, enquanto um sistema mais centralizado possa implementar com mais eficiência medidas contra o bullying. Outras diferenças no clima educacional entre os países, com o tamanho das turmas e o financiamento das escolas, também deverão ser exploradas em novas pesquisas comparativas.

De modo geral, observamos que a discriminação pode levar a níveis menores de bem-estar, escolas menos acolhedoras, e desfechos educacionais mais negativos para os estudantes LGBTQ. Para garantir que sejam proporcionados aos estudantes LGBTQ um ambiente acolhedor de aprendizagem e oportunidades educacionais, os líderes comunitários e da área da educação devem atuar para prevenir e responder à discriminação nas escolas. Na próxima parte deste relatório examinaremos a disponibilidade de formas de apoio na escola que possam beneficiar as experiências educacionais dos estudantes LGBTQ.

Resultados: Recursos e formas de apoio na escola

Nem sempre os estudantes LGBTQ têm os mesmos tipos de apoio que os pares nas escolas e nas suas comunidades. Todos os países menos o Uruguai incluíram uma pergunta de avaliação das percepções dos estudantes quanto à aceitação das pessoas LGBTQ pelos pares. Conforme demonstrado na Figura 2.1, nos sete países, metade ou menos dos estudantes LGBTQ relatou que os outros estudantes na escola aceitavam pessoas LGBTQ ("aceitam muito" ou "aceitam bastante").[64] Os estudantes LGBTQ no México relataram o maior nível de aceitação pelos pares, seguidos dos estudantes no Chile, enquanto os estudantes LGBTQ no Peru relataram os menores níveis.[65] Além disso, conforme consta na Figura 2.2, foram muito poucos os estudantes LGBTQ que relataram ter acesso a programas ou a grupos voltados para a juventude LGBTQ fora da escola.[66] Os estudantes no Brasil tinham mais probabilidade de relatar a existência de um programa ou grupo voltado para a juventude LGBTQ fora da escola, mas mesmo assim mais de a metade relatou que não existia, e os estudantes LGBTQ no Chile tinham a menor probabilidade de relatar a existência de tais recursos em suas comunidades.[67] Embora o acesso a recursos comunitários acolhedores para a juventude LGBTQ seja importante, nem todos os jovens LGBTQ se sentem à vontade para frequentá-los ou podem frequentá-los devido a restrições geográficas ou familiares. No Chile, na Colômbia e no Peru, a maioria dos jovens LGBTQ que relataram a existência de um programa ou grupo nunca participou dele. Na Argentina e no Brasil, mais de a metade dos jovens participava dos programas ou grupos existentes, não obstante é uma percentagem pequena de todos os jovens LGBTQ que participaram da pesquisa. Visto que os grupos de apoio para a juventude LGBTQ fora da escola são menos comuns, e talvez não sejam de fácil acesso pelos estudantes LGBTQ, a disponibilidade de recursos e formas de apoio dentro da escola para estudantes LGBTQ pode ser extremamente importante nesses países. Há vários recursos-chave que podem ajudar a promover um clima mais seguro e experiências mais positivas nas escolas para os estudantes: profissionais da escola que acolhem estudantes LGBTQ, materiais curriculares inclusivos de questões LGBTQ, e medidas contidas no regulamento escolar para o tratamento de incidentes de assédio e agressão. Assim, cada um dos países fez perguntas sobre esses recursos e formas de apoio para estudantes LGBTQ.

Profissionais acolhedores na escola

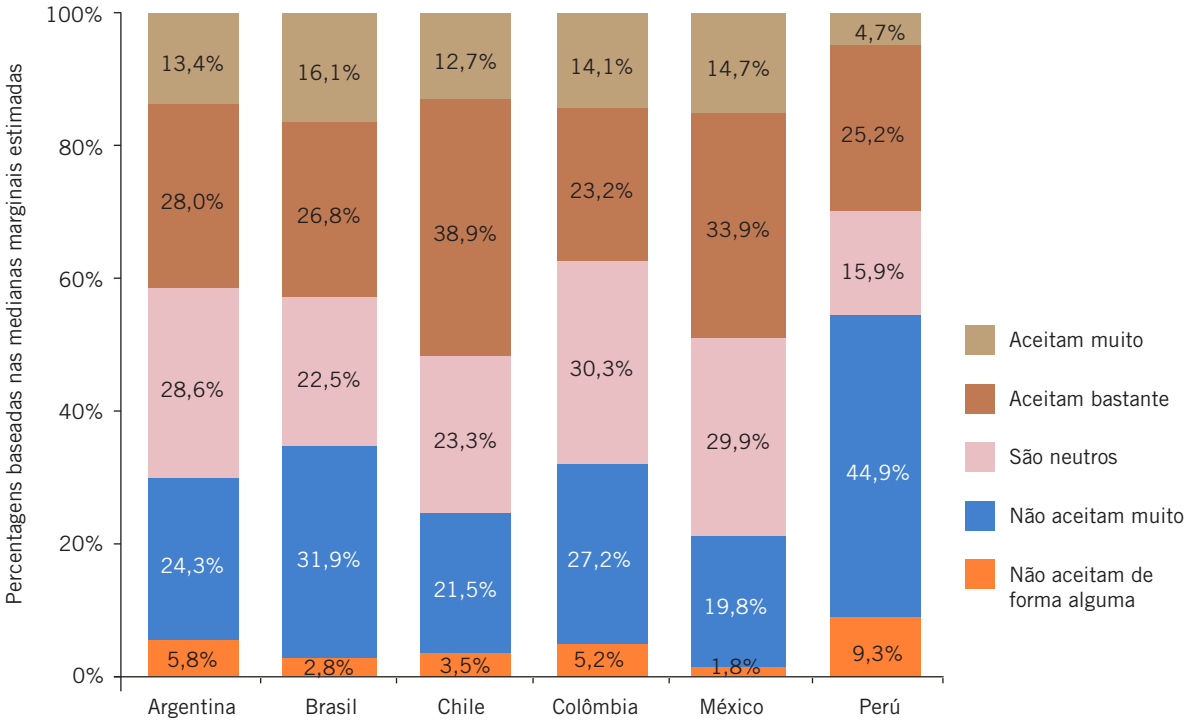
Disponibilidade de profissionais acolhedores na escola

Professores, diretores e outros profissionais da escola são mais um recurso importante para os estudantes LGBTQ. Poder conversar com um adulto acolhedor na escola pode ter um impacto positivo significativo nas experiências dos estudantes na escola, especialmente para aqueles que se sentem marginalizados ou que sofrem assédio. Nos sete países, a maioria dos estudantes conseguiu identificar pelo menos um integrante da equipe escolar que acreditava ser acolhedor para os estudantes LGBTQ em sua escola (85,4%), variando desde 77,2% no Peru até 94,3% dos estudantes no Chile. Contudo, menos de a metade dos estudantes LGBTQ em todos os países conseguiu identificar seis ou mais integrantes acolhedores da equipe escolar (ver a Figura 2.3). Os estudantes LGBTQ no Brasil e no Chile relataram, em média, um número maior de profissionais acolhedores nas escolas do que na maioria dos outros países, enquanto os estudantes no Peru relataram o menor número de profissionais acolhedores de modo geral.[68]

Sentir-se à vontade para conversar com profissionais da equipe escolar

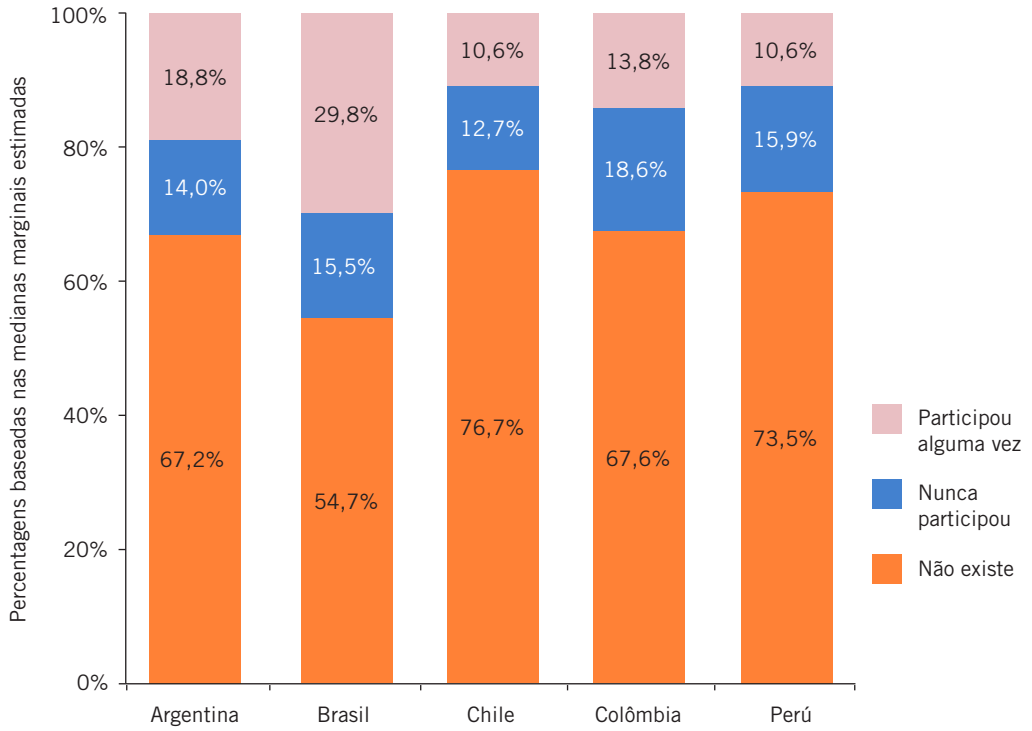
A fim de poder entender se determinados tipos de profissionais da equipe escolar teriam maior probabilidade de serem vistos como acolhedores, foi perguntado para os estudantes LGBTQ até que ponto se sentiriam à vontade conversando a sós com vários tipos de profissionais da escola sobre questões LGBTQ.[69] Como demonstrado na Figura 2.4, nos sete países os estudantes LGBTQ pareciam estar mais à vontade para conversar com professores ou com profissionais da área da saúde mental lotados na escola (como aconselhador, assistente social, psicopedagogo, psicólogo da escola), e pareciam estar menos à vontade para conversar com o diretor da escola. De todos, os estudantes LGBTQ na Argentina e no México pareciam estar mais à vontade para conversar com profissionais da escola sobre questões LGBTQ, enquanto os estudantes LGBTQ no Peru pareciam menos à vontade.[70] Contudo, é importante observar que a natureza de uma cultura escolar normativa com relação aos papéis dos profissionais da escola pode variar entre os países. O papel do diretor, por exemplo, pode mantê-lo

Figura 2.1. Aceitação de pessoas LGBTQ pelos pares*



*Obs.: Uruguai não incluiu este pergunta em sua pesquisa.

Figura 2.2. Participação em um grupo ou programa para a juventude LGBTQ*



*Obs.: México e Uruguai não incluíram esta pergunta em suas pesquisas.

Figura 2.3. Número de educadores e outros profissionais da escola que acolhem estudantes LGBTQ

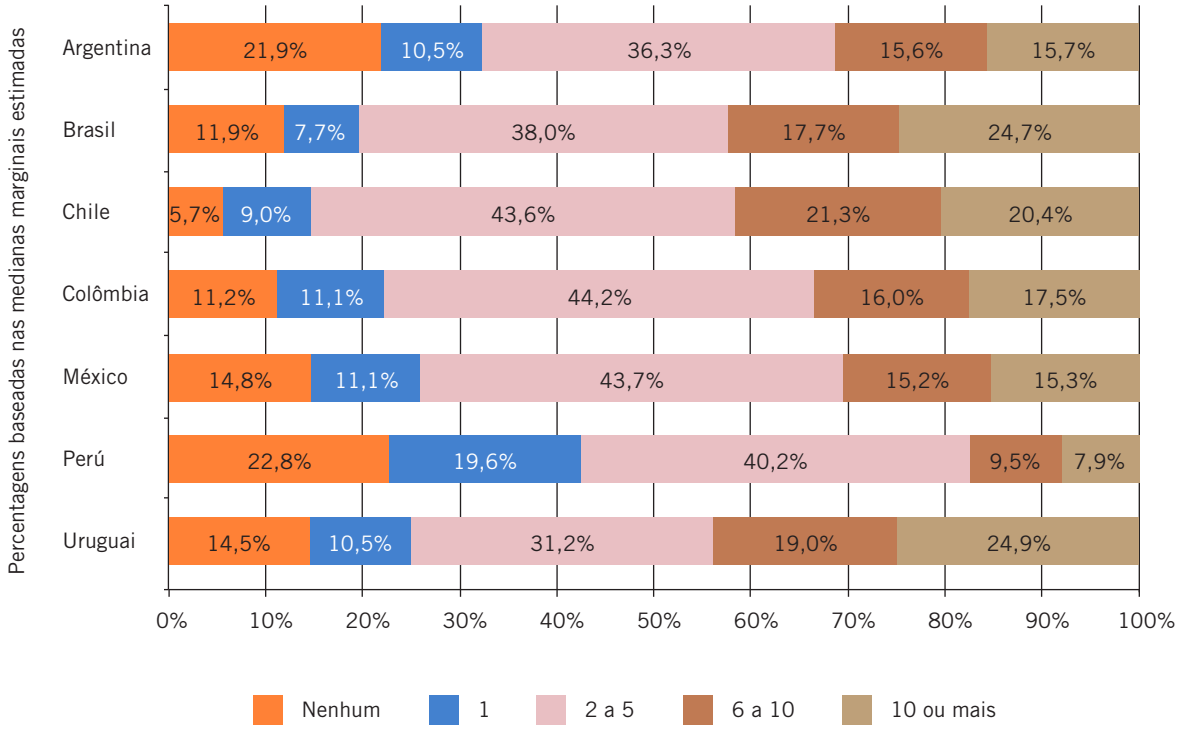
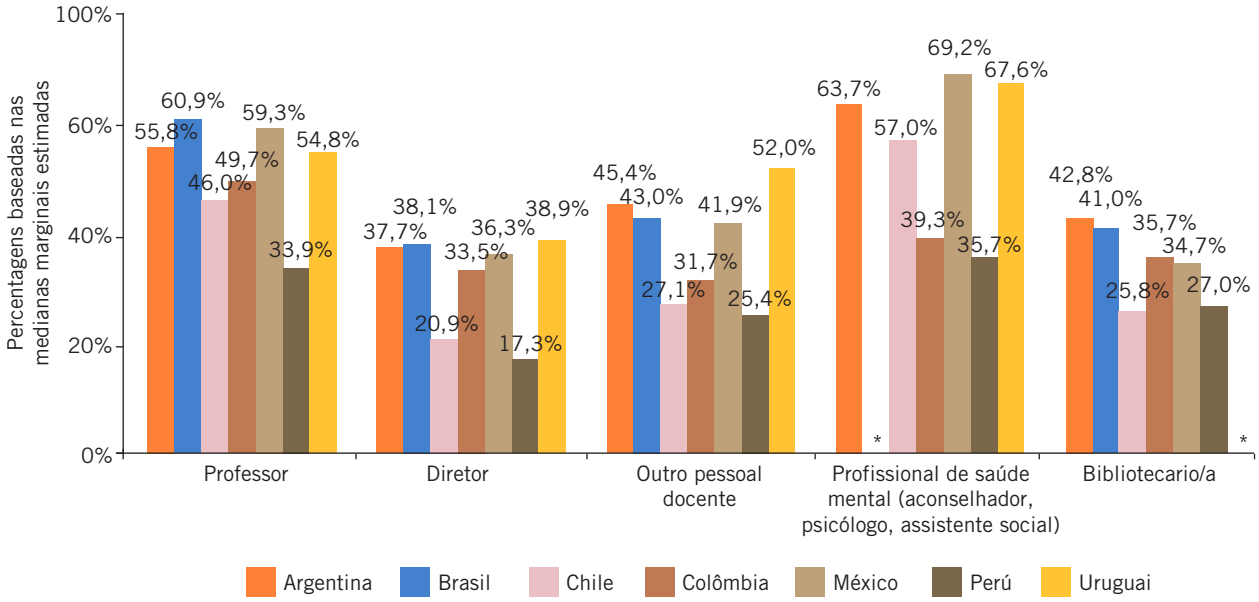


Figura 2.4. Nível de conforto em conversar com profissionais da escola sobre questões LGBTQ*
(percentagem relatando "muito à vontade" ou "bastante à vontade")



* Brasil não perguntou sobre profissionais de saúde mental, e Uruguai não perguntou sobre bibliotecários em suas pesquisas.

mais distante dos estudantes ou mais disciplinador em determinado contexto cultural, e menos em outro. De forma parecida, os contextos culturais podem variar no senso de ser comum, ou não, para qualquer estudante, seja LGBTQ ou não, procurar um profissional da equipe escolar em geral, ou procurar determinados tipos de profissionais para receber apoio. Pesquisas adicionais se fazem necessárias para poder entender plenamente essas diferenças nos papéis e o potencial percebido de apoio para os estudantes LGBTQ.

Benefícios da existência de profissionais acolhedores na escola

Ter profissionais da equipe da escola que sejam acolhedores pode ter um efeito positivo sobre as experiências educacionais de qualquer estudante, aumentando a motivação para aprender e se envolver positivamente na escola. Poder conversar com um adulto acolhedor na escola pode ter um impacto positivo significativo nas experiências escolares dos estudantes, em especial aqueles que se sentem marginalizados ou sofrem assédio.

Conforme consta na Figura 2.5, em todos os sete países latinoamericanos, os estudantes LGBTQ que relataram ter um número maior de profissionais acolhedores na escola tinham maior senso de pertencimento à escola.[71] Além disso, conforme demonstrado na Figura 2.6, os estudantes LGBTQ que relataram ter um número maior de profissionais acolhedores na escola tinham muito menos probabilidade de ter faltado à escola no último mês por motivos de segurança.[72] Embora isto tenha sido o caso dos estudantes LGBTQ em todos os sete países, o efeito parecia ter sido ainda maior para os estudantes LGBTQ no Brasil e no Peru. Visto que os estudantes LGBTQ muitas vezes se sentem inseguros e não bem-quistos na escola, ter acesso a profissionais na escola que deem apoio pode ser crítico para a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores para os estudantes LGBTQ.

Figura 2.5. Relação entre a disponibilidade de educadores acolhedores e o senso de pertencar à escola, por país
(percentagem mediana do total dos itens na escala)

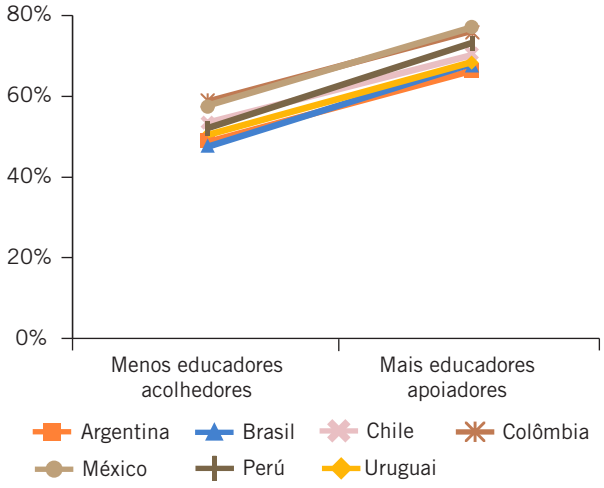
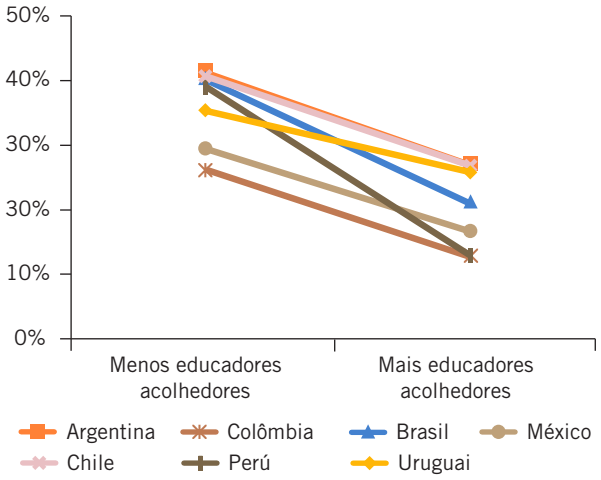


Figura 2.6. Relação entre a disponibilidade de educadores acolhedores e os dias de falta à escola, por país
(percentagem mediana de ter faltado à escola pelo menosum dia no último mês)



Recursos curriculares inclusivos

As experiências dos estudantes LGBTQ também podem ser influenciadas pela inclusão no currículo de informações relacionadas a questões LGBTQ. Aprender sobre eventos históricos LGBTQ e exemplos positivos de pessoas LGBTQ pode aprimorar seu envolvimento com a comunidade escolar e também fornecer-lhes informações valiosas sobre a comunidade LGBTQ. Em todos os sete países latinoamericanos, foi perguntado aos estudantes se tiveram acesso a representações de pessoas LGBTQ ou à história e a eventos LGBTQ em aulas na escola, e se o conteúdo foi negativo, positivo, ou ambos.

Inclusão curricular

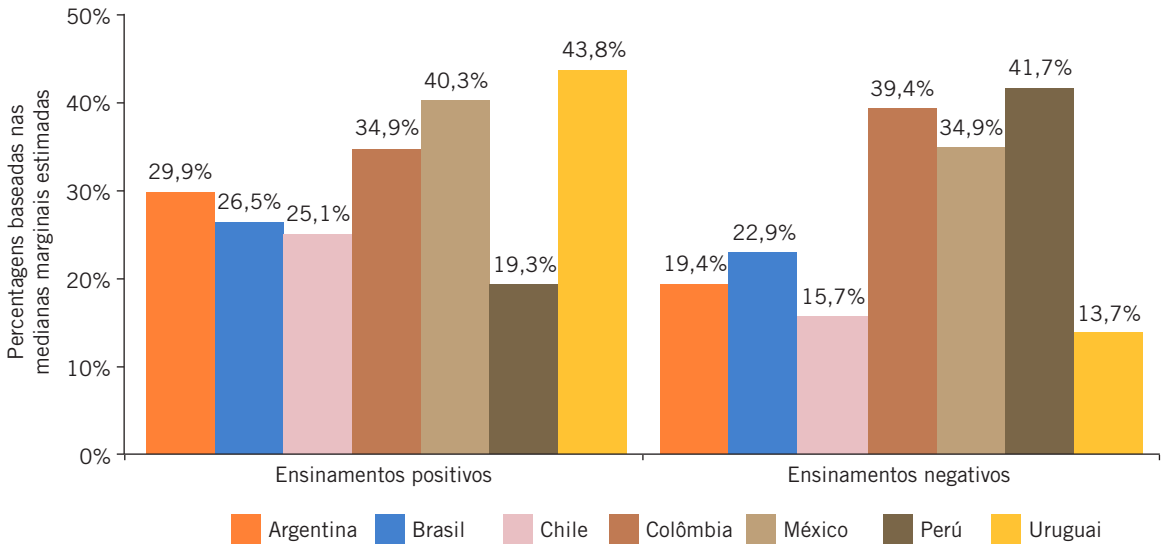
Conforme ilustrado na Figura 2.7, menos de a metade dos respondentes afirmou que suas aulas incluíam tópicos LGBTQ a partir de uma perspectiva positiva. Os estudantes no Peru tinham a menor probabilidade de relatar inclusão curricular positiva (19,3%) enquanto os estudantes no Uruguai tinham a maior probabilidade (43,8%).[73] Os conteúdos curriculares e os tipos de abordagens na sala de aula, geralmente, variam entre os países, de modo que não seja possível comparar os tipos de inclusão nos países. Contudo, os estudantes LGBTQ que tiveram aulas com conteúdos positivos sobre questões LGBTQ geralmente relataram que isto aconteceu em aulas de ciências sociais (incluindo história, educação cívica, relações humanas, sociologia). Em alguns poucos países, os estudantes LGBTQ também relataram o ensino de conteúdos positivos sobre questões LGBTQ em aulas de ensino religioso ou de ética (Argentina, Chile, Colômbia, e Peru), aulas de línguas (Brasil e México), e aulas de comunicação (Chile e Peru).

Como também demonstrado na Figura 2.7, muitos estudantes também relataram ter recebido conteúdos curriculares negativos sobre questões LGBTQ – em especial, mais de um terço dos estudantes na Colômbia, no México, e no Peru. Os estudantes no Peru tinham muito mais probabilidade de terem recebido conteúdos negativos e não conteúdos positivos na sala de aula.[74] Por outro lado, os estudantes na Argentina, no Chile, no México e no Uruguai tinham mais probabilidade de terem recebido conteúdos positivos e não conteúdos negativos, e no Brasil e na Colômbia os estudantes não relataram diferenças na probabilidade de receber conteúdos positivos ou conteúdos negativos.[75]

Livros didáticos e leituras

Em seis dos sete países latinoamericanos, foi perguntado para os estudantes se podiam acessar informações sobre questões LGBTQ que os professores talvez não abordassem na sala de aula, tais como livros didáticos ou materiais para leituras adicionais contendo informações sobre questões LGBTQ. Estes tipos de recursos

Figura 2.7. Tópicos LGBTQ no currículo

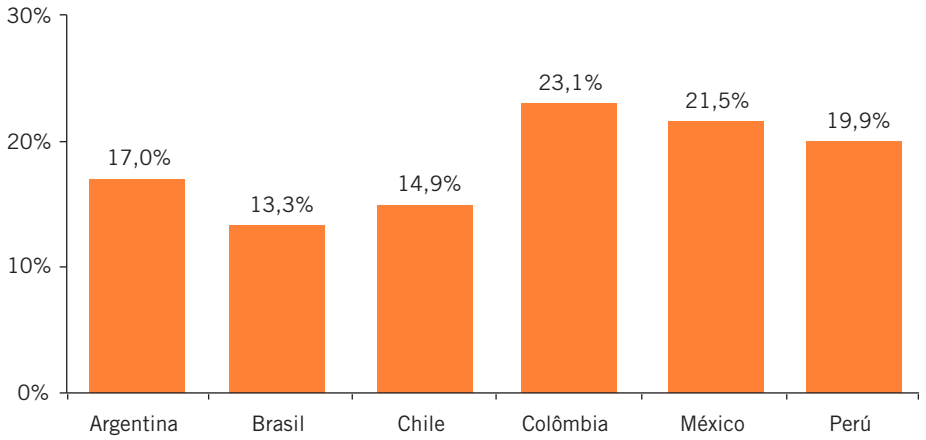


curriculares relacionados a questões LGBTQ não estavam disponíveis para a maioria dos estudantes LGBTQ em todos os países pesquisados. Conforme demonstrado na Figura 2.8, menos de 25% dos estudantes nesses países relataram ter conteúdos inclusivos nos seus materiais curriculares, variando de 13,3% no Brasil para 23,1% na Colômbia.

Benefícios da inclusão curricular

A inclusão de questões LGBTQ no currículo de maneira positiva pode fazer com que os estudantes LGBTQ se sintam mais valorizados como integrantes da comunidade escolar, e também pode promover sentimentos mais positivos a respeito de questões e pessoas LGBTQ entre seus pares, resultando assim em um clima escolar

Figura 2.8. Acesso a livros didáticos ou tarefas de leitura que incluíam conteúdos LGBTQ*



*Obs.: Uruguai não incluiu esta pergunta em sua pesquisa.

Figura 2.9. Relação entre inclusão de LGBTQ no currículo e senso de pertencimento à escola, por país
(percentagem mediana do total dos itens na escala)

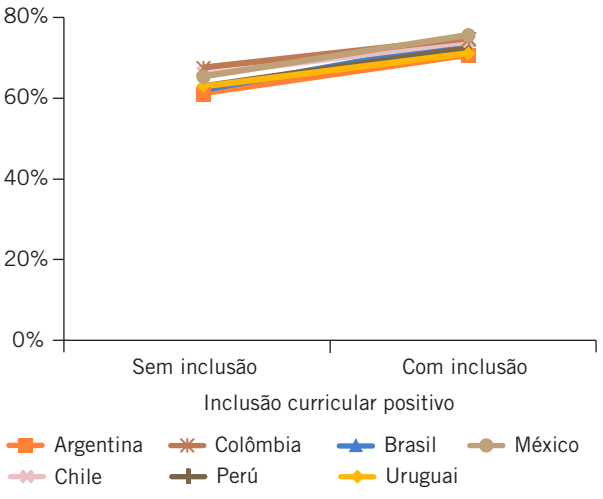
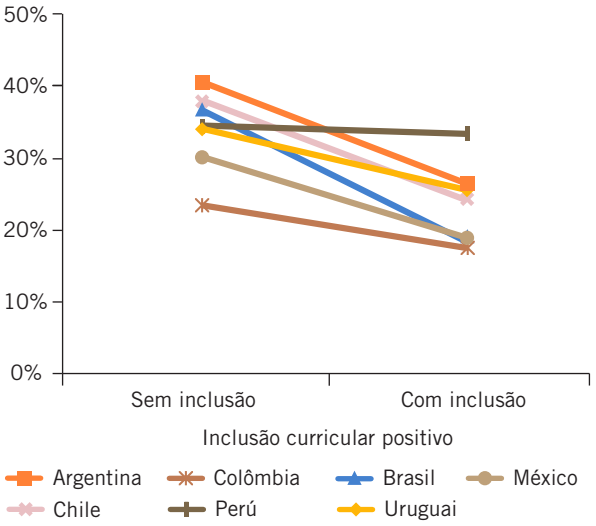


Figura 2.10. Relação entre inclusão de LGBTQ no currículo e dias de falta à escola, por país
(percentagem mediana do total dos itens na escala)



mais positivo. Conforme consta na Figura 2.9, em todos os sete países, os estudantes LGBTQ que receberam informações positivas na sala de aula sobre pessoas LGBTQ e sobre a história e eventos LGBTQ, se sentiam mais pertencentes à escola que os estudantes LGBTQ que não receberam tais informações.[76] Ademais, como demonstrado na Figura 2.10, de modo geral os estudantes LGBTQ que relataram ter tido acesso a conteúdos curriculares positivos sobre questões LGBTQ tinham menos probabilidade de faltar à escola por motivos de segurança.[77] No entanto, conforme consta na Figura 2.10, o efeito não aparece com nitidez em certos países; as diferenças não foram significativas para estudantes LGBTQ na Colômbia e no Peru.[78] Contudo, é importante levar em consideração que a pergunta sobre o currículo inclusivo não indagou sobre conteúdos ou frequência, impossibilitando o entendimento do que seria abordado por um currículo inclusivo positivo. Pesquisas adicionais se fazem necessárias para explorar mais detalhadamente o conteúdo e a prevalência do currículo inclusivo e sua relação com o clima escolar.

Medidas contidas no regulamento escolar para o enfrentamento do bullying, do assédio e da agressão

Medidas contidas no regulamento escolar para o enfrentamento do bullying, do assédio e da agressão na escola são ferramentas poderosas para a criação de ambientes escolares nos quais os estudantes se sentem seguros. Estes tipos de disposições podem explicitar formas de proteção baseadas em características pessoais, como orientação sexual e identidade/expressão de gênero, entre outras categorias importantes protegidas, como gênero, raça/etnia, religião, deficiência e origem nacional. Neste relatório, referimo-nos a uma medida "inclusiva" como sendo uma que elenca explicitamente as proteções baseadas em características pessoais, incluindo tanto a orientação sexual quanto a identidade/expressão de gênero. Quando uma escola possui e faz cumprir uma medida inclusiva, sobretudo uma que também inclui procedimentos para a denúncia de incidentes às autoridades escolares, a escola pode transmitir uma mensagem de que o bullying, o assédio e a agressão são inaceitáveis e que não serão tolerados. As medias inclusivas constantes do regulamento escolar também podem proporcionar maior proteção aos estudantes contra a discriminação porque deixam claro quais são as várias formas de bullying, assédio e agressão que não serão toleradas, além de assinalar aos educadores que os mesmos têm responsabilidade por intervir ativamente e apoiar os estudantes LGBTQ. Também podem demonstrar que a segurança dos estudantes, incluindo a segurança dos estudantes LGBTQ, está sendo levada a sério pela direção da escola.

Disponibilidade de medidas do regulamento escolar

Em seis dos sete países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru), foi perguntado para os estudantes se no regimento escolar deles há medidas sobre bullying, assédio ou agressão na escola, e se contemplavam especificamente proteção contra estes fenômenos praticados por motivo de orientação sexual e identidade/expressão de gênero. Conforme ilustrado na Figura 2.11, metade ou menos dos estudantes LGBTQ relatou que existiam ou que tinham conhecimento da existência de qualquer medida contra bullying/assédio em suas escolas, variando desde 30.5% no México até 55,4% na Colômbia.[79] Contudo, em todos os seis países, um número muito menor dos estudantes relatou a existência de uma medida que mencionou especificamente orientação sexual ou identidade/expressão de gênero, sendo menos de 10% dos estudantes na Argentina, no Brasil, no México e no Peru, e menos de 20% no Chile e na Colômbia que relataram proteções inclusivas ou parcialmente inclusivas (isto é, orientação sexual ou identidade/expressão de gênero, mas não ambas).[80] Os estudantes LGBTQ na Colômbia tinham mais probabilidade de relatar a existência de alguma medida, e também tinham mais probabilidade de relatar a existência de uma medida que incluísse proteções específicas relativas à orientação sexual e à identidade/expressão de gênero.

Benefícios das medidas nas escolas

Estes tipos de medidas inclusivas contra bullying/assédio podem proporcionar aos profissionais da escola as orientações necessárias para intervir adequadamente quando estudantes utilizam linguagem LGBTQfóbica e quando estudantes LGBTQ reclamam de incidentes de assédio e agressão. Tais medidas também podem orientar os estudantes quanto aos seus direitos relativos à educação segura e como denunciar incidentes

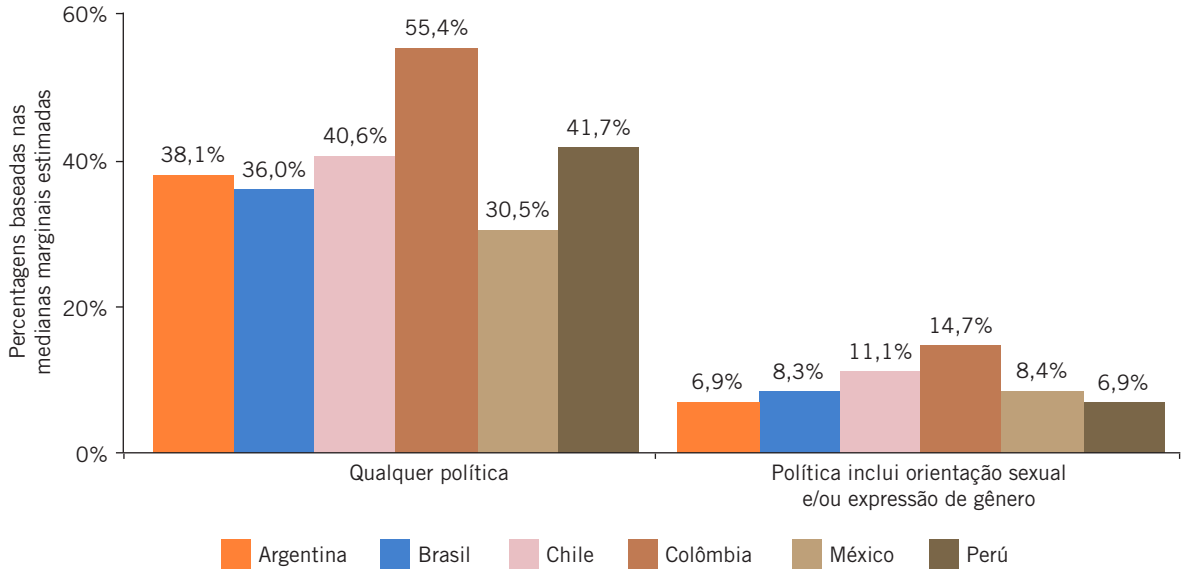
envolvendo violência. Contudo, no caso de estudantes LGBTQ, as medidas nas escolas podem ser menos eficazes se forem genéricas, sem se referir especificamente à violência motivada por orientação sexual ou expressão de gênero. Portanto, examinamos se o tipo de medida resultava em diferenças nos indicadores da segurança na escola.

No que diz respeito à frequência com que se ouviam comentários homofóbicos, de modo geral no conjunto dos países, os estudantes LGBTQ que frequentavam uma escola sem medidas inclusivas tinham mais probabilidade de relatar que ouviam este tipo de comentário (ver a Figura 2.12).[81] Também observamos que houve uma relação entre medidas inclusivas e incidências menores de assédio verbal nos países. Conforme consta na Figura 2.13, os estudantes LGBTQ que relataram a existência de uma medida inclusiva também relataram frequências menores de assédio verbal motivado por orientação sexual.[82] Ao examinarmos os efeitos das medidas nos países, o efeito das medidas inclusivas não foi significativo na Argentina e no Peru. No entanto, é importante observar que a probabilidade da existência de tais medidas nestes dois países era menor, o que poderia resultar na falta de poder estatístico para poder detectar diferenças estatisticamente.

Como já mencionado, os estudantes LGBTQ em escolas com medidas inclusivas a respeito do bullying e assédio podem ter mais probabilidade de contar para profissionais da escola quando sofrem bullying e assédio. Em geral , os estudantes na América Latina tinham mais probabilidade de denunciar incidentes de vitimização a profissionais da escola quando frequentavam escolas com políticas de inclusão. Contudo, quando realizamos análises por país, somente havia uma relação estatisticamente significativa para estudantes LGBTQ na Colômbia e no México.[83] Pesquisas adicionais se fazem necessárias para ajudar nosso entendimento de como se implementam as políticas e como elas podem ser mais efetivas na região.

Além disso, as medidas podem proporcionar orientação aos profissionais da escola sobre como responder a comportamentos LGBTQfóbicos por parte dos estudantes. Com relação à intervenção por professores ao ouvirem comentários homofóbicos, conforme demonstrando na Figura 2.14, os estudantes LGBTQ em todos os seis países em escolas sem medidas inclusivas a respeito do bullying ou assédio tinham menos probabilidade de relatar a intervenção dos professores que os estudantes LGBTQ em escolas

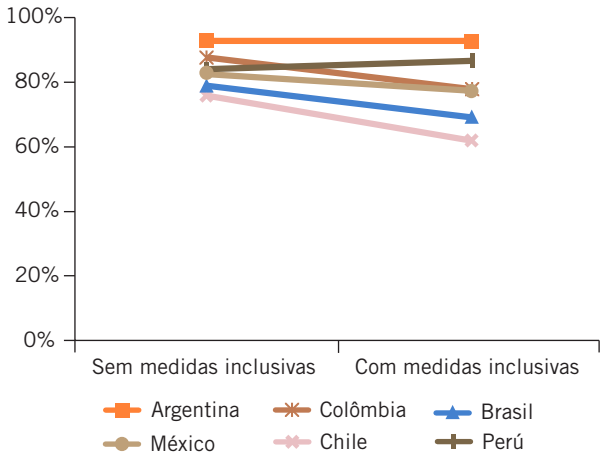
Figura 2.11. Medidas contra bullying/assédio na escola*



*Obs. Uruguai não incluiu a pergunta sobre medidas na escola em sua pesquisa.

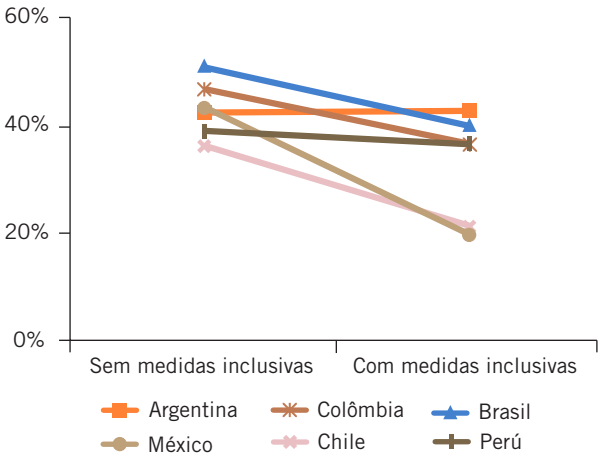
com medidas inclusivas.[84] Ademais, conforme se pode ver na Figura 2.15, os estudantes LGBTQ tinham mais probabilidade de relatar que a resposta dos profissionais da escola foi "bastante" ou "muito" eficaz quando frequentavam uma escola com medidas inclusivas contra o bullying, e o benefício da existência das medidas foi semelhante entre os seis países.[85]

Figura 2.12. Ouvir comentários homofóbicos e Medidas inclusivas contra bullying na escola, por país
(percentagem relatando "Às vezes", "Frequentemente", ou "Quase sempre")



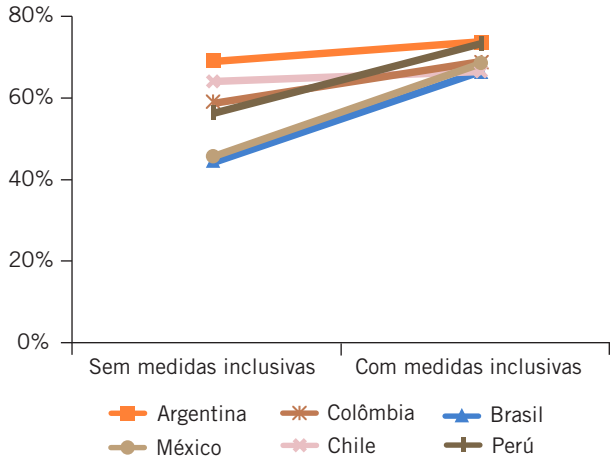
Obs.: Uruguai não incluiu a pergunta sobre medidas na escola em sua pesquisa.

Figura 2.13. Assédio verbal por orientação sexual e Medidas inclusivas contra bullying na escola, por país*
(percentagem relatando "Às vezes", "Frequentemente", ou "Quase sempre")



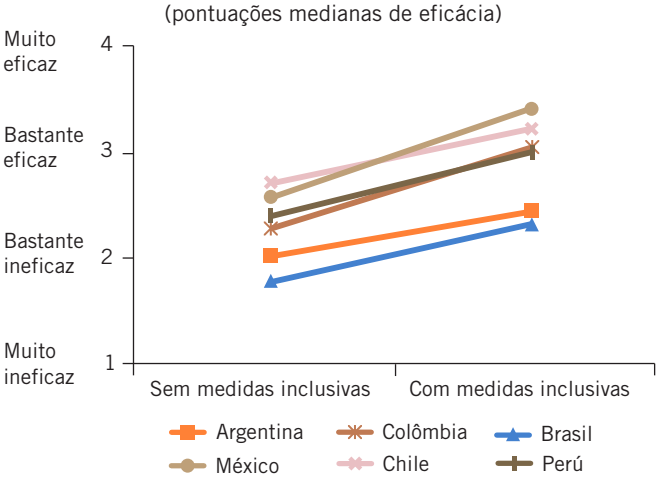
Obs.: Uruguai não incluiu a pergunta sobre medidas na escola em sua pesquisa.

Figura 2,14, Intervenção de educadores em casos de comentários homofóbicos e Medidas inclusivas contra bullying na escola, por país
(percentagem relatando níveis altos de intervenção)



Obs.: Uruguai não incluiu a pergunta sobre medidas na escola em sua pesquisa.

Figura 2.15. Eficácia da intervenção da equipe da escola em casos de assédio/agressão físisca e Medidas inclusivas contra bullying na escola, por país*
(pontuações medianas de eficácia)



Obs.: Uruguai não incluiu a pergunta sobre medidas na escola em sua pesquisa.

Discussão

Em todos os sete países latinoamericanos, há evidências de que a existência de recursos para questões LGBTQ na escola está relacionada a um ambiente escolar mais positivo. No entanto, há uma falta uniforme de tais recursos para os estudantes LGBTQ. Nesses países os estudantes LGBTQ relatam baixa incidência de aprendizagem de informações positivas sobre pessoas LGBTQ ou sobre a história ou eventos LGBTQ na sala de aula, e uma percentagem significativa de estudantes relata ter aprendido conteúdos negativos. Ademais, poucos estudantes relatam que suas escolas têm medidas contra bullying ou assédio que incluem proteções em relação à orientação sexual e/ou expressão de gênero. Não obstante, os resultados das pesquisas indicam que os educadores são recursos importantes – a maioria dos estudantes LGBTQ relatou que há pelo menos um(a) professor(a) ou profissional da escola que acolhe estudantes LGBTQ, e na maioria dos países, pelo menos a metade dos estudantes relata que estaria à vontade para conversar com um(a) professor(a) sobre ser LGBTQ.

Nossas análises revelam que há algumas diferenças notáveis entre os países quanto à disponibilidade de formas de apoio. Os estudantes no Chile e no Brasil têm mais probabilidade de relatar a existência de pessoas acolhedoras na equipe da escola, e os estudantes na Argentina e no México se sentem mais à vontade para conversar com os educadores sobre questões LGBTQ. Os estudantes no Peru tinham a menor probabilidade de relatar a existência de pessoas acolhedoras na equipe da escola, e tinham a menor probabilidade de se sentir à vontade para conversar com os educadores sobre questões LGBTQ. Por outro lado, no Peru os estudantes LGBTQ podem ser os mais beneficiados pela existência de pessoas acolhedoras na equipe da escola, visto que tinham muito menos probabilidade de faltar à escola quanto tinham acesso a este tipo de apoio.

Com relação a medidas contra bullying/assédio, a Colômbia tinha a maior percentagem de estudantes em escolas com algum tipo de medida e também a maior percentagem com medidas inclusivas de orientação sexual e expressão de gênero. Os achados indicam que essas medidas também tinham mais eficácia na Colômbia – os estudantes tinham mais probabilidade de relatar menos discriminação e mais probabilidade de ter contado sobre discriminação para profissionais da escola quando as medidas existiam. No que diz respeito à implementação das medidas, também é interessante observar que os estudantes LGBTQ no Chile estavam entre os que mais relataram a existência de medidas, mas o efeito das medidas sobre a denúncia de discriminação pelos estudantes a profissionais da escola foi baixo. Novamente, isto pode indicar uma necessidade de rever como as medidas são implementadas naquele país. Além disso, isto também pode ser uma evidência de que as medidas por si só não são suficientes se a escola não está disposta a implementar mudanças culturais e sistêmicas em suas práticas educacionais.

Os resultados também proporcionam uma visão em potencial quanto ao papel da legislação nacional em relação ao bullying e assédio na escola. Dos sete países pesquisados, quatro têm algum tipo de legislação nacional sobre bullying na escola: Argentina, Brasil, Colômbia e Peru. (Contudo, a lei brasileira somente entrou em vigor em novembro de 2015, exatamente no final do ano letivo focado pela pesquisa. Assim, eventuais efeitos da lei somente teriam acontecido depois da conclusão da pesquisa). Na Argentina, onde há mais supervisão local da educação, os estudantes LGBTQ não tinham menos probabilidade de relatar medidas protetoras na escola que os estudantes na maioria dos demais países. No entanto, o impacto dessas medidas nas experiências desses estudantes na escola parecia ser limitado. Por outro lado, na Colômbia, o sistema educacional também é centralizado, e os estudantes LGBTQ na Colômbia tinham maior probabilidade, comparados aos estudantes nos demais países, de relatarem que existiam medidas em sua escola. Além disso, os estudantes colombianos pareciam se beneficiar mais da existência das medidas. Contudo, apesar da existência de medidas e da sugestão de sua eficácia, de modo geral, os estudantes LGBTQ pesquisados na Colômbia relataram as maiores taxas de assédio e agressão física na escola. É possível que as medidas contra bullying nas escolas e a legislação contra bullying sejam uma resposta aos altos níveis já existentes de discriminação na escola. Não obstante, estes achados apontam para a interação complexa entre a legislação nacional e as medidas e práticas nas escolas. Também não está claro quais estipulações têm sido feitas ou colocadas em prática para monitorar a implementação da legislação e das medidas nos países onde elas existem. Justifica-se a realização de mais pesquisas sobre o conteúdo e a implementação de tais leis e medidas.

Discussão

Limitações

Este estudo amplia as pesquisas existentes ao comparar as experiências na escola de jovens LGBTQ em sete países, além de proporcionar uma visão sobre como o ambiente escolar hostil atinge os jovens de forma semelhante nos diferentes contextos. Não obstante, nosso estudo tem várias limitações. Primeiro, há limitações em potencial quanto à capacidade de generalização dos achados. É importante observar que estes dados e este relatório representam somente experiências de estudantes LGBTQ em sete país latinoamericanos, e portanto não podem representar outros países da América do Sul (ex.: Bolívia, Equador ou Venezuela), ou da América Central ou do Caribe. Contudo, os sete países representados neste relatório participaram da consulta regional da UNESCO sobre violência homofóbica e transfóbica nas escolas,[86] possuíam infraestrutura para realizar pesquisas, e já estavam trabalhando com a igualdade das pessoas LGBTQ em seus países. É possível que a atuação das ONGs nestes países tenha tido algum efeito positivo anterior no clima escolar para os estudantes LGBTQ, e que as experiências na escola de estudantes LGBTQ em países onde não há esforços parecidos por parte de ONGs sejam ainda piores. Contudo, também é possível que o interesse dos sete países em focar questões LGBTQ na educação reflita uma preocupação mais urgente baseada em problemas mais graves enfrentados por estudantes LGBTQ em seus sistemas de educação.

Todas as amostras de dados consistem em jovens que já se definem como LGBTQ (ou como tendo outras identidades de gênero não heterossexual e/ou não cisgênero) e portanto podem excluir jovens que futuramente poderão se identificar como LGBTQ mas que não se identificam como tal atualmente. Não podemos tirar conclusões dos dados sobre as experiências de jovens que talvez estejam tendo relações com pessoas do mesmo sexo ou vivenciando atração por pessoas do mesmo sexo, mas que não se identificam como lésbicas, gays, ou bissexuais. Jovens como estes podem ter experiências que diferem daquelas de jovens que se identificam como lésbicas, gays, ou bissexuais—podem estar mais isolados, talvez não conheçam eventuais formas de apoio disponíveis para jovens LGBTQ, ou, mesmo se conhecem, podem não se sentir à vontade para aproveitá-las. De forma semelhante, nem todos os jovens cuja identidade ou expressão de gênero está fora das normas culturais podem se considerar ou se identificar como transgênero, ou até ter os recursos para entender o que significa transgênero. Assim, os dados podem não refletir as experiências destes jovens, que também podem estar mais isolados e sem o mesmo acesso a recursos que os jovens transgênero pesquisados. Ademais, é importante observar que este estudo não inclui aqueles estudantes que não são LGBTQ mas que sofrem violência e discriminação LGBTQfóbica na escola, como estudantes que são percebidos como sendo LGBTQ ou estudantes que têm pais LGBTQ.

Também é importante observar que provavelmente os sete países discutidos neste relatório variem em termos do alcance da população de estudantes secundaristas em cada país, o que poderia resultar em amostras diferentes de estudantes LGBTQ conforme o país. Também pode haver diferenças desconhecidas entre o desenvolvimento da sexualidade e da identidade de gênero, e também com a autoidentificação em relação às identidades LGBTQ nas diferentes culturas. Tais diferenças de amostragem também talvez expliquem algumas das diferenças encontradas entre os sete países. No entanto, por estas razões, realizamos um controle estatístico quanto às principais características demográficas que diferiam significativamente entre os países, como idade e gênero. Não obstante, pode haver outras variáveis que não levamos em consideração que podem ter resultado em algumas das diferenças que encontramos neste estudo. Também não foi possível controlar determinados indicadores de educação, como os gastos com a educação ou o tamanho das turmas, que podem variar entre os países e afetar o clima escolar de modo geral. Além disso, todas as pesquisas foram realizadas online, e assim os respondentes precisavam ter acesso à internet. Assim, as amostras das pesquisas podem não ser representativas de jovens LGBTQ que moram em áreas rurais ou de baixa condição econômica dos países, ou cujas famílias são de baixa renda e não têm condições de pagar pelo acesso à internet.

Considerações sobre normas culturais, sociais e de linguagem nos países

Conforme discutido acima, há muitos achados que demonstram uma consistência entre os países no que tange às experiências dos estudantes LGBTQ nas escolas. Especificamente em relação às variáveis examinadas neste estudo multinacional,

as diferenças culturais na educação que podem ser de particular relevância são:

Diferenças nas funções e nos papéis na escola

Com relação a perguntas sobre estudantes conversando com profissionais da equipe da escola sobre questões LGBTQ, cada pesquisa perguntou sobre as funções específicas da equipe da escola que eram mais relevantes para o contexto do país em questão. Houve algumas funções que tinham o mesmo nome, como *professor/a* ou profissional de saúde mental (*consejero, trabajador social o psicopedagogo, psicólogo de la escuela*), e é provável que tenham atribuições iguais ou parecidas. Houve outras funções, como *preceptor/a*, que foram incluídas por vários dos países, mas cujas atribuições podem variar entre os países. Contudo, mesmo quando há papéis equivalentes relacionados à prática pedagógica, as atribuições das funções podem variar entre os países no que diz respeito a quem tem a responsabilidade principal por intervir em casos de bullying e assédio na escola. Além disso, as funções responsáveis por intervir podem não ser as mesmas funções que aquelas que os estudantes LGBTQ percebem como acolhedoras e fontes de apoio, conforme o caso em cada país. Tomando como exemplo os achados de pesquisas nos EUA, os encarregados de recursos ou segurança na escola tipicamente são responsáveis pela segurança de modo geral, mas não são vistos como acolhedores pelos estudantes LGBTQ.[87]

Monitoramento e supervisão de estudantes

Os países podem variar na estrutura do dia letivo e até que ponto os estudantes ficam sem a supervisão de profissionais da escola. Nas pesquisas de GLSEN sobre estudantes LGBTQ em escolas nos EUA, por exemplo, notamos que os estudantes têm maior probabilidade de sofrer acontecimentos LGBTQfóbicos nos horários e nos locais onde os profissionais da escola não estão presentes, como nos corredores e nos banheiros.[88] No entanto, pode haver diferenças na estrutura do dia letivo e nas normas sobre a presença de profissionais da escola que variam entre os países latinoamericanos representados neste estudo. Assim, maior incidência de comportamentos LGBTQfóbicos em um país comparado com outro pode, em parte, estar relacionada a diferenças normativas no monitoramento e na supervisão por adultos na escola. Além disso, as normas quanto a faltar à escola ou até a possibilidade de não estar na escola podem variar entre os países. Por exemplo, os estudantes LGBTQ no Chile e no México tinham menos probabilidade de ter faltado à escola por motivos de segurança, mas não necessariamente relataram que se sentiam mais seguros na escola. Pode ser que diferenças como estas sejam relacionadas à estrutura do dia letivo e ao controle da frequência dos estudantes na escola.

Denunciando experiências negativas na escola

Podem existir normas culturais quanto aos estudantes terem uma voz ativa a respeito de suas experiências na escola e se é comum procurar profissionais da escola sobre problemas que ocorrem nela. É possível que algumas das diferenças entre os estudantes relativas a denunciar a discriminação a profissionais da equipe da escola, ou até se sentir à vontade para conversar com eles sobre questões LGBTQ, podem, em parte, estar relacionadas a tais normas. Por exemplo, os estudantes LGBTQ na Argentina tinham mais probabilidade de denunciar a discriminação a profissionais da equipe da escola. Outras pesquisas têm demonstrado que os estudantes argentinos em geral (não especificamente LGBTQ) também tinham mais probabilidade de acreditar que serão ouvidos pelos professores. Os dados do estudo SERCE (Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo) da UNESCO sobre estudantes no 6º ano em 16 países da América Latina, mostraram que os estudantes na Argentina tinham mais probabilidade de concordar com a afirmação "A maioria dos professores realmente escuta o que tenho a dizer," quando comparados aos estudantes dos demais seis países na região incluídos no presente relatório.[89],[90] Assim, pode ser mais comum para estudantes na Argentina, tanto LGBTQ como não LGBTQ, verem nos professores alguém que podem procurar, o que poderia explicar algumas das diferenças encontradas neste relatório.

Papel da ligação entre a família e a escola

Ao considerar até que ponto os estudantes LGBTQ contam para familiares sobre a discriminação e até que ponto os pais intervêm na escola quando ficam sabendo, é importante levar em consideração que podem existir diferenças culturais entre os sete países em relação ao grau de envolvimento familiar na escola de modo geral. Os dados do

estudo SERCE da UNESCO incluíam perguntas para os pais sobre seu envolvimento com a escola, e mostram evidências de diferenças no envolvimento entre seis dos países representados em nosso estudo (os dados do SERCE sobre o México não incluíram estas perguntas).[91,92] Embora houvesse poucas diferenças na probabilidade dos estudantes LGBTQ contarem para familiares sobre discriminação na escola, a taxa foi maior na Argentina do que no Peru e no Uruguai. Considerando os dados do estudo SERCE sobre a participação em reuniões com profissionais da escola e a participação em atividades da escola, os pais no Uruguai relataram frequência menor, enquanto os pais no Peru relataram frequência maior que os dos demais cinco países. Assim, no caso do Uruguai, a falta relativa da intervenção dos pais na escola em nome de estudantes LGBTQ pode, em parte, estar em consonância com a relação entre a família e a escola naquele país. Contudo, no caso do Peru, a falta de intervenção em nome de estudantes LGBTQ parece estar inconsistente com a relação normativa entre a família e a escola, e pode ser mais indicativa de desafios específicos para os estudantes LGBTQ contarem sobre discriminação para suas famílias.

Existência, implementação e eficácia das intervenções nas escolas

Conforme discutido Na próxima parte deste relatório há diferenças no grau de controle ou supervisão que os vários governos nacionais têm em relação aos sistemas de educação. Com relação à nossa atual pesquisa sobre estudantes LGBTQ, este fator pode afetar em especial as medidas nas escolas sobre bullying e assédio, bem como a inclusão no currículo de conteúdos positivos em relação a questões LGBTQ. A existência de mais influência da esfera nacional pode beneficiar mais os estudantes LGBTQ quando existem políticas ou leis nacionais especificamente voltadas para as necessidades daquela população. A Colômbia, por exemplo, tem uma lei nacional sobre o clima escolar, que faz menção específica de orientação sexual e identidade de gênero, e podemos ver algumas evidências de seus benefícios nos dados da Colômbia sobre os estudantes LGBTQ. O Brasil também tem um sistema nacional de educação e aprovou uma lei nacional contra o bullying no final de 2015. No entanto, a lei não inclui proteções específicas relativas à orientação sexual ou à identidade/expressão de gênero. Dada a época em que lei entrou em vigor, no final do ano letivo de 2015, não teria influenciado os atuais dados do Brasil conforme apresentados neste relatório. Não obstante, seria importante avaliar a eficácia da lei para os estudantes de modo geral, e também para os estudantes LGBTQ especificamente, em vista da falta de inclusão de orientação sexual ou identidade/expressão de gênero na lei.

Ter um sistema mais descentralizado de educação pode beneficiar os estudantes LGBTQ, se possibilita políticas locais que proporcionem proteções relativas à orientação sexual e identidade/expressão de gênero quando não existe uma lei ou política nacional neste sentido. Contudo, na Argentina, onde há mais controle local sobre a educação, não encontramos diferenças significativas com a presença de medidas escolares de proteção relativas ao bullying e ao assédio em relação à maioria dos demais países, mas observamos que a existência de medidas na escola não estava relacionada ao grau de discriminação vivenciado pelos estudantes. É possível que estes achados sejam, de alguma forma, um reflexo da tomada de decisões locais sobre a educação, com menos supervisão nacional. Fazem-se necessárias mais pesquisas para poder entender como são implementadas proteções para estudantes em sistemas de educação mais descentralizados.

Expectativas sociais sobre papéis "tradicionais" de gênero

Em todos os sete países, a maioria dos estudantes LGBTQ relatou ouvir com frequência comentários negativos sobre a expressão de gênero e sofrer discriminação baseada na expressão de gênero. Contudo, houve diferenças entre as populações nestas experiências relacionadas ao gênero. Na Argentina e na Colômbia, os estudantes LGBTQ tinham maior probabilidade que os estudantes LGBTQ nos outros países de serem discriminados por causa de sua expressão de gênero. Na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Uruguai, era comum a maioria dos estudantes LGBTQ ouvir comentários negativos sobre pessoas transgênero, enquanto foram ouvidos pela minoria dos estudantes LGBTQ nos demais três países. Algumas dessas diferenças podem estar relacionadas a diferenças entre os países nas crenças culturais sobre normas de gênero e o que se espera tradicionalmente. Contudo, também é possível que as experiências negativas relacionadas à expressão e à identidade de gênero sejam mais prevalentes nos países onde há mais estudantes

assumidos quanto às suas identidades/expressões "não tradicionais" de gênero. Fazem-se necessárias pesquisas adicionais para poder entender melhor a relação entre as normas culturais dos países e as experiências dos estudantes nas escolas.

Religião e religiosidade

Conforme discutido na introdução deste relatório, muitas das comunidades LGBTQ nos países representados neste estudo têm relatado retrocessos provocados por movimentos religiosos e conservadores em relação aos direitos LGBTQ e à inclusão de questões LGBTQ e proteção de estudantes LGBTQ nos sistemas educacionais. Assim, é importante considerar variações entre os sete países neste relatório com relação à religiosidade e ao envolvimento da religião na educação. Em certos países, como o Brasil, a Colômbia e o Peru, a religião pode ser ensinada em escolas públicas, enquanto não pode no México, no Uruguai e em muitas partes da Argentina.[93] Embora a inclusão de conteúdos positivos sobre questões LGBTQ no currículo tenha sido baixa nos sete países na região, os estudantes LGBTQ no Peru relataram algumas das percentagens mais baixas e tinham maior probabilidade de relatar o ensino de mais conteúdos negativos do que positivos sobre questões LGBTQ. Por outro lado, os estudantes na Argentina, no Chile, no México e no Uruguai tinham mais probabilidade de relatar ensino de mais conteúdos positivos e não conteúdos negativos. Embora não possamos realmente saber como as regras sobre o ensino religioso afetam o ensino sobre questões LGBTQ, é possível que haja alguma relação para os países neste estudo.

Dos sete países, o Uruguai tem sido considerado um dos países menos religiosos, e a maioria dos uruguaios acredita que os líderes religiosos não deveriam ter qualquer influência sobre questões políticas.[94] Com efeito, observamos que os estudantes LGBTQ no Uruguai eram entre os que menos relataram comentários homofóbicos e discriminação LGBTQfóbica. Mesmo assim, consideramos que as taxas observadas no Uruguai indicam forte prevalência de comportamentos LGBTQfóbicos. Embora os estudantes LGBTQ no Uruguai tivessem mais probabilidade de relatar a inclusão de informações positivas sobre questões LGBTQ no seu currículo, não tinham mais probabilidade que os estudantes em vários dos outros países de relatar que profissionais da equipe da escola intervinham quando ouviam comentários homofóbicos, de relatar a discriminação a profissionais da escola, ou de acreditar que a intervenção de profissionais da escola em casos de discriminação foi eficaz. É possível que alguns dos achados mais positivos no Uruguai se devam, em parte, a atitudes sociais mais liberais ou à menor influência de movimentos religiosos conservadores, embora muitos estudantes LGBTQ no Uruguai tenham relatado climas escolares muito negativos. Por outro lado, a Colômbia tem sido considerada um dos países mais religiosos.[95] Os estudantes LGBTQ neste país tinham mais probabilidade de se sentirem inseguros por causa da expressão de gênero que os estudantes em todos os demais países, e tinham mais probabilidade de ouvir comentários negativos sobre a expressão do gênero masculino (isto é, pessoas masculinas não "agindo de forma suficientemente masculina") feitos por outros estudantes, perdendo somente para o México. É possível que a religiosidade neste país seja relacionada a atitudes e papéis de gênero mais conservadores, explicando assim alguns desses achados. No entanto, os estudantes LGBTQ na Colômbia tinham mais probabilidade de relatar a existência de medidas inclusivas na escola contra bullying/assédio, e nossos resultados indicam que ter este tipo de medida foi o que mais teve efeito em relação à discriminação na escola. Em alguns dos países, como o Brasil e a Colômbia, tem havido oposição religiosa a algumas das intervenções positivas nacionais voltadas para a criação de escolas mais seguras e afirmativas. Além do potencial para efeitos negativos diretos sobre a implementação de iniciativas positivas quanto às experiências dos estudantes LGBTQ, tal oposição pode também influenciar a opinião pública e, por sua vez, as normas quanto à tolerância da diversidade na comunidade escolar. Evidentemente, as normas culturais, a religiosidade, a legislação e as medidas oficiais interagem de maneiras complexas que influenciam os recursos nas escolas e as experiências dos estudantes. Justifica-se a realização de pesquisas adicionais sobre a influência relativa e cumulativa destes fatores nas escolas na região.

Condições gerais quanto à violência na escola

Embora os níveis de discriminação relatados pelos estudantes LGBTQ nos sete países na região sejam alarmantes, houve algumas diferenças significativas entre o grau dos mesmos. Conforme discutido na Parte 1, pode ser que algumas

dessas diferenças tenham sido relacionadas a variações culturais quanto à violência na escola do modo geral e quanto ao bullying e assédio na escola especificamente. Uma pesquisa utilizando dados do estudo SERCE da UNESCO mostrou que os estudantes do 6º ano na Argentina, na Colômbia, na Costa Rica e no Panamá tinham mais probabilidade de relatar que conheciam alguém na sua turma que sofria abuso na escola, e os estudantes na Colômbia tinham mais probabilidade de ter sofrido algum tipo de roubo no último mês.[96] De forma semelhante, a pesquisa baseada nos dados do estudo SERCE mostrou que os estudantes do 6º ano na Argentina tinham mais probabilidade de relatar insultos ou ameaças na escola, e os estudantes LGBTQ da Argentina no nosso estudo também tinham mais probabilidade de ouvir comentários homofóbicos que a maioria dos demais estudantes. Estes achados, em parte, corroboram os achados do presente estudo com relação à Argentina e à Colômbia – os estudantes LGBTQ nesses países tinham mais probabilidade de relatar agressão física que os estudantes LGBTQ nos outros cinco países. Assim, as diferenças entre os países quanto a comentários ou comportamentos LGBTQfóbicos no nosso estudo podem se dever, em parte, a diferenças culturais e nacionais com relação ao bullying e assédio nas escolas de modo geral.

Opinião pública sobre pessoas LGBTQ

Pesquisas recentes de opinião pública na América Latina forneceram indicativos de que pode haver diferenças significativas entre os sete países participantes deste estudo em atitudes relativas às pessoas LGBTQ. O *Pew Research Center*, por exemplo, descobriu que respondentes de sua pesquisa na Colômbia e no Peru tinham atitudes menos favoráveis à homossexualidade e ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, do que respondentes nos outros países (ver o Anexo).[97] Em nosso estudo, observamos que a frequência de alguns comportamentos LGBTQfóbicos foi, de fato, maior em ambos estes países. No entanto, os estudantes LGBTQ no Peru relataram frequências menores de assédio verbal motivado por orientação sexual que os estudantes na Argentina e no Brasil, sendo estes países que têm atitudes mais favoráveis a questões LGBTQ segundo a pesquisa de opinião pública. Contudo, os resultados do Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadania de 2016, da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA,* com estudantes do 8º ano no Chile, na Colômbia, na República Dominicana, no México e no Peru, indicam que os estudantes na Colômbia têm atitudes bastante favoráveis às pessoas LGBTQ – parecidas com as de estudantes no Chile e no México (ver o Anexo).[98] Por exemplo, 80% dos estudantes na Colômbia acreditavam que as escolas devem aceitar homossexuais, comparados com 84% no Chile, 85% no México e 71% no Peru.[99] Assim, estes dados adicionais sobre atitudes relativas às pessoas LGBTQ junto com os resultados do nosso estudo indicam que as diferenças entre os sete países nos indicadores negativos do clima escolar para estudantes LGBTQ não podem ser simplesmente atribuídas a diferenças nas opiniões públicas relativas às pessoas LGBTQ, embora permaneçam sendo uma consideração importante para o entendimento do clima escolar. Além disso, à luz da nossa discussão acima sobre as normas gerais relativas ao clima escolar, é difícil discernir como as atitudes e normas relacionadas a questões LGBTQ e violência na escola interagem para explicar as experiências de estudantes LGBTQ naqueles países.

Linguagem e tradução

Questões relacionadas à tradução e à semântica evidentemente são um desfio ao avaliar o clima escolar enfrentado por estudantes LGBTQ. Com relação à linguagem homofóbica, embora todos os países tenham feito uma pergunta sobre comentários homofóbicos, muitos dos termos utilizados para ilustrar o conceito não foram completamente iguais entre os países. A maioria dos países que utilizaram um questionário em espanhol incluiu as palavras *maricón*, *puta* e *torta*, mas além disso alguns países incluíram termos como *rosquete* (Peru) e *marimacho* (Uruguai). Enquanto na pesquisa em português no Brasil, os termos homofóbicos foram *bicha, sapatão* e *viado*. Supomos, visto que as pesquisas foram criadas por falantes nativos da língua em cada um dos países, que tais termos sejam relativamente equivalentes. No entanto, é possível que qualquer fenômeno avaliado nestas pesquisas, neste caso os comentários homofóbicos, possa se manifestar diferentemente nos diferentes contextos dos países. Da mesma forma, com relação à sexualidade e à identidade de gênero na região, podem existir similaridades culturais entre os países, mas pode haver mais similaridades entre alguns países em relação a outros. Nanda (2014) observou: “variação cultural significativa ocorre no

que é considerado sexualidade apropriada—desejo, orientação, práticas—para gêneros diferentes e na relação presumida entre diversidade de sexo/gênero, sexualidade, e identidade de gênero" (p. 5).[100] Assim, pesquisas futuras devem considerar com cuidado a população presumida de interesse e se é comparável entre os países—uma comunidade de estudantes LGBTQ em um país da América Latina não será necessariamente igual a outra na região ou até no mundo.

Considerando as variações culturais possíveis e reais discutidas acima, existe a necessidade evidente de mais pesquisas sobre estudantes LGBTQ para explorar como as diferenças estruturais e culturais e como as diferenças nas opiniões públicas entre os países com relação à educação podem afetar as experiências dos estudantes.

Conclusão e Recomendações

É comum os estudantes LGBTQ nos sete países na região se sentirem inseguros por causa de sua orientação sexual e expressão de gênero (isto é, a forma como expressam o gênero) e evitarem espaços em suas escolas porque não se sentem seguros. Além disso, muitos estudantes LGBTQ em todos os sete países faltam à escola porque não se sentem seguros nela. Ouvir comentários LGBTQfóbicos na escola pode ser um dos principais fatores para a criação de ambientes escolares inseguros e hostis para os estudantes LGBTQ. Em todos os países, é comum a grande maioria dos estudantes LGBTQ ouvir comentários homofóbicos e comentários negativos sobre a expressão de gênero em suas escolas. Ademais, os profissionais das escolas não intervinham muito em casos de utilização dessa linguagem na escola, compactuando assim com tais comportamentos. Ainda mais preocupante é o fato de que não era incomum os estudantes LGBTQ ouvirem comentários LGBTQfóbicos feitos por profissionais da equipe da escola, especialmente comentários negativos sobre expressão de gênero. Com efeito, em muitos dos países, os comentários sobre expressão de gênero feitos por professores parecem ser mais comuns que os comentários homofóbicos. Assim, isto pode ser indicativo do "policiamento" da expressão de gênero e do reforço dos papéis "tradicionais" de gênero sendo visto como normais para os educadores nesses países e talvez na região.

Os estudantes LGBTQ nos sete países também sofreram níveis elevados de assédio e agressão, o que pode ter consequências ainda mais graves para a vida desses estudantes. Na maioria dos países, a grande maioria dos jovens LGBTQ sofreu assédio verbal por causa de sua orientação sexual e expressão de gênero, e um número preocupante também sofreu assédio físico e agressão pelos mesmos motivos. A maioria dos estudantes LGBTQ não denuncia a discriminação à equipe da escola e nem a familiares, e quando denuncia, não acha que isso ajuda a situação em que se encontra. De modo geral, observamos que a discriminação pode levar à redução do bem-estar, escolas menos acolhedores, e mais desfechos educacionais negativos para os estudantes LGBTQ. Estes achados também podem explicar, em parte, por que os estudantes LGBTQ em cada um dos sete países relataram níveis baixos de senso de pertencimento à escola, comparados com os níveis relatados pela população geral de estudantes secundários nos respectivos países no estudo PISA.

Em todos os sete países latinoamericanos, há uma falta consistente de recursos afirmativos e de apoio para os estudantes LGBTQ na escola. Os estudantes LGBTQ nos sete países relatam baixa incidência do ensino de informações positivas sobre pessoas, história ou eventos LGBTQ na sala de aula, e uma percentagem significativa de estudantes relata o ensino de conteúdos negativos. Além disso, poucos estudantes relatam que suas escolas têm medidas contra o bullying ou o assédio que incluam proteções relativas à orientação sexual e/ou à expressão de gênero. Não obstante, a maioria dos estudantes LGBTQ nos países relata que tem pelo menos um professor ou outro profissional da escola que é acolhedor dos estudantes LGBTQ.

Tem sido demonstrado que formas de apoio positivo para os estudantes LGBTQ na América Latina, e provavelmente em qualquer região, são relacionadas a experiências educacionais melhores e ao bem-estar aprimorado dos estudantes. Com a inclusão de conteúdos positivos sobre questões LGBTQ no currículo, os estudantes LGBTQ se sentem mais valorizados como membros da comunidade escolar, além de poder promover sentimentos mais positivos sobre questões e pessoas LGBTQ entre os pares, resultando assim em um clima escolar mais positivo. Os estudantes LGBTQ que podem contar com professores ou outros profissionais acolhedores também sentem

um vínculo maior com a escola e, supõe-se, com a sua educação em geral. As medidas inclusivas contra o bullying/assédio proporcionam aos profissionais da escola orientações que permitam que possam intervir de maneira mais apropriada quando os estudantes utilizam linguagem LGBTQfóbica e quando os estudantes LGBTQ contam sobre incidentes de assédio e agressão. Tais medidas também podem instruir os estudantes quanto ao seu direito a uma educação segura, além de orientar sobre como denunciar incidentes de violência.

A fim de garantir que seja proporcionado aos estudantes LGBTQ um ambiente acolhedor de aprendizagem e oportunidades educacionais, os líderes comunitários e da área da educação devem trabalhar para prevenir e responder à discriminação nas escolas. Cada país delineou recomendações específicas para o próprio contexto nacional e instamos os leitores a examiná-las detalhadamente.[101] Houve convergência significativa entre os sete países com relação às suas recomendações e assim é provável que tenham significância regional e permaneçam sendo relevantes, em vista dos achados deste estudo multinacional:

Leis, políticas e sua implementação local

Sancionar e fazer cumprir leis e/ou políticas para prevenir e enfrentar o problema da discriminação e violência nas escolas e que incluam proteções específicas para os estudantes LGBTQ e outros grupos marginalizados, como leis relacionadas à promoção de uma cultura de convivência, livre de discriminação e com tratamento igual para todos nas escolas. Contudo, não basta simplesmente sancionar leis e/ou políticas, e medidas precisam ser implementadas que garantam a implementação de leis e o monitoramento de progresso e êxito, incluindo monitoramento, esforços de prevenção e financiamento. Tais medidas também devem fazer face e responsabilizar educadores que fazem comentários preconceituosos nas escolas, incluindo comentários homofóbicos, transfóbicos e comentários preconceituosos em relação ao gênero.

Procedimentos e práticas para a denúncia de assédio na escola

Desenvolver um protocolo de procedimentos e práticas para a detecção e o enfrentamento das formas de violência e discriminação nas instituições educacionais nacionalmente a fim de facilitar a resposta a este problema. Tais práticas e procedimentos devem incluir orientações claras para os estudantes denunciarem discriminação, assédio e violência na escola, bem como mecanismos claros de seguimento para os educadores para garantir que esses problemas sejam resolvidos efetivamente, com atenção específica às formas de discriminação e violência motivadas por preconceito, inclusive em relação à orientação sexual e à identidade/expressão de gênero.

Regulamentos e práticas relativos à discriminação e inclusão

Garantir que os regulamentos e as práticas escolares, como aqueles relacionados a vestimenta e bailes escolares, não discriminem os estudantes LGBTQ, e eliminar regulamentos e práticas que discriminem estes estudantes, incluindo aqueles que tratam os casais LGBTQ de forma diferenciada, censuram as expressões de identidades LGBTQ, reforçam normas tradicionais de gênero, separam os estudantes por gênero sem necessidade, ou mantém regras ou normas diferentes para estudantes masculinos e femininos.

Programas nas escolas para enfrentar a discriminação e a violência

Elaborar estratégias específicas de intervenção e promover a convivência aprimorada nas escolas, e que enfrentem especificamente o assédio e a violência LGBTQfóbicos, incluindo estratégias que: a) gerem consciência na comunidade educacional a fim de eliminar preconceitos sobre orientações sexuais e identidades e expressões de gênero diferentes, assim como diferenças de raça/etnia, deficiência, culturais, políticas, e religiosas; b) atendam às necessidades dos estudantes LGBTQ e garantam seu acesso à educação; c) incluam orientações e instruções para estudantes e familiares sobre como e quando agir ao testemunhar ou tomar conhecimento de assédio ou violência na escola que envolvam especificamente atos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero do estudante, e que incluam procedimentos para se recorrer quando os incidentes não estão sendo resolvidos ou não estão sendo resolvidos com eficácia.

Educação abrangente em sexualidade

A fim de garantir que toda nossa juventude receba as informações mais corretas e relevantes sobre saúde, a educação abrangente em sexualidade que seja inclusiva e acessível por todos os estudantes deve ser proporcionada em todas as escolas na região. Os conteúdos dos materiais curriculares também devem ser revisados não somente para garantir que as informações sejam medicamente corretas e apropriadas para a idade, como também para garantir que não contenham conteúdos que marginalizem pessoas com orientações sexuais e identidades de gênero diversas.

Desenvolvimento profissional para educadores

Implementar programas de formação para todos os educadores para melhorar o grau de intervenção, aumentar o número de professores acolhedores e outros profissionais disponíveis para os estudantes, e promover a inclusão da diversidade na sala de aula. Além disso, tornar obrigatória a supervisão regular das práticas pedagógicas para garantir que os conteúdos curriculares sobre a promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero sejam implementados de fato.

Formação inicial e continuada de professores

Requerer currículos para cursos de graduação e pós-graduação que tenham conteúdos específicos sobre o respeito à orientação sexual, à identidade/expressão de gênero e às experiências dos estudantes LGBTQ no país para que sejam professores preparados para prestar apoio efetivo aos estudantes LGBTQ e para intervir em incidentes LGBTQfóbicos quando ocorrem na sala de aula.

Envolvimento dos pais, informações, e proteções

Proporcionar educação para famílias na comunidade escolar sobre as experiências dos estudantes LGBTQ a fim de criar uma comunidade escolar mais ampla e inclusiva, incluindo informações sobre os direitos dos estudantes e eventuais medidas escolares relacionadas de proteção relativas ao clima escolar.

Sensibilização da população

Desenvolver campanhas sobre o respeito à diversidade e aos direitos de todas as pessoas, incluindo as pessoas LGBTQ, permitindo que a população geral de estudantes reconheça a importância da diversidade em suas escolas com relação à cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, e raça/etnia. Além disso, desenvolver campanhas que também aumentem a consciência sobre os efeitos da discriminação e do bullying contra estudantes LGBTQ.

Pesquisa

Realizar e também financiar pesquisas que continuem a examinar as experiências dos estudantes LGBTQ em cada país e que avaliem intervenções e práticas relativas ao clima escolar para estes estudantes e que permitam o monitoramento do progresso com o aprimoramento das escolas nacionalmente em relação à segurança e à inclusão.

Estas recomendações estão em consonância com as recomendações apresentadas por organismos internacionais e regionais, incluindo a UNESCO e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos, sobre o que as nações devem fazer para prevenir a violência e a discriminação LGBTQfóbicas nas escolas e para promover melhores ambientes de aprendizagem para os estudantes LGBTQ:

> *A CIDH conclama os Estados Membros da OEA a cumprirem suas obrigações de respeitar, garantir e adotar medidas no âmbito nacional para garantir plenamente os direitos das crianças LGBT, ou daquelas percebidas como tais, à vida livre de discriminação e violência, tanto na família como na escola.*[102]

O Chamado à Ação da UNESCO aos Ministros da Educação, que até o momento já foi assinado por 15 países da América Latina, incluindo todos os 7 países representados neste relatório, compromete essas autoridades a:

> *... envidar nossos esforços para prevenir e enfrentar a violência, incluindo a violência motivada por orientação sexual e identidade/*

> *expressão de gênero, dentro da estrutura maior de uma resposta abrangente do setor educacional à violência nas escolas incluindo o bullying, levando em conta ao mesmo tempo as especificidades dos diferentes contextos jurídicos e socioculturais, garantindo a cooperação entre os países para compartilhar as melhores práticas.*[103]

Além disso, o Banco Mundial e o PNUD recomendam financiamento para desenvolver uma infraestrutura para pesquisas e coleta de dados sobre LGBTQ por meio do fortalecimento de capacidades e desenvolvimento de parcerias entre governos, instituições multilaterais e sociedade civil.[104]

Assim, em nome dos estudantes LGBTQ instamos essas organizações multilaterais a monitorarem e responsabilizarem seus estados membros para garantir a implementação destas medidas. Outrossim, chamamos à ação organizações da sociedade civil, incluindo nós da GLSEN e de Todo Mejora, as demais ONGs na América Latina que participaram deste relatório, e outras mundo afora cujo interesse e cuja paixão são a criação dos melhores ambientes de aprendizagem para os estudantes LGBTQ para que estes possam alcançar seu mais alto potencial, a unirem esforços e trabalharem juntos em apoio aos nossos esforços nacionais e em nossos próprios países e regiões, como também a cobrarem dos líderes globais o cumprimento das ações que recomendaram da mesma forma que eles responsabilizam os governos dos países e os próprios estados membros.

Notas Finais

1 Alguns dos países especificaram que sua pesquisa também se destinava a jovens intersexo, além de jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgênero. Contudo, essas pesquisas incluíram nenhuma ou poucas perguntas especificamente sobre a experiência das pessoas intersexo, e a representação de jovens se identificando como intersexo foi muito baixa. Outros países não incluíram especificamente jovens intersexo nas amostras de suas pesquisas. Por estes motivos, não incluímos especificamente uma discussão sobre jovens intersexo e utilizamos a sigla LGBTQ e não LGBTQI.

2 UNESCO (2012). *Review of homophobic bullying in educational institutions*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2012*). Education sector responses to homophobic bullying*. Paris: UNESCO.

3 UNESCO (2016). *Out in the open: Educator sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/ expression*. Paris: UNESCO.

4 O Chamado à Ação" está disponível em: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=246247&set=005803E64C_1_59&database=ged&gp=Use&mode=e&lin=1&ll=c (ENG FRA SPA). Os países da América Latina que assinara o Chamado até o momento são: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Peru e Uruguai.

5 Badgett, M. V. L & Crehan, P. R. (2016). *Investing in a research revolution for LGBTI inclusion (English)*. Washington, D.C.: World Bank Group.

6 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

7 Kosciw, J. G. & Pizmony-Levy, O. (2013). *Fostering a global dialogue about LGBT youth and schools: Proceedings from a meeting of the Global Network Combating Homophobic and Transphobic Prejudice and Violence in Schools Sponsored by GLSEN & UNESCO*. New York: GLSEN.

8 Pizmony-Levy, O. & Kosciw, J. G. (2016). School climate and the experience of LGBT students: A comparison of the United States and Israel. *Journal of LGBT Youth, 13*(1-2), 46-66.

9 Kosciw, J. G. & Pizmony-Levy, O. (2016). International perspectives on homophobic and transphobic bullying in schools. *Journal of LGBT Youth, 13*(1-2), 1-5.

10 Para informações sobrer leis e políticas relacionadas nestes países, ver: Carroll, A. & Mendos, L.R.. (2017). *State Sponsored Homophobia 2017: A world survey of sexual orientation laws: criminalisation, protection and recognition* (Geneva: ILGA).

11 IPPDH (2017). *LGTBI: compendio regional de buenas prácticas gubernamentales de garantía y protección de derechos*. IPPDH: Buenos Aires.

12 Inter-American Commission on Human Rights - IACHR (2015). *Violence against Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Persons in the Americas*. Washington, DC: Organization of American States. http://www.oas.org/en/iachr/reports/pdfs/ViolenceLGBTIPersons.pdf

13 https://www.pri.org/stories/2017-10-13/brazil-accused-stripping-away-lgbt-rights

14 Extraído de: https://www.mineduc.cl/2017/04/28/mineduc-superintendencia-entregan-orientaciones-circular-resguardar-derecho-la-educacion-ninos-ninas-jovenes-lgtbi/

15 Extraído de: http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Orientaciones-para-la-inclusi%C3%B3n-de-las-personas.pdf

16 Dados extraídos de *Superintendencia de Educación*, relatório de 2016 sobre estatísticas de denúncias: https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/

17 Extraído de: https://www.newwaysministry.org/2016/08/18/bishops-in-colombia-kill-anti-bullying-education-program/

18 Extraído de: https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf

19 Secretaría de Salud. "Publica Salud protocolo de atención médica para la población LGBTTTI". Gob.mx: portal oficial del gobierno de México. 24 de junho de 2017. Acesso em 20 mai. 2018. Disponível em: https://www.gob.mx/salud/prensa/255-publica-salud-protocolo-de-atencion-medica-para-la-poblacion-lgbttti

20 "CONAPRED presenta campaña contra la homofobia". Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación. 14 de junho de 2017. Acesso em 20 mai. 2018. Disponível em: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=967&id_opcion=&op=213

21 Gobierno de la República. "Un México sin homofobia, un #MéxicoIncluyente". Gob.mx: portal oficial del gobierno de México. 14 de junho de 2017. Acesso em 20 mai. 2018. Disponível em: https://www.gob.mx/gobmx/articulos/un-mexico-sin-homofobia-un-mexicoincluyente

22 Secretaría de Educación Media Superior. "Presenta Nuño Mayer Modelo Educativo y propuesta Curricular para la Educación Obligatoria. Secretaría de Educación Pública. 29 de junho de 2017. Acesso em 20 mai. 2018. Disponível em: http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/noticias/27-noticias-sems/258-presenta-nuno-mayer-modelo-educativo-y-propuesta-curricular-para-la-educacion-obligatoria-que-seran

23 Orozco, A. & Jorge Herrera. "Escuelas Incluyentes: una tarea urgente". 10 de novembro de 2017. Acesso em 20 mai.2018. Disponível em: https://www.animalpolitico.com/blogueros-blog-invitado/2017/11/10/escuelas-incluyentes-una-tarea-urgente/

24 Do site oficial da Arquidiocese Católica de Montevidéu: http://icm.org.uy/estar-atentos-rezar-juntos-apuro-anunciar-cristo-jesus/

25 In Colômbia, there are two different academic calendars: 1) from March to December, and 2) September to June. Given that the majority of schools use the former calendar, data was collected at the end of 2015/beginning of 2016.

26 See: www.glsen.org/nscs

27 Para cumprir a legislação nacional sobre pesquisas com crianças que restringe a 14 anos de idade o limite inferior para participação.

28 O relatório nacional de cada país pode ser encontrado em:

Argentina: https://100porciento.files.wordpress.com/2016/12/informe-encuesta-bullying.pdf

Brasil: http://www.grupodignidade.org.br/projetos/acao-na-educacao/

Chile: https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf

Colômbia: https://sentiido.com/informe-encuesta-nacional-de-clima-escolar-LGBT/

México: http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Reporte-Encuesta-Bullying-2017-final.pdf

Peru: http://promsex.org/publicaciones/estudio-nacional-sobre-clima-escolar-en-el-peru-2016-2/

Uruguai: http://ovejasnegras.org/es/encuesta-nacional-del-clima-escolar-en-uruguay-2016/

29 Para as diferenças nas frequências de se sentir inseguro por causa orientação sexual, testamos as diferenças medianas entre os países com uma série de análises de covariança (ANCOVA), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 4122) = 19{,}59$, $p<{,}001$; $\eta_p^2 = {,}03$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < {,}01$: AR: >UR, <CH; BR: >MX,UR; CH: >AR,MX,UR; CO: >MX,UR; MX: <Todos menos AR,UR, >UR; PE: >AR; UR: <Todos.

30 Para as diferenças nas frequências de se sentir inseguro por causa da expressão de gênero, testamos as diferenças medianas entre os países com uma série de análises de covariança (ANCOVA), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 4122) = 24{,}22$, $p<{,}001$; $\eta_p^2 = {,}03$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < {,}01$: AR: >Todos menos BR & CO, <PE; BR: >CH,PE, <CO; CH: <Todos menos PE; CO: >Todos; MX: >CH,PE, <AR,CO; PE: <Todos menos CH; UR: <AR,CO, >CH,PE.

31 Para as diferenças nas frequências de se sentir inseguro por causa da identidade de gênero, testamos as diferenças medianas entre os países com uma série de análises de covariança (ANCOVA), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 4122) = 7{,}27$, $p<{,}001$; $\eta_p^2 = {,}01$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < .01$: AR: >Todos menos BR & CO, <PE; BR: >CH,PE, <CO;; CH: <Todos menos PE; CO: >Todos; MX: >CH,PE, <AR,CO; PE: <Todos menos

CH; UR: <AR,CO, >CH,PE.

32 Testamos as diferenças medianas entre os países com base na probabilidade geral que estudantes evitem algum espaço na escola utilizando análises de covariança (ANCOVA), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 4878) = 11,48$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,01$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >MX,CO; BR: >CO,MR,UR; CH: >MX; CO: <AR,BR,PE; MX: <Todos menos CO, UR; PE: >CO,MX; UR: <BR.

33 As medianas estimadas para dias faltadas à escola são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na frequência da falta à escola por motivos de segurança utilizando uma ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 4872) = 12,45$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < .01$: CO: <Todos menos MX; MX: <Todos menos CO & PE.

34 Para a freqüência com que foram ouvidos comentários homofóbicos; testamos diferenças medianas nas frequências entre os países utilizando análises de covariança (ANCOVA), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. Para comentários negativos sobre gênero, utilizando uma análise multivariada de covariança (MANCOVA) com as duas variáveis, utilizando os mesmos covariados mencionados acima. Comentários homofóbicos: O efeito univariado foi significativo, $F(6, 4887) = 66,30$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,08$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: > Todos; BR: <AR,CO,UR; CH: <AR,CO,PE,UR; CO: > Todos menos AR; MX: <AR,CO,PE,UR; PE: >CH,MX, <AR,CO; UR: >BR,CH,MX, <AR,CO. Comentários sobre pessoas trans: A pesquisa no México não fez essa pergunta e não foi incluída na análise. O efeito univariado foi significativo, $F(5, 3423) = 88,45$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,11$. AR: >Todos; BR: >Todos menos AR; CH: <Todos menos PE; CO: >CH,PE, <AR,BR; PE: <AR,BR,CO,UR; UR: >CH,PE; <AR,BR. Expressão de gênero: O efeito multivariado foi significativo, Traço de Pillai = ,05, $F(12, 9566) = 22,28$, $p<,001$. Os efeitos univariados resultantes e comparações pareadas foram considerados com $p<,05$., Comentários sobre masculinidade AR: >UR; <CO, MX; BR: >UR; <CO, MX; CH: >UR; <CO, MX; CO: >Todos menos MX; MX: Todos menos CO; PE: <CO,MX; UR: Todos menos PE. Comentários sobre feminilidade AR: >BR,PE,UR, <MX; BR: >PE,UR, <AR,MX; CH:>BR,PE,UR, <MX; CO: >BR,PE,UR, <MX; MX: >Todos; PE: <Todos menos UR; UR: <Todos menos PE.

35 Para comentários homofóbicos feitos pela equipe da escola, testamos diferenças medianas nas frequências entre os países utilizando análises de covariança (ANCOVA), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(5, 4466) = 54,26$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,03$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$. AR: > UR, <MX; BR: > UR, <MX; CO: >UR, <MX; PE: > UR, <MX; UR: <Todos mas CH.

36 Para comentários negativos sobre expressão de gênero feitos pela equipe da escola, testamos diferenças medianas nas frequências entre os países utilizando análises de covariança (ANCOVA), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(5, 3423) = 51,22$, $p<,001$, $\eta_p^2 = ,06$. Comparações pareadas foram consideradas com $p<,01$. AR: > UR, <MX; BR: > UR, <MX; CO: >UR, <MX; PE: > UR, <MX; UR: <Todos. A pesquisa no Chile não fez essa pergunta e não foi incluída na análise.

37 Em todos os países menos o México, foi pedido que os estudantes relatassem a freqüência de acordo com uma escala com quatro pontos, variando desde "Nunca" até "Sempre." No México, foi pedido aos estudantes que relatassem a frequência de acordo com uma escala com 5 pontos, variando desde "Nunca" até "Frequentemente." Para fins de comparação, criamos uma variável refletindo alto nível de intervenção utilizando a divisão mediana em cada país. Testamos as diferenças medianas entre os países utilizando análises de covariança (ANCOVA), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 3572) = 23,04$, $p<,001$, $\eta_p^2 = ,04$. Comparações pareadas foram consideradas com $p<,01$.

AR: >BR,CO,MX,PE,UR; BR: <AR,CH,CO,PE; CH: >BR,MX,UR; CO: >BR,MX, <AR; MX: <AR,CH,CO,PE PE: >BR,MX, <AR; UR: <AR,CH.

38 Obs.: Na pesquisa no México, os estudantes responderam uma pergunta combinadas sobre assédio físico e agressão física. Com base na comparação com outros países, incluímos as respostas a esta pergunta na análise do "assédio físico". Assim, é preciso uma certa cautela na revisão dessas comparações.

39 As medianas são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na frequência de assédio e agressão devido à orientação sexual utilizando uma série de ANCOVAs, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual.

40 Para assédio verbal devido à orientação sexual, o efeito univariado foi significativo, $F(6, 4861) = 16,78$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >CH,MX,PE,UR; BR: >CH,MX,PE,UR; CH: <AR,BR,CO,MX,PE; CO: >CH,UR MX: >CH,UR, <AR,BR; PE: <AR,BR, >UR; UR: <AR,BR,CO,MX,PE.

41 Para assédio físico devido à orientação sexual, o efeito univariado foi significativo, $F(6, 4820) = 14,18$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >BR,CH,CO,MX; <AR,CO; BR: >CH,MX,PE,UR; CH: <AR,CO; CO: >Todos; MX: <AR,CO; PE: <CO; UR: <CO.

42 Para agressão física devido à orientação sexual, o efeito univariado foi significativo, $F(6, 4861) = 16,78$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >BR,CH; BR: <AR,CO,PE; CH: <AR,CO,PE; CO: >BR,CH; PE: >BR,CH; UR: Não houve diferenças.

43 As medianas são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na frequência de assédio e agressão devido à expressão de gênero utilizando uma série de ANCOVAs, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual.

44 Para assédio verbal devido à expressão de gênero, o efeito univariado foi significativo, $F(6, 4753) = 11,26$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,01$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >CH,MX,PE; BR: >CH,PE; CH: <Todos menos PE; CO: >CH,PE; MX: >CH,PE, <AR; PE: <Todos menos CH; UR: >CH,PE.

45 Para assédio físico devido à expressão de gênero, o efeito univariado foi significativo, $F(6, 4861) = 11,65$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >Todos menos CO, <CO; BR: <AR,CO; CH: <AR, CO; CO: >Todos; MX: <AR,CO; PE: <AR,CO; UR < CO

46 Para agressão física devido à expressão de gênero, o efeito univarado não foi estatisticamente significativo com $p<,01$.

47 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na frequência da denúncia de discriminação a profissionais da equipe escolar utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. Dado que estudantes que têm experiências mais frequentes de discriminação também podem ter mais oportunidades para denunciar a discriminação a profissionais da escola, também incluímos a freqüência de assédio verbal relativo à orientação sexual e à expressão de gênero como covariadas. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 2776) = 4,18$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,01$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >Todos.

48 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na eficácia da denúncia de discriminação a profissionais da escola utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 1223) = 19,95$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,09$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >BR, <CH,CO,MX; BR: Todos menos UR; CH: Todos menos MX; CO: >AR,BR, <CH; MX: >AR,BR,UR; PE: >BR, <CH; UR: <CH,MX.

49 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na frequência da denúncia de discriminação a familiares utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local, orientação sexual e assédio verbal em relação à orientação sexual e à expressão de gênero. O efeito univariado foi marginalmente significativo, $F(6, 2764) = 2,80$, $p<,05$; $\eta_p^2 = ,01$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >PE,UR.

50 A relação entre faltar à escola e a severidade da discriminação foi examinada por meio de correlações de Pearson. *Discriminação motivada por orientação sexual*: r = ,36, $p<,001$; *discriminação motivada por expressão de gênero*: r = ,31, $p<,001$. As percentagens são mostradas para fins ilustrativos.

51 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre assédio verbal motivado por orientação sexual e

dias faltados à escola por país, realizamos uma ANCOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (discriminação alta/baixa e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(6, 4847) = 9,85$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,01$, e o principal efeito por assédio verbal foi significativo, $F(1, 4847) = 392,99$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,08$.

52 Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent estudantes. *Journal of Experimental Education*, *62*(1), 60–71.

Murdock, T. B. & Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses. *Psychology in the Schools*, *42*(5), 159–172.

Wormington, S. V., Anderson, K. G., Schneider, A., Tomlinson, K. L., & Brown, S. A. (2016). Peer Victimization and Adolescent Adjustment: Does School Belonging Matter? *Journal of School Violence*, *15*(1), 1–21.

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 360–377.

53 Os ítens utilizados para avaliar o pertencimento à escola foram os da pesquisa de 2012 do OECD Programme for International Student Assessment.

54 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. As percentagens refletem a pontuação média de pertencimento de cada país dentro de cada conjunto de dados (pesquisas do clima pelas ONGs e dados nacionais do estudo PISA). As pontuações foram computadas dividindo a pontuação média para pertencimento por uma constante de 4, visto que o conjunto de respostas variou entre 1 e 4.

55 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre senso de pertencimento à escola por país e por população (LGBTQ *versus* população geral), realizamos uma ANOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (país e população). Dados que o estudo PISA é aplicado apenas junto a estudantes com 15 anos de idade, utilizamos apenas aquela idade para os estudantes das amostras das populações LGBTQ. O principal efeito por país foi significativo, $F(6, 55647) = 22,96$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,00$, e o principal efeito por população foi significativo, $F(1, 55647) = 681,90$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,01$. A interação foi significativa, $F(6, 55647) = 2,96$, $p<,01$; $\eta_p^2 = ,00$, $p<,00$. Vistos que os dados do estudo PISA somente contemplava as identidades de gênero masculina/feminina, também realizamos as mesmas análises com apenas os estudantes cisgênero nas amostras das populações LGBTQ, com controle para gênero, o que rendeu resultados estatísticos parecidos.

56 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países no senso de pertencimento à escola utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 4850) = 13,04$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: <CH,CO,MX,UR; BR: <CH,CO,MX; CH: >AR,BR,PE; CO: >AR,BR,PE; MX: >AR,BR,PE; PE: <CH,CO,MX; UR: >AR.

57 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre assédio verbal motivado por orientação sexual e pertencimento à escola por país, realizamos uma ANCOVAs com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (discriminação alta/baixa e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(6, 4822) = 13,98$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$, e o principal efeito por assédio verbal foi significativo, $F(1, 4822) = 485,47$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,09$. A interação não foi estatisticamente significativa, $p>,05$.

58 A depressão foi medida utilizando a escala CES-D de depressão com 20 itens do tipo Likert (Eaton et al., 2004), a qual inclui itens como "No decorrer da última semana, me senti otimista em relação ao futuro." Níveis mais elevados de depressão são indicados por um ponto de corte na pontuação mediana da depressão: estudantes com pontuação acima da mediana foram caracterizados como "Demonstrando Níveis Mais Altos de Depressão."

59 A autoestima foi medida utilizando a escala de autoestima de Rosenberg com 10 itens do tipo Likert (RSE; Rosenberg, 1989), que inclui itens como "Eu consigo fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas." A autoestima positiva e negativa são indicadas por um ponto de corte na pontuação que indica sentimentos sobre si que não são nem positivos e nem negativos: estudantes com pontuação acima desse ponto de corte foram caracterizados como "Demonstrando Autoestima Positiva."

60 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre assédio verbal motivado por orientação sexual e depressão por país, realizamos uma ANCOVAs com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (discriminação alta/baixa e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi marginalmente significativo, $F(4, 3635) = 2,62$, $p<,05$; $\eta_p^2 = ,01$, e o principal efeito por assédio verbal foi significativo, $F(1, 3632) = 85,37$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,08$. A interação foi marginalmente significativa, $F(4, 3632) = 2,34$, $p<,05$; $\eta_p^2 = ,00$, $p<,05$.

61 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre assédio verbal motivado por orientação sexual e autoestima por país, realizamos uma ANCOVAs com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (discriminação alta/baixa e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(4, 3632) = 10,03$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,00$, e o principal efeito por assédio verbal foi significativo, $F(1, 3632) = 291,27$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$. A interação foi marginalmente significativa, $F(4, 3632) = 2,93$, $p<,05$; $\eta_p^2 = ,00$, $p<,05$.

62 Os tamanhos dos efeitos para cada país foi determinados por meio de uma série adicionais de ANCOVAs dentro dos países: BR: $\eta_p^2 = ,04$; CH: $\eta_p^2 = ,07$; CO: $\eta_p^2 = ,01$; MX: $\eta_p^2 = ,03$; PE: $\eta_p^2 = ,04$. Um coeficiente de correlação (eta) de ,01 é considerado um efeito pequeno, um eta de,06 é considerado um efeito moderado. Ver Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

63 Banco de dados do UNODC sobre Estatísticas Internacionais de Homicídios, via Banco Mundial, data.worldbank.org/

64 Obs.: A pesquisa no Uruguai não incluiu esta pergunta.

65 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na aceitação por pares utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(5, 4472) = 22,42$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >PE, <CH,MX; BR: >MX, <PE; CH: >AR,CO,PE; CO: >PE, <CH,MX; MX: >Todos menos CH; PE: <Todos os demais.

66 Obs.: as pesquisas no México e no Uruguai não perguntaram sobre disponibilidade e participação em programas ou grupos.

67 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na percentagem de jovens que tinham um programa ou grupo para a juventude LGBTQ em sua região utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(4, 3019) = 20,79$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,01$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >CH; BR: >AR,CH,CO,PE; CH: <AR,BR,CO; CO: >CH, <BR; PE: <BR.

68 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países no número de profissionais acolhedores na escola utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 4824) = 25,92$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,08$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >PE, <BR,CH,CO,UR; BR: >AR,CO,MX,PE; CH: >AR,CO,MX,PE; CO: >AR,PE, <BR,CH; MX: <BR,CH,PE,UR; PE: <Todos os demais; UR: >AR,MX,PE.

69 Cada país fez um conjunto de perguntas sobre o sentir-se confortável para falar com profissionais da escola sobre questões LGBTQ. No entanto, cada país adaptou as perguntas para refletir os tipos de profissionais nas suas escolas. Além disso, cada país pode ter utilizado um termo diferente, específico para seu contexto cultural, para um tipo de profissional, diferente do termo utilizado para a mesma (ou parecida função profissional em outro país. Assim, trabalhamos colaborativamente com o pessoal das sete ONGs para encontrar termos comuns para essas funções profissionais.

70 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Houve apenas três tipos de profissionais nas escolas comuns entre as perguntas

feitas por todos os sete países. A pesquisa brasileira não perguntou sobre profissionais de saúde mental e a pesquisa peruana não perguntou sobre bibliotecários escolares. Assim, para examinar diferenças no grau de conforto em conversar com diferentes tipos de profissionais entre os sete países, realizamos uma série de ANCOVAs com dois fatores (two-way) com medições repetidas (repeated measures), controlando para para idade, gênero, local e orientação sexua. Na primeira, examinamos todos os cinco tipos de profissionais (professores, diretores, outros administradores, profissionais de saúde mental, e bibliotecários) com cinco países. Na segunda, examinamos os três tipos de profissionais (professores, diretores e outros administradores) com todos os sete países. Na primeira análise, o principal efeito por diferenças entre o tipo de educador foi significativo F(4,12685) = 7,69, p<,001, η_p^2=,002, e a interação de tipo de profissional x país também foi significativo: F(16,12685) = 21,37, p<,001, η_p^2=,026. Na segunda análise, o principal efeito por diferenças entre o tipo de educador não foi significativo. Contudo, a interação de tipo de profissional x país foi significativo: F(12, 9286) = 13,05, p<,001, η_p^2=,017. Estas análises indicam que há diferenças significativas entre os países nos graus de conforto que variavam conforme o tipo de profissional. Contudo, em vista do achado não significativo na secunda análise, as diferenças globais entre a amostra total no grau de conforto dependendo do tipo de profissional podem ser influenciadas pela inclusão de profissionais de saúde mental e bibliotecários, mas sobretudo os profissionais de saúde mental porque, em geral, o grau de conforme dos estudantes LGBTQ em relação a estes profissionais foi significativamente maior.

71 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre o número de profissionais acolhedores e o pertencimento à escola, realizamos uma ANCOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (número alto/baixo de profissionais acolhedores e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. Para os fins destas análises, o número de profissionais acolhedores foi dividido entre Baixo ("Nenhum," "1," e "2 a 5") e Alto ("5 a 10" e "Mais de 10"). O principal efeito por país foi significativo, $F(6, 4786) = 16,51$ $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$, e o principal efeito por número de profissionais acolhedores foi significativo, $F(1, 4786) = 385,58$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,08$. A interação não foi significativa com $p<,05$.

72 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre o número de profissionais acolhedores e faltar à escola por motivos de segurança, realizamos uma ANCOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (número alto/baixo de profissionais acolhedores e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(6, 4811) = 12,39$ $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$, e o principal efeito por número de profissionais acolhedores foi significativo, $F(1, 4811) = 58,96$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,01$. A interação foi marginalmente significativa, $F(1, 4811) = 2,12$, $p<,05$; $\eta_p^2 = ,00$.

73 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na probabilidade do ensino de conteúdos positivos sobre questões LGBTQ utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 4885) = 19,83$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >PE, <BR,CH,CO,UR; BR: >AR,CO,MX,PE; CH: >AR,CO,MX,PE; CO: >AR,PE, <BR,CH; MX: <BR,CH,PE,UR; PE: <Todos os demais; UR: >Todos menos MX.

74 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na probabilidade do ensino de conteúdos negativos sobre questões LGBTQ utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(6, 4859) = 35,74$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,04$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: <CO,MX,PE;BR: >CH,UR, <CO,MX,PE;CH: <BR,CO,MX; CO: >AR,BR,CH,UR; MX: >AR,BR,CH,UR; PE: >AR,BR,CH,UR; UR: >BR,CO,MX,PE.

75 Diferenças na probabilidade do ensino de conteúdos positivos *versus* conteúdos negativos foram testadas por meio de uma série de testes-t pareados dentro de cada país. Comparações foram consideradas com p < ,01.

76 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre a inclusão curricular positiva e o pertencimento à escola, realizamos uma ANCOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (alguma/nenhuma inclusão positiva e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(6, 4841) = 7,97$ $p<,001$; $\eta_p^2 = ,01$, e o principal efeito por inclusão curricular positiva foi significativa, $F(1, 4841) = 241,80$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,05$. A interação não foi significativa com $p<,05$.

77 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre inclusão curricular positiva e faltar à escolar por motivos de segurança, realizamos uma ANCOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (alguma/nenhuma inclusão curricular positiva e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(6, 4871) = 7,92$ $p<,001$; $\eta_p^2 = ,01$, e o principal efeito por inclusão curricular positiva foi significativo, $F(1, 4871) = 47,24$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,01$. A interação não foi significativa com $p<,05$.

78 Os tamanhos dos efeitos para cada país foram determinados por meio de uma série adicionanis de ANCOVAs dentro dos países: AR: $\eta_p^2 = ,02$; BR: $\eta_p^2 = ,02$; CH: $\eta_p^2 = ,02$; CO: $\eta_p^2 = ,00$; MX: $\eta_p^2 = ,01$; PE: $\eta_p^2 = ,01$. Todos os efeitos foram estatisticamente significativos com $p<,05$, exceto para a Colômbia, que não foi significativo, e o México, que foi marginalmente significativo com $p<,10$. Um eta de,01 é considerado um efeito pequeno, um eta de ,06 é considerado em efeito moderado. Ver Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.).* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

79 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na probabilidade da existência de qualquer tipo de medida na escola sobre bullying e assédio utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(5, 4471) = 29,90$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,02$. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: >MX, <CO; BR: >MX, <CO; CH: >MX, <CO; CO: >AR,BR,CH,MX,PE; MX: <AR,BR,CH,CO,PE; PE: >MX, <CO.

80 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Testamos as diferenças medianas entre os países na probabilidade da existência de uma medida na escola sobre bullying e assédio que incluísse especificamente orientação sexual e/ou identidade de gênero utilizando ANCOVA, com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O efeito univariado foi significativo, $F(5, 4471) = 5,87$, $p<,001$; eta = ,01. Comparações pareadas foram consideradas com $p < ,01$: AR: <CH,CO; BR: <CO; CH: >AR; CO: >AR,BR,MX,PE; MX: <CO; PE: >CO.

81 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre medida inclusiva e comentários homofóbicos, realizamos uma ANCOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (presença de medidas inclusivas e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(5, 4463) = 29,43$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,03$, e o principal efeito por medida foi significativo, $F(1, 4463) = 15,52$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,00$. Embora a interação não tenha sido significativa com $p<05$, os tamanhos do efeito para cada país, os quais foram determinados por meio de uma série adicional de ANCOVAs dentro dos países, foram menores na Argentina, no México e no Peru: AR: $\eta_p^2 = ,002$; BR: $\eta_p^2 = ,009$; CH: $\eta_p^2 = ,017$; CO: $\eta_p^2 = ,014$; MX: $\eta_p^2 = ,003$; PE: $\eta_p^2 = ,000$.

82 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre medida inclusiva e assédio verbal motivado por orientação sexual por país, realizamos uma ANCOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (presença de medida inclusiva e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(5, 4445) = 5,93$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,007$, e o principal efeito por medida foi significativo, $F(1, 4445) = 12,17$, $p<,001$; $\eta_p^2 = ,003$. A interação foi marginalment significativa, $F(5, 4445) = 3,77$, $p<,01$; $\eta_p^2 = ,002$, $p<,10$. Os tamanhos do efeito para cada país foram determinados por uma série adicionais de ANCOVAs dentro dos países: AR: $\eta_p^2 = ,00$; BR: $\eta_p^2 = ,004$; CH: $\eta_p^2 = ,008$; CO: $\eta_p^2 = ,009$; MX: $\eta_p^2 = ,019$; PE: $\eta_p^2 = ,00$. Os tamanhos do efeito dentro do país para Brasil, Chile, Colômbia e México seriam considerados como um efeito pequeno (,01), e os tamanhos do efeito para Argentina e Peru seriam considerados como nenhum efeito. Ver Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.).* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

83 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre ter uma medida inclusiva e intervençãoem casos de comentários homofóbicos por país, realizamos uma ANCOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (medida

e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(5, 2661) = 3{,}21$, $p<{,}01$; $\eta_p^2 = {,}005$, e o principal efeito por medida foi marginalmente significativo, $F(1, 2661) = 2{,}79$, $p<{,}05$; $\eta_p^2 = {,}005$. A interação não foi estatisticamente significativa com $p<{,}05$.

84 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre ter uma medida inclusiva e intervenção em casos de comentários homofóbicos por país, realizamos uma ANCOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (medida e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(5, 3349) = 3{,}11$, $p<{,}01$; $\eta_p^2 = {,}005$, e o principal efeito por medida foi significativo, $F(1, 3349) = 14{,}03$, $p<{,}001$; $\eta_p^2 = {,}004$. A interação também foi marginalmente significativa, $F(5, 2661) = 2{,}79$, $p<{,}05$; $\eta_p^2 = {,}005$. Quando realizamos análises específicas para cada país, somente houve uma relação significativa para a Colômbia e o México , $p < {,}05$.

85 As percentagens são mostradas para fins ilustrativos. Para examinar a relação entre medida inclusiva e a eficácia da intervenção de profissionais quanto a discriminação denunciada, realizamos uma ANCOVA com dois fatores (two-way), com duas variáveis independentes (medida e país), com controle para idade, gênero, local e orientação sexual. O principal efeito por país foi significativo, $F(5, 1155) = 9{,}32$, $p<{,}001$; $\eta_p^2 = {,}039$, e o principal efeito por medida foi significativo, $F(1, 1155) = 8{,}62$, $p<{,}01$; $\eta_p^2 = {,}007$. A interação não foi estatisticamente significativa com $p<{,}05$.

86 A Consulta sobre Violencia Homofóbica y Transfóbica en las Instituciones Educativas en América Latina y el Caribe, foi realizada em Bogotá, Colômbia, de 28 **a** 31 de outubro de 2014, organizada pelo Escritório da UNESCO em Santiago de Chile – Escritório Regional pela Educação na América Latina e no Caribe, e Escritório Nacional para Chile.

87 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

88 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

89 Regional Bureau for Education in Latin-America and the Caribbean (OREALC/UNESCO Santiago) (2006). *Second Regional Comparative and Explicative Study (SERCE)* [Dataset]. Led by the American Laboratory for the Assessment of the Quality of Education (LLECE). Extraído de: http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment-llece/perce-serce-databases.

90 Utilizano os dados do estudo SERCE com estudantes do 6º ano (ver referência acima), as análises preliminares examinaram diferenças entre os sete países a partir de um único item "A maioria dos professores realmente escuta o que tenho a dizer ("La mayoría de los profesores realmente escucha lo que yo tengo que decir.") Realizamos análise simples de um fator (one-way) das variaças por cada item para os seis países, sem covariados ou ponderação.

91 Regional Bureau for Education in Latin-America and the Caribbean (OREALC/UNESCO Santiago) (2006). *Second Regional Comparative and Explicative Study (SERCE)* [Dataset]. Led by the American Laboratory for the Assessment of the Quality of Education (LLECE). Extraído de: http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment-llece/perce-serce-databases.

92 Utilizano os dados do estudo SERCE com pais de estudantes (ver referência acima), as análises preliminares examinaram diferenças entre os seis países com dados sobre o envolvimento de pais (AR, BR, CH, CO, PE, UR) em relação a três itens: Item_15_1 Este ano, você participou de atividades realizadas na escola (atividades esportivas, culturais, feiras, etc.)?; Item_15_2 "Este ano, você participou de reuniões de todos os pais da turma convocadas pelo professor?", e Item_15_3 "Este ano, você participou de reuniões chamadas pelo diretor sobre o funcionamento da escola?" Realizamos análise simples de um fator (one-way) das variaças por cada item para os seis países, sem covariados ou ponderação.

93 Davis, D. & Miroshnikova, E. (2013). *The Routledge International Handbook of Religious Education*. New York: Routledge.

94 Pew Research Center (2011, November 13). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Extraído de: http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america.

95 Pew Research Center (2011, November 13). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Extraído de: http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america.

96 Román, M. and Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 104, 37-54. *Román, M. and Murillo, J. (2011).* América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 104, 37-54.

97 Pew Research Center (2011). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Extraído de: http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america

98 Source: Schulz, W., Cox, C., Ainely, J., & Friedman, T. (2018). *Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries: IEA international Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report. (Amsterdam:* International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

99 Schulz, W., Cox, C., Ainely, J., & Friedman, T. (2018). *Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries: iEA international Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report. (Amsterdam:* International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

100 Nanda, S. (2014). *Gender diversity: Crosscultural variations*. Long Grove, IL: Waveland Press.

101 Ver a nota de fim 15.

102 Inter-American Commission on Human Rights - IACHR (2015). *Violence against Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Persons in the Americas*. Washington, DC: Organization of American States. http://www.oas.org/en/iachr/reports/pdfs/ViolenceLGBTIPersons.pdf, p. 179.

103 UNESCO (2016). *Out in the open: Educator sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Paris: UNESCO, p. 2.

104 Badgett, Mary Virginia Lee; Crehan, Philip Robert (2016). *Investing in a research revolution for LGBTI inclusion (English)*. Washington, D.C.: World Bank Group.

Anexo

Tabela A1: Dados selecionados sobre opinião pública							
	Argentina	**Brasil**	**Chile**	**Colômbia**	**México**	**Perú**	**Uruguai**
Importância da Religião	43%	72%	41%	77%	44%	72%	28%
(% que afirmam que a religião é muito importante em suas vidas)[a]							
Atitudes relativas à homossexualidade	45%	61%	40%	67%	57%	73%	34%
(% que afirmam que o comportamento homossexual é moralmente incorreto)[a]							
Atitudes relativas ao casamento entre pessoas do mesmo sexo	52%	45%	46%	28%	49%	26%	62%
(% muito a favor/a favor de permitir que gays e lésbicas possam casar legalmente)[a]							
Homossexuais devem ter os mesmos direitos que todos os demais cidadãos	--	--	86%	85%	88%	61%	--
(% concordam/concordam muito)[b]							
Todas as escolas devem aceitar homossexuais (% concordam/ concordam muito)[b]	--	--	84%	80%	85%	71%	--

[a]Fonte: Pew Research Center (2011). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Retrieved from: http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america

[b]Fonte: Schulz, W., Cox, C., Ainely, J., & Friedman, T. (2018). *Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries: iEA international Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report. (Amsterdam:* International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Tabela A2: Leis ou políticas relevantes, por país

	Argentina	Brasil	Chile	Colômbia	México	Perú	Uruguay
Criminalização da homossexualidade	Nunca criminalizoub	Nunca criminalizou[b]	Descriminalizou em 1999	Descriminalizou em 1981	Nunca criminalizou[b]	Descriminalizou em 1924	Descriminalizou em 1934
Casamento entre pessoas do mesmo sexo[a]	Aprovado em 2010	Aprovado em 2013	Sem reconhecimento legal	Aprovado em 2016	Reconhecimento legal apenas em alguns estados	Sem reconhecimento legal	Aprovado em 2013
Mudança de nome em consonância com a identidade de gênero[c]	Possível sem exigências proibitivas desde 2012	Not currently possible.[d] Citizens may add "social name" to official identification documents.	Possível, inclusive se o prenome for "ofensivo," ma não por causa da identidade de gênero.	Possível via escritura pública desde 1988. Os cidadãos transgênero, em especial, podem mudar o nome até duas vezes desde 2014.	Possível somente no Distrito Federal da Cidade do México desde 2014	Possível via processo judicial desde 2016	Possível sem exigências proibitivas desde 2009
Retificação do gênero em documentos oficiais[c]	Possível sem exigências proibitivas desde 2012	Not possible	Não é possível	Possível sem exigências proibitivas desde 2015	Possível somente no Distrito Federal da Cidade do México desde 2014	Possível via processo judicial desde 2016	Possível sem exigências proibitivas desde 2009
Leis contra o bullying	Law 26.892 (aprovada em 2013) estabelece um sistema para promover a convivência harmoniosa e intervir em conflito social em escolas.[e]	Law 13.185 (aprovada em 2015) cria um programa para combater o bullying nas escolas.[f]	Law 20.536 (aprovada em 2011) estabelece a responsabilidade do Estado por prevenir a violência nas escolas e promover a convivência harmoniosa nas escolas[g]	Law 1.620 (aprovada em 2013) estabelece um sistema para promover os direitos humanos e a convivência harmoniosa, e combater a violência e discriminação nas escolas. Esta lei também inclui linguagem sobre identidade de gênero e orientação sexual especificamente.[h]	Sem legislação federal contra o bullying	Sem legislação federal contra o bullying	Sem legislação federal contra o bullying

[a]Fonte: Carroll, A. and Mendos, L.R.. (2017). *State Sponsored Homophobia 2017: A world survey of sexual orientation laws: criminalisation, protection and recognition* (Geneva: ILGA).

[b]"Nunca criminalizou" indica que o primeiro código penal federal oficial da ação não proibiu homossexualidade ou sodomia. É importante observar, contudo, que outras leis locais e federais (ex. leis sobre moralidade ou vício) também têm sido utilizado historicamente para perseguir e encarcerar pessoas LGBTQ nesta e outras nações.

[c]Chiam, Z., Duffy, S. and González Gil, M.. (2017). *Trans Legal Mapping Report 2017: Recognition before the law* (Geneva: ILGA).

[d]Em 1º de março de 2018, o Supremo Tribunal Federal do Brasil decidiu a favor do direito das pessoas transgênero de retificar o nome e o gênero sem exigências proibitivas. Actual implementation of this ruling, however, is pending O Conselho Nacional de Justiça publicou em 29 de junho de 2018 o Provimento 73/2018 que regulamenta alterações do nome e sexo de pessoas transgênero no registro civil. Fontes: http://ohrh.law.ox.ac.uk/brazils-landmark-decision-on-transgender-persons-official-documents; https://www.conjur.com.br/2018-jun-29/cnj-regulamenta-alteracoes-nome-sexo-registro-transexuais.

[e]https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/10344383/20160703

[f]http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm

[g]https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/violencia-escolar

[h]http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html

GLSEN
110 William Street, 30th Floor
New York, NY 10038
www.glsen.org