

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO  
AMBIENTE ESCOLAR DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS**

**ELVIO CARLOS DA COSTA**



**RIO CLARO – SP  
2021**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO  
AMBIENTE ESCOLAR DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS**

**ELVIO CARLOS DA COSTA**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de RioClaro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Osti

C837r Costa, Elvio Carlos da  
Representações sobre homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais / Elvio Carlos da Costa. – Rio Claro, 2021  
313 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientadora: Andréia Osti

1. Educação Profissional. 2. Representação Social. 3. Homossexualidade Docente. 4. Preconceito. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS

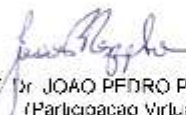
AUTOR: ELVIO CARLOS DA COSTA

ORIENTADORA: ANDREIA OSTI


Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dra. ANDREIA OSTI  
(Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto  
de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. JOÃO PEDRO PEZZATO  
(Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto  
de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. FÁBIO TADFEU RUFINA (Participação  
Virtual) UNIARA / Universidade de Araraquara -  
SP



Prof. Dra. CÁSSIA TIFMI NAGASAWA EBISUI  
(Participação Virtual) Centro Paula Souza /  
UNIARA - Universidade de Araraquara - SP



Prof. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE  
AZEVEDO  
(Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto  
de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 19 de novembro de 2021

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras homossexuais, que assim como eu, cotidianamente, enfrentam os desafios e percalços do preconceito e discriminação dentro e fora dos muros escolares, porém que orgulhosamente nunca desistem de seus sonhos e de seus valores, na esperança de uma sociedade que respeite a pluralidade humana, pois enquanto não houver tal igualdade e equidade, seremos eternamente resistência.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Deus** pelo dom da vida, e por me proporcionar abundantemente saúde, fé, esperança, sabedoria, determinação e força de vontade para o empreendimento dessa tese de doutorado, e sobretudo a generosidade de me presentear com o vínculo e amizade junto as pessoas ímpares a seguir:

- Meus pais, **Neusa e José (em memória)**, pelo amor e incentivo incondicional em todas os momentos de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.
- Minha irmã **Márcia** e minha sobrinha **Isabella**, pelo apoio e força para enfrentar os desafios e obstáculos da vida;
- Meu companheiro de vida **Thiago** e minha filha pet **Aila**, por caminharem incansavelmente comigo, cotidianamente, nessa árdua e prezerosa jornada acadêmica. E, acima de tudo, me ajudando e apoiando a realizar mais este lindo e digno sonho, de se tornar “Doutor”, e especialmente, pela contumaz tolerância, compreensão e respeito a mim dispendido, em virtude de minha ausência em diferentes momentos, durante estes últimos quatro anos de doutoramento;
- Minha Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Andréia Osti**, por acreditar em mim e no meu projeto de pesquisa. E, carinhosamente, pela admirável atenção, cordialidade e acolhimento para com o seu aluno “patinho feio”, que hoje certamente com suas valiosas contribuições e orientações, empenho e sabedoria tem a possibilidade de se tornar um lindo “cisney”. Minha eterna gratidão a ti, professora Andréia;
- Aos professores, **Fábio, João, Cássia e Maria Antônia** que participaram da banca de defesa da tese de doutorado, e contribuíram, avultosamente, por meio de suas relevantes sugestões que possibilitaram o aprimoramento desta investigação;
- **Todos os professores e professoras** do Programa de Pós-Grauação em Educação da Unesp – Campus de Rio Claro, com os quais tive a honra de conviver e

aprender, incansavelmente, certamente todos contribuíram para minha formação, por meio das reflexões e debates enriquecedores em sala de aula.

- Meus caros **amigos** do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Representação, Aprendizagem, Leitura e Escrita (**GEPRALE**), pela convivência, pela amizade e pelos inesquecíveis momentos de formação intelectual compartilhados;
- Aos professores e amigos **Eric, Eliane, Elaine e Mirela** pelo apoio na revisão desta tese;
- **Ao Centro Paula Souza**, pela autorização da realização desta pesquisa, e sobretudo, agradeço aos 82 profissionais das 15 ETECs que participaram desse estudo, pela confiança e disposição, trazendo significativas contribuições por meio de suas representações acerca da homossexualidade docente;
- Enfim, meus sinceros agradecimentos, **a todos e a todas**, que contribuíram direta ou indiretamente na realização de mais esta importante etapa de minha vida.

## RESUMO

A sexualidade humana vem sendo discutida e estudada por pesquisadores de diversos campos do conhecimento, sobretudo no da educação. Este estudo lançou olhar, especificamente, aos(as) professores(as) homossexuais que atuam nas escolas e que cotidianamente enfrentam preconceitos e discriminações advindos de alunos, pais, colegas professores, coordenação e direção escolar, devido à sua orientação sexual. O objetivo deste estudo foi o de conhecer quais são as representações de professores(as), equipe gestora e supervisão, sobre a homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs). Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa. Foram utilizados dois instrumentos na coleta de dados: 1) questionário online aplicado a 80 professores e equipe gestora (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional) de 15 ETECs; 2) entrevista semiestruturada aplicada a dois supervisores educacionais do Centro Paula Souza (CPS), totalizando 82 participantes. Os resultados indicam que 49,45% dos participantes apresentam representações consideradas positivas sobre a homossexualidade, ou seja, mais favoráveis à diversidade, além de se preocuparem com uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda, 59% expressam que a homossexualidade é “Orientação Sexual” e 41% afirmam que os homossexuais nascem assim, manifestando uma visão essencialista pautada nos aspectos biológicos. Verificamos que 83% acreditam que a homossexualidade docente não influencia na orientação sexual dos(as) alunos(as). No que tange ao preconceito, 37% afirmam ter presenciado situações de homofobia no ambiente escolar, sendo a violência verbal e simbólica os dois principais tipos de violências contra professores(as) homossexuais nas ETECs. Em referência às ações e contribuições do CPS acerca da temática homossexualidade, identificamos divergências de percepções, principalmente no que tem sido feito ou que ainda pode ser realizado. Dessa forma, 48,75% relatam sobre a importância de desenvolver e implementar ações a fim de conscientizar e orientar a comunidade escolar quanto ao respeito e à diversidade. Notamos que apesar dos(as) professores(as) e a equipe gestora trabalharem na mesma instituição, algumas representações se diferenciam, por exemplo, nos conceitos e razões da homossexualidade e isso se justifica pelo fato de cada um vivenciar as relações com os colegas de profissão, e alunos, conforme suas possibilidades. Acreditamos que a diversidade enriquece a convivência e o relacionamento entre os atores escolares e, sobretudo, traz ganhos imensuráveis para o clima organizacional, profissional, pedagógico e afetivo da escola, por meio de novas possibilidades de interações, além de promover ricas transformações, conhecimentos e aprendizagens, em especial no que se refere ao respeito à pluralidade humana. Os nossos resultados revelam certo retrocesso em relação aos aspectos biológico e cultural acerca de gênero e de sexualidade. Entendemos que alguns dos motivos que levam os(as) professores(as) homossexuais a não se assumirem nas escolas, trata-se do medo da represália, do preconceito, da discriminação, do estigma e da exclusão social devido à sua orientação sexual, levando-os(as) a se aprisionarem no “armário”, potencializando sua invisibilidade enquanto ser humano e profissional. Reconhecemos a carência e a necessidade de ampliar as pesquisas acerca da homossexualidade docente no ambiente escolar, e sobretudo as múltiplas possibilidades de investigações nesse campo do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Representação social. Homossexualidade docente. Preconceito.



## ABSTRACT

Human sexuality has been discussed and studied by researchers from different fields of knowledge, especially in education. This study aimed specifically at homosexual teachers who work in schools and daily face prejudice and discrimination from students, parents, colleagues (other teachers), coordination and school management, due to their sexual orientation. The objective of this study was to find out what the representations of teachers, management team and supervisors, about teaching homosexuality in the school environment of the State Technical Schools (ETECs). It is a quali-quantitative research. Two instruments were used in data collection: 1) online questionnaire applied to 80 teachers and management team (direction, pedagogical coordination and educational guidance) of 15 ETECs; 2) semi-structured interview applied to two educational supervisors at Centro Paula Souza (CPS), totaling 82 participants. The results indicate that 49.45% of the participants present a representation regarded as positive about homosexuality, in other words, more favorable to diversity, in addition to being concerned with a fairer and more egalitarian society. Still, 59% express that homosexuality is "Sexual Orientation" and 41% affirm that homosexuals are born that way, manifesting an essentialist view based on biological aspects. We found that 83% believe that homosexuality does not influence the sexual orientation of students. With regard to prejudice, 37% claim to have witnessed situations of homophobia in the school environment, with verbal and symbolic violence being the two main types of violence against homosexual teachers at ETECs. In reference to the actions and contributions of the CPS on the theme of homosexuality, we identified divergences in perceptions, especially in what has been done or what can still be done. Thus, 48.75% report on the importance of developing and implementing actions in order to raise awareness and guide the school community regarding respect and diversity. We note that despite the professors and the management team working at the same institution, some representations differ, for example, in the concepts and reasons for homosexuality and this is justified by the fact that each one experiences the relationships with their colleagues and students according to their own possibilities. We think that diversity enriches the coexistence and relationship among school actors and, above all, brings immeasurable gains to the organizational, professional, pedagogical and affective climate of the school, through new possibilities of interactions, in addition to promoting rich transformations, knowledge and learning, especially in what concerns to respect for human plurality. Our results reveal a certain step backwards in relation to the biological and cultural aspects of gender and sexuality. We understand that some of the reasons that lead homosexual teachers not to come out in schools are the fear of reprisal, prejudice, discrimination, stigma and social exclusion due to their sexual orientation, leading them to imprison themselves in the "closet", enhancing their invisibility as a human being and professional. We recognize the lack and the need to expand research on teaching homosexuality in the school environment, and above all the multiple possibilities for investigations in this field of knowledge.

Keywords: Professional education. Social representation. Faculty homosexuality. Prejudice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Ilustração 01 - As esferas de pertença das representações sociais .....</i>	<b>40</b>
<i>Ilustração 02 - Número de pessoas LGBT mortas no Brasil de 2000 a 2018.....</i>	<b>105</b>
<i>Ilustração 03 - Mortes de LGBT nas regiões brasileiras em 2018.....</i>	<b>106</b>
<i>Ilustração 04 - Vítimas por segmento LGBT .....</i>	<b>107</b>
<i>Ilustração 05 - Causas da Morte da população LGBT em 2018 .....</i>	<b>108</b>
<i>Ilustração 06 - Regiões Administrativas do Centro Paula Souza .....</i>	<b>157</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01 - Dados Gerais de “02 Regiões Administrativas do CPS”</b> .....	<b>158</b>
<b>Quadro 02 – Representações essencialistas sobre a causalidade da homossexualidade</b> .....	<b>175</b>
<b>Quadro 03 – percepções da homossexualidade identificadas desde infância</b> .....	<b>175</b>
<b>Quadro 04 – Indignações acerca da condição de escolha da sexualidade</b> .....	<b>177</b>
<b>Quadro 05 – Percepções da homossexualidade enquanto opção</b> .....	<b>178</b>
<b>Quadro 06 – Homossexualidade baseada na visão binária de gênero</b> .....	<b>178</b>
<b>Quadro 07 – Percepções de que os indivíduos optam e/ou tornam-se homossexuais</b> .....	<b>181</b>
<b>Quadro 08 – Percepção da homossexualidade na ótica do construtivismo social</b>	<b>182</b>
<b>Quadro 09 – Visão otimista em discutir sobre homossexualidade na escola</b> .....	<b>185</b>
<b>Quadro 10 – Percepções favoráveis à discussão sobre homossexualidade na escola</b> .....	<b>186</b>
<b>Quadro 11 – Percepções contra à discussão sobre homossexualidade na escola</b>	<b>188</b>
<b>Quadro 12 – Fatores que podem gerar constrangimentos ao discutir sobre homossexualidade na escola</b> .....	<b>192</b>
<b>Quadro 13 - Justificativas de que o (a) professor (a) homossexual não pode influenciar a orientação sexual do (a) aluno (a)</b> .....	<b>195</b>
<b>Quadro 14 – Representações de que o (a) professor (a) pode influenciar a orientação sexual do (a) aluno (a)</b> .....	<b>198</b>
<b>Quadro 15 – Representações de que talvez o (a) professor (a) pode influenciar a orientação sexual do (a) aluno (a)</b> .....	<b>198</b>
<b>Quadro 16 – Características que identificam um (a) professor (a) homossexual</b> ...	<b>199</b>
<b>Quadro 17 - Motivos possíveis de não e/ou talvez conseguir identificar um (a) professor (a) homossexual</b> .....	<b>203</b>
<b>Quadro 18 - Justificativas para influência positiva e/ou negativa no processo de ensino e aprendizagem</b> .....	<b>208</b>
<b>Quadro 19 – Influência do (a) professor (a) homossexual no processo de ensino e aprendizagem dos (as) alunos (as)</b> .....	<b>211</b>
<b>Quadro 20 - Justificativas dos participantes que não apresentam nenhuma objeção</b> .....	<b>212</b>
<b>Quadro 21 - Justificativas dos participantes que disseram sim ou talvez em relação ao desconforto causado por um (a) professor (a) ser homossexual</b> .....	<b>214</b>

<b>Quadro 22</b> – O que os participantes pensam sobre professores (as) homossexuais .....	<b>215</b>
<b>Quadro 23</b> - Sensação de presenciar uma situação de discriminação de professores (as) homossexuais no ambiente escolar .....	<b>217</b>
<b>Quadro 24</b> - Percepções dos participantes que testemunharam algum tipo de violência contra professores homossexuais na escola.....	<b>221</b>
<b>Quadro 25</b> - Justificativas dos participantes que se sentem confortável em trabalhar com professores (as) homossexuais .....	<b>226</b>
<b>Quadro 26</b> - Justificativas dos participantes que dizem trabalhar num ambiente favorável à diversidade e orientação sexual.....	<b>229</b>
<b>Quadro 27</b> - Convivência e relacionamento profissional com professores (as) homossexuais .....	<b>232</b>
<b>Quadro 28</b> – Justificativas dos participantes que trabalhariam em uma escola com professores (as) homossexuais autodeclarados .....	<b>235</b>
<b>Quadro 29</b> - Percepções dos participantes sobre o que o CPS tem feito e/ou pode fazer para contribuir com o tema homossexualidade nas ETEC's .....	<b>237</b>
<b>Quadro 30:</b> Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados do BDTD.....	<b>300</b>
<b>Quadro 31:</b> Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados da ANPED.....	<b>305</b>
<b>Quadro 32:</b> Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados da SCIELO .....	<b>306</b>
<b>Quadro 33:</b> Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados de Periódicos da Capes .....	<b>307</b>
<b>Quadro 34</b> - Concepções de professores (as) e gestores sobre “homossexualidade” .....	<b>312</b>

## LISTA DE TABELAS

<b><i>Tabela 01 - Participantes da pesquisa</i></b> .....	<b>159</b>
<b><i>Tabela 02 - Dados demográficos dos participantes</i></b> .....	<b>160</b>
<b><i>Tabela 03 - Dados de formação acadêmica e tempo de atuação dos participantes</i></b> .....	<b>161</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

AIDS	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	Associação Americana de Psicologia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CD	Classe Descentralizada
CEP	Cômite de Ética e Pesquisas em Seres Humanos
CETEC	Unidade de Ensino Médio e Técnico
CFB	Constituição Federal Brasileira
CIERS	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CPS	Centro Paula Souza
CREI	Centro de Referência de Educação Infantil
DNA	Nomenclatura de Ácido Desoxirribonucleico
DSM-IV	Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovem e Adultos
EMAFLG	Escala Multidimensional de Atitudes Face à Lésbicas e a Gays
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ESP	Escola Sem Partido
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
EUA	Estados Unidos da América
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FIDE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GEPED	Gestão Pedagógica
GESAC	Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão
GGB	Grupo Gay da Bahia
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros

GLS	Gays, Lésbicas e Simpatizantes
GT	Grupo de Trabalho
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEDLINE	Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PePSIC	Publicações da Sociedade Brasileira de Psicologia
PL	Projeto de Lei
PNAG	Pesquisa Nacional de Avaliação do Programa
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PSYINFO	Base de dados de Pesquisas publicadas no campo da Psicologia
PT	Partido dos Trabalhadores
RIPRES	Rede Internacional de Pesquisas sobre Representação Social da Saúde
RS	Representação Social
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SEE/SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRINCIPAIS ELEMENTOS DE SUA CONSTITUIÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL 20</b>	
1.1 Representação social na perspectiva da psicologia social de Moscovici .....	20
1.2 Principais elementos que constituem a representação social.....	29
1.2.1 Estrutura das representações sociais: imagem e significação .....	29
1.2.2 Universo reificado e consensual .....	30
1.2.3 Objetivação versus Ancoragem: processos que geram as representações sociais.....	33
1.2.4 Esferas de pertença das representações sociais .....	39
1.3 A importância das representações sociais no contexto educacional .....	41
1.4 Representação social acerca da homossexualidade no ambiente escolar .....	51
<b>2. HOMOSSEXUALIDADE NA SEARA EDUCACIONAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL, DENOMINAÇÕES, ENTENDIMENTOS E ENFRENTAMENTOS DE UMA SEXUALIDADE MINORITÁRIA .....</b>	<b>59</b>
2.1 Evolução histórica do conceito de homossexualidade no mundo ocidental .....	59
2.2 Homossexualidade no Brasil .....	69
2.3 Homossexualidade no contexto escolar .....	81
2.4 Homossexualidade docente e seu ambiente de trabalho .....	88
2.5 Homofobia no ambiente escolar .....	96
<b>3. REPRESENTAÇÕES ACERCA DA HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR: REVISÃO DA LITERATURA EM BASES NACIONAIS 110</b>	
3.1 Gênero, sexualidade e educação.....	112
3.2 Homossexualidade e homofobia na escola .....	126
3.3 Transexualidade, travestilidade e transgeneridade no contexto escolar .....	142
3.4 Representação sobre homossexualidade e diversidade sexual .....	144
3.5 Professores (as) homossexuais autodeclarados .....	151
<b>4. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>156</b>
4.1 Campo empírico.....	156



4.2	Participantes .....	159
4.2.1	Características demográficas dos participantes .....	160
4.3	Instrumentos .....	163
4.4	Procedimentos de coleta de dados.....	165
4.5	Procedimento de Análise de Dados .....	168
5	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>170</b>
5.1	Concepções e entendimentos sobre homossexualidade .....	170
5.2	Discussão sobre o tema homossexualidade na escola .....	184
5.3	Representações sobre professores (as) homossexuais.....	195
5.4	Preconceito e discriminação em relação aos professores (as) homossexuais no ambiente escolar.....	217
5.5	Percepções sobre a convivência e relacionamento profissional com professores (as) homossexuais nas 15 ETEC´s e as ações do Centro Paula Souza frente à homossexualidade e diversidade sexual.....	225
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>243</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>254</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>280</b>
	<b>ANEXO A: Parecer consubstanciado pelo CEP.....</b>	<b>281</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>287</b>
	<b>APÊNDICE A: Carta de Anuência / Autorização para coleta de dados nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza .....</b>	<b>288</b>
	<b>APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Instrumento de Coleta de Dados – Questionário e Entrevista Semiestruturada .....</b>	<b>289</b>
	<b>APÊNDICE C: Instrumento de Coleta de Dados – Questionário .....</b>	<b>293</b>
	<b>APÊNDICE D: Instrumento de Coleta de Dados – Entrevista Semiestruturada .....</b>	<b>297</b>
	<b>APÊNDICE E: Mapeamento quanti-qualitativo das pesquisas .....</b>	<b>300</b>
	<b>APÊNDICE F: Concepções de professores (as) e gestores sobre “homossexualidade” .....</b>	<b>312</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pela inquietação provocada durante o exercício de minha profissão como professor e membro da equipe de gestão escolar de uma Escola Técnica Estadual (ETEC) do Centro Paula Souza (CPS), que propiciou observar e perceber algumas atitudes e comportamentos discriminatórios e preconceituosos contra professores homossexuais no ambiente escolar, que se manifestavam por meio de chacotas, comentários e piadas mal-intencionadas. Assim, despertou a curiosidade de conhecer o que os(as) professores(as) e a equipe de gestão escolar pensam sobre a homossexualidade docente na escola.

Nos últimos anos a sexualidade humana vem sendo discutida e estudada por profissionais dos mais diversos campos do conhecimento, sobretudo a educação. Pode-se dizer que atualmente a população constituída de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), cuja identidade sexual escapa a heteronormatividade estão mais visíveis, ocupando diferentes espaços, tornando o cenário político mais acirrado, buscando alcançar igualdade de direitos no interior da ordem social existente (LOURO, 2004).

Para o desenvolvimento do presente estudo, a fundamentação teórica se baseou em conceitos da Teoria da Representação Social de Serge Moscovici (1978, 1994, 2001, 2002, 2003, 2005, 2010 e 2013), sobre a sexualidade humana nos apoiamos nas contribuições de Foucault (1998, 2002 e 2007), bem como em Guacira Lopes Louro (2000, 2005, 2007, 2013, 2014 e 2019) acerca de gênero, sexualidade e educação. No que se refere a história da homossexualidade, fundamentou-se nos trabalhos de Luiz Mott (1994, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2011) e José Silvério Trevisan (2018). E, por fim, no que tange à homofobia, em Daniel Borrillo (2016).

Este trabalho objetivou conhecer as representações de professores(as), equipe gestora e supervisão, sobre a homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais. Desdobrando-se em dois objetivos específicos: 1) analisar as semelhanças e diferenças nas representações dos participantes acerca da homossexualidade docente; e 2) identificar na percepção dos participantes se há ou não ocorrências de preconceito em relação aos professores e professoras homossexuais no ambiente escolar. O grupo pesquisado neste estudo constituiu-se de 82 professores em diferentes níveis hierárquicos do Centro Paula Souza, autarquia

do governo do Estado de São Paulo, abrangendo duas Regiões Administrativas, perfazendo um total de 15 ETECs.

Dentro deste contexto específico, há professores(as) homossexuais que atuam nas escolas e que cotidianamente enfrentam preconceitos e discriminações advindos de alunos, pais, colegas professores e direção escolar, devido à sua orientação sexual. No Brasil, a intolerância, a discriminação e a intensidade das práticas preconceituosas e por que não dizer homofóbicas e heterossexistas presentes nas escolas são alarmantes, isto porque segundo pesquisas realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009) apontam para o alto grau de rejeição à homossexualidade na comunidade escolar. Mesmo quando o Estado formula políticas públicas que levam a acreditar em uma educação de qualidade social para todos(as), incluindo a população LGBT, há indícios de que essas políticas não estão sendo efetivadas, ou seja, não chega até o público interessado.

A inserção do(a) professor(a) homossexual no espaço educacional como indivíduo, vem crescendo a cada dia. A presença desse(a) profissional pode ser observada em vários setores das instituições de ensino, pois existem diversos indivíduos nesta condição exercendo sua profissão no campo educacional. Neste sentido, verifica-se que existem alguns estudos nacionais que abarcam questões relacionados à homossexualidade docente no ambiente escolar.

Estudos que se destacam por problematizar as formas pelas quais os(as) professores(as) vão se constituindo enquanto docentes homossexuais nas relações com o outro e, sobretudo, como se relacionam com a instituição escolar (FRANÇA, 2014), analisar as trajetórias de vida, a partir das narrativas dos profissionais da dança, formados em Educação Física, que atualmente se reconhecem homossexuais e que exercem a profissão docente (NASCIMENTO, 2013), a constituição discursiva da sexualidade examinada do ponto de vista das relações de gênero e sexualidade produzidos por professores(as) homossexuais da docência primária (CONCEIÇÃO, 2012), sobre os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras travestis e transexuais brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na docência (ALMEIDA E CICILLINI, 2013) e a questão dos travestis e transexuais serem desqualificados por discursos que os produzem a partir da desordem social e psíquica, pois têm sido associados à prostituição e aos diagnósticos psicológicos e psiquiátricos (TORRES, 2013).

Considerando que a escola é um lugar de possibilidades, oportunidades e interações, a problemática norteadora do presente estudo consiste em conhecer as representações de professores(as), da equipe gestora, da supervisão regional e da supervisão responsável pela área de legislação e informação da Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC) do Centro Paula Souza acerca da homossexualidade docente à luz da teoria da representação social. Nesse contexto, emergiram os seguintes questionamentos: Como a homossexualidade docente é representada por professores(as) e pela equipe gestora das Escolas Técnicas Estaduais? As representações registradas se relacionam? Existem ocorrências de preconceitos em relação aos professores(as) homossexuais nas ETECs?

Para tanto, buscou-se responder a esses questionamentos. Pensamos que tanto a equipe gestora e a supervisão, quanto os(as) professores(as) têm suas representações articuladas a uma visão de si, do outro e das relações entre seus pares. Essas representações, por sua vez, conforme Moscovici (2013) espelham os valores, desejos, sentimentos, frustrações, aspirações, marcando esses indivíduos ao mesmo tempo em que lhes asseguram um espaço nos grupos com os quais interagem, podendo inclusive, influenciar diretamente nas práticas docentes.

Pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escolas, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2013, p. 45).

As representações são pensadas e partilhadas pelos indivíduos em seu meio, podendo penetrar e influenciar a mente de cada um, e neste movimento de trocas entre os indivíduos elas são reformuladas, reorganizadas e repensadas. Como destaca Moscovici (2013, p. 40-41) “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações (...) pessoas e grupos as criam no decurso da comunicação e da cooperação”.

Assim, analisar as representações acerca da homossexualidade docente é um enorme desafio, levando-se em consideração a amplitude de questões polêmicas que o tema engloba, e também por ser um assunto tão velado na escola (e na sociedade

de um modo geral), mas, que ao mesmo tempo apresenta uma diversidade de opiniões, crenças e conceitos (KOEHLER, 2009).

Dessa forma, enfatiza-se a necessidade de intervenções para que ocorram mudanças nas normas socioculturais e em representações que reforçam as violências contra LGBT e estimulam sentimentos e práticas homofóbicas. É necessário questionar e problematizar que historicamente a heterossexualidade é tida como a norma ou padrão, bem como reconhecer a existência e a manutenção da homofobia e compreender a existência de distintas relações sociais que são construídas na própria escola, apontando a importância de (re)conhecer as múltiplas identidades sexuais e de gênero como parte das profundas mudanças na sociedade.

A relevância do estudo das representações sociais no ambiente escolar de acordo com Osti (2010), se justifica pelo fato de a representação se formar na prática social, refletindo os pensamentos e sentimentos despertados, formados e consolidados na experiência diária daqueles que trabalham e são servidos pela escola. Nessa direção, Gilly (2001) salienta que as situações de julgamento sobre o outro são interessantes por serem particularmente reveladoras dos aspectos mais funcionais da representação.

Desde a década de 1980, a Teoria das Representações Sociais (TRS) vem oferecendo à pesquisa educacional novas possibilidades para lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade moderna. (MACHADO, 2008). Outro aspecto mencionado por Moscovici (2003) é que o sujeito é transformador da realidade e a compreensão das diversas interpretações poderá gerar uma mudança na mentalidade da sociedade e em suas ações. As representações sociais estudadas dentro do ambiente escolar têm por objetivo “entender as ações das formas de trabalhos e poder auxiliar em uma melhora daquele meio” (MENIN e SHIMIZU, 2005, p. 96).

Considera-se que o estudo das representações possibilitará compreender as relações entre professores(as) e equipe gestora, expressas na forma de sentir, pensar e vivenciar no contexto escolar das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza. De acordo com Castro (2002), nas interações cotidianas os professores vão construindo e produzindo representações sobre o mundo, sobre o fazer pedagógico, sobre sua profissão, as quais são compartilhadas com seus pares e contribuem para a formação de sua identidade. Além de contribuir para a melhoria na relação entre professores de diferentes orientações sexuais, promovendo reflexões acerca da

discriminação e preconceito no ambiente escolar.

Diante disso, acreditamos que a teoria das Representações Sociais fornece subsídios para a compreensão dos(as) professores(as), em suas interações com os sujeitos escolares (alunos, pais, gestores, colegas professores), com o(a) outro(a) e com o meio que os(as) cerca, em determinado momento histórico e em seu mecanismo próprio de constituição da realidade. E esta compreensão faz com que os(as) professores(as) sejam formadores/desconstrutores/reconstrutores de representações sociais, coligadas às prevenções de condutas e comportamentos dos(as) alunos(as), em relação a vários fenômenos sociais, por exemplo, a (homo)sexualidade e a homofobia no contexto escolar.

O presente trabalho está organizado em seis seções. A primeira denominada de “FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: considerações sobre os principais elementos de sua constituição e contribuições para o contexto educacional” apresenta os fundamentos teóricos sobre as quais essa pesquisa se apoia, tendo como base o autor Serge Moscovici, procurando articular as representações sociais no contexto educacional e, focar nas questões de homossexualidade no ambiente escolar. Na segunda seção “HOMOSSEXUALIDADE NA SEARA EDUCACIONAL: contextualização histórica e conceitual, denominações, entendimentos e enfrentamentos de uma sexualidade minoritária” é contextualizado o referencial teórico acerca da homossexualidade, explorando a homossexualidade no ambiente escolar, em especial, a homossexualidade docente.

A terceira seção “REPRESENTAÇÕES ACERCA DA HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR: REVISÃO DA LITERATURA EM BASES NACIONAIS” expõe o levantamento bibliográfico realizado nas principais bases de dados. Na quarta seção, “DELINEAMENTO DA PESQUISA” encontram-se o campo empírico, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados. A quinta seção apresenta e discute os resultados da pesquisa. E, por fim, são expostas as considerações finais, as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices que integram esta pesquisa.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRINCIPAIS ELEMENTOS DE SUA CONSTITUIÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL**

Com a intenção de atender ao objetivo geral desta investigação, que consiste em conhecer as representações de professores(as), equipe gestora e supervisão, sobre a homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais, pretende-se nesta seção, apresentar a fundamentação teórica acerca das Representações Sociais(RS) e, sobretudo expor as considerações sobre os principais elementos de sua constituição.

A opção pela teoria das RS como estruturante para a teorização empírica do presente estudo, deu-se pelo fato desse campo de conhecimento proporcionar uma conexão entre as representações de um sujeito particular (professores) e um objeto concreto (homossexualidade docente), além de conhecer as visões de mundo que esse grupo social tem a respeito de um objeto específico e significativo em suas ações no cotidiano escolar. Dessa forma, essencialmente, serão revisitados importantes pesquisas e textos teóricos que abordam as RS, tendo como base o autor Serge Moscovici, procurando sempre articular as RS no contexto educacional e, focar nas questões de homossexualidade no ambiente escolar.

### **1.1 Representação social na perspectiva da psicologia social de Moscovici**

Nesta subseção pretende-se apresentar a TRS na ótica da psicologia social proposta por Moscovici. Dessa forma, inicialmente faz-se relevante conhecer um pouco sobre a trajetória de vida deste importante autor.

De acordo com Camargo (2015) Serge Moscovici nasceu em 1925 na cidade de Braïla na Romênia. Durante a segunda guerra mundial (1941 – 1945), viveu num campo de trabalhos forçados em Bucarest, neste período, tomou gosto pela leitura e aprendeu a falar francês. Após sua libertação (1946), estudou e viajou pela Alemanha, Áustria e Palestina. Em 1947 deixou seu país passando pela Hungria, Áustria e Itália. Posteriormente, Moscovici chegou à Paris em 1948, estudou Psicologia e Psicologia Social na "Sorbonne", período em que também trabalhou numa fábrica de vestuário e outra de calçado. Em 1950 obteve uma bolsa para refugiados para dar continuidade em seus estudos, oportunidade em que iniciou seus estudos de doutorado sob a

orientação de Daniel Lagache, que contribuiu com a psicologia francesa enquanto psicólogo clínico, psicanalista e psicólogo social.

Como fruto de seu trabalho de doutorado, escreveu a sua tese sobre a imagem da psicanálise entre os parisienses. Em 1961 Serge Moscovici publicou sua principal tese “La Psychanalyse, son image et son public”, oferecendo à Psicologia Social a TRS. Em 1976 ele a republicou, atualizando-a (Moscovici, 1961/1976). É importante ressaltar que esta tese é subdividida em duas partes: a primeira, trata-se da representação social da psicanálise, realizado por meio de um trabalho de *survey* com a população parisiense. E a segunda parte se refere à psicanálise na imprensa francesa, um estudo documental de artigos de jornais e revistas francesas (CAMARGO, 2015).

A primeira parte desta obra foi traduzida no Brasil em 1978 e, somente em 2012 ela foi traduzida na sua totalidade para o português. Na ótica de Moscovici (1978) trata-se de uma obra que propõe uma teoria do conhecimento social contemporâneo, que está fundamentada em uma leitura integrativa dos sistemas de comunicação social, nos permitindo não só identificar o conteúdo do pensamento cotidiano dos leigos sobre objetos importantes para suas vidas, mas também compreender os processos de construção deste tipo de saber e seu papel sobre as atividades e situações que os envolvem.

Segundo Camargo (2015) Moscovici, em 1965, foi um dos fundadores da *European Association of Social Psychology* e seu primeiro presidente, e tornou-se *Directeur d'Études na École des Hautes Études em Sciences Sociales* de Paris. Neste mesmo ano, fundou o Laboratório de Psicologia Social que inicialmente era na *École Pratique des Hautes Études*, e posteriormente passou a pertencer a *École des Hautes Études em Sciences Sociales* em Paris, desenvolvendo, desde o início linhas inovadoras de pesquisa com seus primeiros colaboradores, a saber: Claude Faucheux, Claudine Herzlich, Jean-Claude Abric, Denise Jodelet e Willem Doise.

A partir da década de 1970, Moscovici destacou-se através de seus trabalhos que propunham a renovação da Psicologia Social Europeia, diante da hegemonia da Psicologia Social Americana, por meio de três importantes contribuições: a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1961/1976), a teoria das minorias ativas (MOSCOVICI, 1991) e a teoria do consenso social (MOSCOVICI e DOISE, 1973, 1992). A primeira contribuição, refere-se à criação de um paradigma teórico, no sentido de Kuhn, para uma Psicologia Social do conhecimento. A segunda, propriamente uma



teoria psicossocial, inverteu, de forma engenhosa e rigorosamente experimental, o problema da influência da maioria sobre a minoria, trazendo elementos mais societários à Psicologia Social Experimental. E, por fim, a terceira contrapôs o paradigma *Risky Shift* ao do *Group Polarisation*, no âmbito da Psicologia Social, oferecendo uma compreensão dos efeitos da polarização grupal nas decisões coletivas (CAMARGO, 2015).

Moscovici, em 1976, tornou-se diretor do *Laboratoire Européen de Psychologie Sociale*, com sede na *Fondation Maison Sciences de l'Homme - Paris*, que resultou na intensificação do intercâmbio entre pesquisadores europeus. Em 2014 este laboratório foi transformado no *Reseau Mondial Serge Moscovici - REMOSCO* (<http://remosco.hypotheses.org>). Esta rede, coordenada por Denise Jodelet, foi criada para ampliar e continuar o desenvolvimento das contribuições de Moscovici, estendendo-se para outras redes e centros de pesquisa no mundo (CAMARGO, 2015).

Nessa direção, conforme Camargo (2015) especificamente no Brasil, Moscovici incentivou a criação de dois centros e de uma rede de pesquisas, por meio do Prêmio Balzan: o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed - São Paulo) e o Centro Internacional de Pesquisa em Representações e Psicologia Social “Serge Moscovici” (Brasília) e, também, a Rede Internacional de Pesquisas sobre Representações Sociais da Saúde (RIPRES - Évora) que embora esteja localizada formalmente em Portugal, tem uma maioria de participantes brasileiros na sua coordenação.

Serge Moscovici atuou como professor visitante em inúmeras universidades europeias e americanas. Recebeu diversas premiações, tais como: *Prize of the Burda Foundation* (1980), *European Prize for Social Sciences and Sociology* (1989), *Officier de la Légion d'Honneur* na França (1999), *Ecologia Award* (2000), *Balzan Prize* (2003), *W. James and W. Wundt Prize* (2007) e o prêmio *Nonino Master of His Time* (2010). Além do mais, lhe concederam várias menções de doutor honoris causa no mundo (Genebra, Glasgow, Sussex, Sevilha, Bruxelas, Bolonha, Londres, Roma, México, Pécs, Lisboa, Jönköping, Iasi, Brasília, Buenos Aires e Évora) (CAMARGO, 2015).

Assim, nota-se que a contribuição científica da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, tem sido muito importante em todo o mundo, e particularmente

no Brasil. A Teoria das Representações Sociais foi e vem sendo difundida e inovada principalmente pela sua colaboradora e amiga Denise Jodelet.

Por meio das representações sociais, Serge Moscovici contribuiu significativamente para a psicologia social e para os campos da saúde e educação. Sua morte nos impele para uma revisita a sua extensa e densa obra, o que nos traz a certeza que nos despedimos de um pensador social que desafiou, marcou e continua marcando as ciências sociais e particularmente a psicologia social.

O primeiro teórico clássico da sociologia a conceituar explicitamente as representações sociais como “representação coletiva” foi Émile Durkheim (1858-1917), focando na especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Neste sentido, Moscovici (1978) elucida que segundo Durkheim, o pensamento individual seria um fenômeno exclusivamente psíquico, não se reduzindo à atividade cerebral, enquanto o pensamento social não se resumiria à soma dos pensamentos individuais.

Durkheim restringiu as representações individuais aos fenômenos psicológicos e neurológicos, como resultado da natureza física e biológica do indivíduo e, portanto, são variáveis e pessoais. Por outro lado, as representações coletivas, isto é, imagens, crenças, símbolos e conceitos surgem diretamente das estruturas sociais, incluindo todos os fenômenos socialmente produzidos que circulam e são compartilhados na sociedade, tais como: religiões, mitos, ciência e linguagem. Assim, para Durkheim, as representações coletivas são fatos sociais e forma uma realidade social da mesma maneira que os fatos físicos formam realidades físicas, e ainda, acrescenta, que as representações coletivas estão acima das representações individuais, pois elas têm a capacidade de gerar novas representações (MARKOVÁ, 2006).

Na contramão desta percepção de Durkheim, Moscovici (2002) disparou algumas críticas, alegando que a teoria durkheimiana não consegue resolver ou explicar a pluralidade das formas de organização do pensamento social, a não ser por definir que todos os fatos são sociais, fazendo com que a noção de representação perca sua nitidez. Moscovici (2002) acrescenta que Durkheim não valoriza o indivíduo como ser dotado de vontades, capaz de interferir na formação social e, por isso, faz objeções as representações coletivas e desenvolve o estudo das representações sociais, definindo os conhecimentos práticos do senso comum, que representam um conjunto de ideias da vida cotidiana, construídas nas relações entre os indivíduos e os grupos sociais.

Embora Moscovici (2010) reconheça que o conceito de representação utilizado pela Psicologia Social foi inspirado nos estudos de Durkheim, o mesmo, esclarece que sua interpretação em relação ao indivíduo-coletivo é completamente diferente da dele. Para enfatizar esta distinção, Moscovici usa o termo “social” em vez de “coletivo”, pois enquanto na visão de Durkheim, as representações coletivas deveriam ser estudadas como fatos sociais, na percepção de Moscovici as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e de se comunicar com a realidade social. Portanto, a representação social objetiva abstrair o sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2010). Desta forma, a teoria proposta por Moscovici contraria a concepção tradicional da psicologia social, possibilitando resgatar e recriar o conceito de representação coletiva, de Durkheim.

Neste sentido, para Moscovici (2002) as representações sociais são conjuntos dinâmicos e sua característica é a produção de comportamentos e relacionamentos com o meio social. E esta, por sua vez, é uma ação que se modifica na relação entre sujeitos e não uma reprodução de fatos sociais estabelecidos. Por isto, a representação de cada pessoa ou grupo social demonstra as faces de sua realidade, permitindo compreender a identidade, a personalidade, a concepção dos indivíduos, assim como os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, na qual estão inseridos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Castro (2006) elucida que o processo das representações sociais permite a comunicação entre indivíduos e o grupo. Sua construção ocorre por meio das visões, ideias e imagens dos sujeitos sobre a relação e realidade social que os cercam. Deste modo, as críticas realizadas por Moscovici a Durkheim em relação à teoria dos fatos sociais e das representações coletivas, consiste por ela não reconhecer as representações individuais como fundamentais para a formação do sujeito.

Destaca-se que nas obras empreendidas por Moscovici (1978, 1994, 2001 e 2005), as representações são reconhecidas como dinâmicas e, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, substituindo o sentido estático, que as caracterizava no ponto de vista da psicologia clássica. Esse apontamento crítico, assumido e declarado por Moscovici, tornou-se o ponto inicial para a construção de uma nova teoria, denominada por TRS, propondo-a como um fenômeno científico interdisciplinar, que não se limita apenas a ciências sociais ou à psicologia social, mas ao conjunto de conhecimento psicossociológico, além do mais, Moscovici afirma não existir separação entre o universo interno do indivíduo e o universo externo a este, pois ambos se

complementam (MOSCOVICI, 2001; GUARESCHI, JOVCHELOVITCH, 2013).

De acordo com Moscovici (2010), sua fundamentação do fenômeno da representação social não tem a intenção de formalizar um conceito ou metodologia linear ou absoluta, como é comum encontrar em outras teorias. A finalidade essencial de sua teoria é lançar um olhar diferenciado sobre o individual e o coletivo, tornando-se uma alternativa confiável para a compreensão social. Para tanto, o autor define as representações sociais como entidades quase tangíveis, que circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, por meio de uma palavra, gesto, reunião, em nosso cotidiano. Assim, elas estão presentes na maioria das relações e nas comunicações que estabelecemos com as pessoas ou grupo de pessoas, bem como nos objetos que produzimos e/ou consumimos no nosso cotidiano.

A TRS sob o viés da psicologia social foi desenvolvida originalmente pelo estudo de Moscovici, entretanto, segundo Osti (2010) se desdobra de forma complementar por meio de três vertentes teóricas: a primeira vertente é denominada de processual e, é liderada atualmente por Denise Jodelet, que mantém a teoria fielmente às propostas por Moscovici, utilizando-se de métodos qualitativos de pesquisa e, com perspectiva etnográfica. A segunda vertente assume uma perspectiva sociológica, sendo liderado por Willen Doise, utiliza-se de métodos estatísticos correlacionais. E, por fim, a terceira vertente apresenta um caráter mais cognitivo estrutural, liderado por Jean Claude Abric, seus estudos focam em pesquisas experimentais. Assim, clarifica-se que o presente estudo toma como referência a abordagem processual, por entender que tal abordagem é a que melhor se adequa ao objeto de pesquisa desta investigação.

No que tange ao aspecto conceitual, Moscovici (1978) elucida que representação social é um conhecimento de senso comum, formado por razão do cotidiano, além de ser um tipo de realidade. Moscovici (1978, p. 37) acrescenta que “elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”. É uma forma de interpretar a realidade. As representações sociais apresentam duas funções: 1) convencionalizar objetos, pessoas e acontecimentos, 2) prescrever atitudes e pensamentos. O conceito de

representação social corresponde a uma substância simbólica e a prática que produz. São entidades que circulam, cruzam e se cristalizam através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano (MOSCOVICI, 1978).

Moscovici, parte de duas premissas para propor a TRS: primeiro enfatiza que não existe uma lacuna entre o universo exterior e o do indivíduo, e afirma que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos, ainda elucida que o objeto é inscrito num contexto dinâmico. A segunda premissa, Moscovici enxerga a representação social como uma “preparação para a ação” (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Partindo dessas premissas, Moscovici em resumidas palavras define as representações sociais como uma modalidade de conhecimento, cuja finalidade é elaborar comportamentos e promover comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 1978). Tais representações partem de uma realidade observada por um indivíduo, que posteriormente é relatada. Ressalta-se que a observação não acontece de forma assistemática, pois a mesma, precisa de controle para evitar que o indivíduo “tome seus desejos por realidade” (MOSCOVICI, 1978, p. 52). Enquanto, os relatos podem ser classificados como formais (acadêmicos) e/ou informais (senso comum).

A utilização da TRS de Moscovici como referencial teórico nas pesquisas em educação implica assumir que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e, sobretudo que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais e que, de certa forma, norteia a produção do conhecimento científico. Sendo assim, o referencial teórico das representações sociais, ao atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e científico, oferece amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, numa perspectiva que contempla a compreensão no âmbito individual e social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação.

Logo, para Moscovici (1978) a representação social além de ser uma teoria, é também, uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar. Portanto, o estudo das representações sociais traz em seu bojo algumas preocupações importantes, principalmente no que se refere à discussão do senso comum no ambiente acadêmico que, em geral, é visto com suspeição ou descrédito. Destaca-se que o conhecimento de senso comum vem ganhando espaço, tornando-se referencial indispensável para os pesquisadores. Neste sentido, para Moscovici (1978, p. 20-21), o senso comum:

Com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias, comporta uma série de informações e impressões significativas quando se procura um referencial acerca de determinado tipo de conhecimento. E o volume inflacionado de conhecimentos e realidades indiretas sobrepuja de todos os lados o volume cada vez mais limitado dos conhecimentos e realidades diretas.

O senso comum e as relações, isto é, as condutas, os valores, e os padrões construídos socialmente como um novo saber, e em um novo conhecimento que não abarca apenas para a sociedade, mas para conhecer e entender o porquê desse aglomerado de símbolos da consciência e de elaborações mentais representadas. Desta forma, o senso comum representado configura em relações que ao se confrontarem dão novos significados e expressões simbólicas para determinada palavra, atos, maneiras de agir, e de pensar, tornando-se assim um verdadeiro conhecimento social (CERQUEIRA, 2011). Pensar que o senso comum, aquele senso onde as pessoas constroem suas expressões individuais e coletivas, e é aquele símbolo fundamentado para dar razões e valores a outros símbolos é realmente um conhecimento, leva-nos a crer que a cultura, os valores, as condutas, os significados atribuídos são valorizados pela incorporação dos mesmos pela sociedade, modelando e reconstruindo significados para o comportamento, portanto, é considerada então uma construção representacional da sociedade, ou seja, uma representação social.

Submerso nesse contexto, consideramos fundamental investigar o universo de representações, focando nas representações de professores(as), equipe gestora e supervisão educacional acerca da homossexualidade docente no ambiente escolar. A escolha pela diretriz das representações sociais se deu porque essa teoria embasa os desígnios desta tese, ao analisar os mecanismos de referência (valores e crenças) como produtos sociais construídos nos contextos de sua formação, vivência e interação.

E em todos esses contextos, circulam informações, e tais informações possibilitam a construção de valores, condutas e comportamentos. Assim, é necessário levantar, analisar e interpretar o conteúdo das informações auferidas, no caso deste trabalho, a temática central esta pautada na homossexualidade docente, desse modo, conhecimentos equivocados ou desvirtuados produzem valores que irão compor o alicerce de condutas e/ou práticas que podem ser preconceituosas, intolerantes, violentas, inadmissíveis ou mesmo impróprias para uma vida social mais

humanizada.

Nessa direção, Jodelet (2009) elucida que a representação social desempenha um papel social relevante, considerada também como uma bússola norteadora das interações do indivíduo com seu meio e com outros indivíduos, além de permitir a integração entre os sujeitos, ao gerar um leque diversificado de interpretação do mundo, o que por sua vez permite um olhar compartilhado entre os indivíduos a serviço de um aparato de valores.

De acordo com o estudo de Silva Junior (2010) as instâncias sociais responsáveis pelas mudanças nas representações sociais são os meios de comunicação, a religião, a Ciência, a política, a instituição escolar e os sujeitos que participam dessas instituições, compostos, em sua maioria, por especialistas que disseminam representações que irão influenciar, transformar ou modernizá-las. Na escola, os(as) professores(as) retransmitem suas representações no cotidiano escolar, tal mecanismo, contribui na construção, atualização e transformação das representações desses(as) docentes. Por isso, considera-se esse fator relevante na investigação da escola como um lugar que não é imparcial, principalmente no que se refere à (homo) sexualidade.

Na percepção de Jodelet (2001) as representações sociais podem ser definidas como um meio de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com finalidade prática, contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. A autora, ainda, acrescenta que a representação social se diferencia do conhecimento científico tradicional, pois valoriza o conhecimento de senso comum. Entretanto, tal conhecimento, é tão legítimo quanto qualquer outro tipo.

Refletindo sobre o exposto, destaca-se que as representações sociais estão presentes em todo lugar, mesmo quando encontramos pessoas ou objetos e passamos a nos familiarizar com eles. Para Moscovici (2005) alguns profissionais no exercício de sua profissão, como por exemplo: professores e médicos, criam e transmitem as representações, mesmo sem saber que o fazem. E essas representações criadas, se atraem ou se repelem, transformando-se em outras. Portanto, pode-se afirmar que as representações sociais são criadas mentalmente, e as mesmas, são produto das nossas ações e comunicações.

## 1.2 Principais elementos que constituem a representação social

Por meio da concepção originária da TRS não há diferença entre os universos, exterior e interior, do indivíduo e/ou do grupo. Dessa forma, o sujeito e o objeto não são fundamentalmente distintos e o estímulo e a resposta são indissociáveis, já que formam um conjunto. Partindo dessa premissa, uma representação é sempre aquilo que tem um significado para alguém, visto que a representação tem sempre um caráter social e compreende os processos simbólicos das condutas e comportamentos humanos. Portanto, o conhecimento de um objeto por parte de um sujeito será produzido por meio de representações do objeto que são criadas forçadamente na mente deste sujeito.

Assim, as RS são constituídas por elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos e por crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens que se organizam ou estruturam para evidenciar a realidade, relacionadas à ação e reflexão. Portanto, nessa subseção serão apresentados os principais elementos que constituem as RS, a saber: imagem X significação, universo reificado X universo consensual, objetivação X ancoragem e por fim, as esferas de pertencças das representações sociais.

### 1.2.1 *Estrutura das representações sociais: imagem e significação*

Para compreender como a estrutura de uma representação se constitui, Osti (2010) esclarece que é importante conhecer à priori dois elementos, a figura (imagem) e a significação (conceito). Nessa direção, Moscovici enfatiza que (2010, p.46) “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”. Para tanto, a configuração estrutural das representações sociais sempre possui duas faces interdependentes, tal como uma folha de papel: de um lado a face figurativa (imagem) e do outro a face simbólica (conceitual). Ou seja, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (representação = figura/significação).

Nessa concepção, para Moscovici (2010) esses dois elementos (figura e significação) são fundamentais para se compreender a constituição de uma representação. Destaca-se que o primeiro elemento (figura), trata-se do objeto ou fenômeno do mundo social. Enquanto, o segundo (significação) constitui o valor ou o



significado dado pelo indivíduo a essa figura. Assim, pode-se afirmar que a significação tem a capacidade de conceber um objeto sem ele estar presente, proporcionando sentido por meio de um símbolo, e a imagem compreende a atividade de percepção, recuperando este objeto, tornando-o concreto.

Moscovici (2010) exemplifica a visão que as pessoas têm e fazem de um 'neurótico', associando esse termo à psicanálise de Freud, enxergando esse indivíduo como egocêntrico e patológico. Portanto, os mecanismos mentais que são mobilizados, especificamente nesse exemplo, e que constroem essa figura em nosso universo e lhe dão um significado, diferem dos mecanismos cuja função é isolar uma percepção precisa de uma pessoa ou de uma coisa e de criar um sistema de conceitos que as explicam. Sendo assim, conforme Moscovici (2010, p. 46):

A própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de linguagem de observação e a linguagem da lógica; a primeira, expressando puros fatos – se tais fatos existem – e a segunda, expressando símbolos abstratos. Este é, talvez, um dos mais marcantes fenômenos de nosso tempo – a união da linguagem e da representação.

Desta maneira, é importante ressaltar que de acordo com Moscovici (2010) as RS correspondem ao ordenamento do imaginário em imagens, que condensam significados e constroem sistemas de referência, que permitem interpretar e classificar essas construções. Pressupõe-se que as pessoas não constroem seus pensamentos de forma isolada, mas que se influenciam umas às outras na base das verificações coletivamente compartilhadas e referidas aos objetos que conformam sua realidade. Deste modo, compreende-se que alguns elementos das representações, tais como as normas sociais, são flexíveis e mutáveis, bem como, desvela-se que os significados são elaborados e compartilhados em processos específicos de interação social em mundos concretos e particulares.

### *1.2.2 Universo reificado e consensual*

Com a intenção de especificar o lugar que as representações ocupam em uma sociedade pensante, Moscovici (2010) revela alguns apontamentos a fim de diferenciar as duas categorias de universo reificado e o consensual, embora ambos

universos são próprios de nossa cultura. No universo reificado a realidade é construída pela ciência, também denominado de universo científico, onde todas as coisas (objetos, imagens, linguagens etc.) são a medida do ser humano. A sociedade é considerada um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais, em que apenas alguns são detentores do saber. É importante destacar, que no universo reificado, somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito e o seu direito de trabalhar. Salienta-se, ainda, que no meio acadêmico existe um comportamento para cada circunstância e uma fórmula linguística para cada confrontação.

De acordo com Moscovici (2010, p. 50):

No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é. Todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são, aqui, a medida do ser humano.

Para Osti (2010) o universo reificado é restrito ao campo das ciências e teorias que trabalham com a definição de conceitos, se relaciona com o pensamento erudito, seu rigor lógico e metodológico. A autora, ainda, assinala que neste universo se estabelece um mapa dos objetos e acontecimentos que são independentes de nosso desejo, encoraja a precisão intelectual e a evidência empírica. Por isso, que os membros da sociedade passam a ser vistos como desiguais e assumem diferentes papéis ou classes, tendo seu grau de participação determinado exclusivamente pelo nível de qualificação.

Já no universo consensual, o ser humano é a medida para todas as coisas. A sociedade e as pessoas são iguais e livres, todos possuem o direito de falar em nome do grupo e seu auspício. Assim, pressupõe-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias.

Esse universo consiste em convenções linguísticas, portanto, as RS são construídas no universo consensual, possibilitando que o conhecimento se torne acessível para qualquer um. Sob este aspecto, cada um age como um 'amador' responsável, ou como um 'observador curioso', expressando suas opiniões e revelando seus pontos de vista (MOSCOVICI, 2010).

O universo consensual compreende as práticas interativas do cotidiano, sendo as representações produzidas espontaneamente dentro de um grupo ou mesmo numa coletividade. Nesse universo, a sociedade é vista como um grupo de pessoas iguais, em que cada indivíduo é livre para manifestar suas ideias e opiniões, apresentar suas teorias e elaborar respostas para todos os problemas. E, acrescenta, os universos consensuais são locais onde as pessoas se sentem em casa, a salvo de qualquer conflito, risco e atrito. Diante disso, Osti (2010) ressalta que o processo de construção da representação difere de pessoa para pessoa, pois cada indivíduo acrescenta dados particulares, específicos de si no processo de representar, assim como também recebe influências advindas de outros.

Conforme Moscovici (2010) há um grande contraste entre esses dois universos, gerando um impacto psicológico. Constata-se que as ciências são os meios pelos quais as pessoas compreendem o universo reificado, enquanto as representações sociais estão inseridas no universo consensual. Desse modo, para Moscovici (2010, p. 52) o objetivo do universo reificado “é estabelecer um mapa de forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso”. Assim, acabam ocultando valores e vantagens, com a finalidade de encorajar a precisão intelectual e a evidência empírica.

Por outro lado, no universo consensual, as representações restauram a consciência coletiva, dando-lhe forma, além de explicarem “os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (MOSCOVICI, 2010, p. 52). Assim, verifica-se que a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual. Disso resulta que a psicologia social é a ciência que envolve tais universos (reificado e consensual). Ao mesmo tempo, Moscovici (2010, p.53) elucida

que “a natureza verdadeira das ideologias, que é de facilitar a transição de um mundo a outro, isto é, de transformar categorias consensuais em categorias reificadas e de subordinar as primeiras às segundas”.

### *1.2.3 Objetivação versus Ancoragem: processos que geram as representações sociais*

Para compreender o fenômeno das representações sociais, Moscovici (2010) sustenta a priori duas ideias que abarcam o familiar e o não familiar: primeiro as representações sociais devem ser vistas como uma atmosfera, em relação ao indivíduo e ao grupo. Segundo as representações são específicas de nossa sociedade. Sendo assim, Moscovici (2010, p. 53), faz o seguinte questionamento: “Por que criamos nós essas representações? Em nossas razões de criá-las, o que explica suas propriedades cognitivas? ”.

Para responder a tais questões, o autor recorre as três hipóteses: 1) a hipótese da desiderabilidade, que consiste na ideia de uma pessoa ou um grupo criar imagens, construir sentenças que revelam e ocultam suas intenções, sendo essas imagens e sentenças distorções subjetivas de uma realidade objetiva; 2) o desequilíbrio, é a segunda hipótese, que se refere as ideologias, ou seja, todas as concepções de mundo são meios para solucionar tensões psíquicas ou emocionais, portanto, são compensações imaginárias, cuja finalidade é restaurar um grau de estabilidade interna e, por fim, a 3) o controle, nesta hipótese os grupos criam representações para filtrar a informação advinda do meio, a fim de controlar o comportamento individual, funcionando como uma espécie de manipulação do pensamento e da estrutura da realidade.

Conforme Moscovici (2010, p.54) “tais hipóteses não estão totalmente desprovidas de verdade”. Diante disso, as representações sociais podem responder a determinada necessidade e a um estado de desequilíbrio, favorecendo a dominação impopular. As três hipóteses supracitadas são frágeis por serem demasiadamente gerais e por não explicarem por que tais funções devem ser satisfeitas por esse método e não por outros, por exemplo, pela ciência ou religião (MOSCOVICI, 2010).

No que concerne a explicitar o familiar e o não familiar, Moscovici (2010, p. 54) expõe que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. Assim, a dinâmica das relações de objetos, pessoas

e acontecimentos é uma dinâmica de familiarização, pois são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Uma vez que a sociedade aceita tais paradigmas, surgem fórmulas e clichês que os sintetizam e imagens que antes eram consideradas distintas, aglomeram-se ao seu redor. Dessa forma, resulta que a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade, e ainda, Moscovici (2010, p. 56) aponta:

O não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso. Essa 'exatidão relativa' incomoda e ameaça, como no caso de um robô, que se comporta exatamente com uma criatura viva, embora não possua vida em si mesmo, repentinamente se torna um monstro 'Frankenstein', algo que ao mesmo tempo fascina e aterroriza. O medo do que é estranho (ou dos estranhos) é profundamente arraigado.

Para Moscovici (2010) as imagens, ideias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo, possivelmente, irão ditar a direção das pessoas desse grupo, se familiarizando com o que não é familiar. Nesta direção, de acordo com a pesquisa realizada por Jodelet (2005), verificou-se que as reações dos habitantes de uma pequena cidade (comunidade/aldeia) no centro da França, onde, desde 1900, uma instituição psiquiátrica aberta coloca os pacientes sob os cuidados de famílias locais. Nessa perspectiva, a autora busca entender de que forma a comunidade recebe e absorve esses pacientes/pessoas com deficiência intelectual e como se estabelece a relação com a alteridade radical da loucura, e como os processos representacionais funcionam em uma confrontação deste tipo. Devido à aparência desses pacientes, e apesar das orientações que os habitantes da comunidade receberam, continuavam a ser vistos como estrangeiros, apesar de sua presença ter sido aceita por muitos e durante muitos anos os pacientes tivessem compartilhado o dia-a-dia e até as casas desses aldeões.

Assim, torna-se evidente que as RS que eles provocaram derivam de visões e noções tradicionais e que eram essas representações que determinavam as reações dos aldeões para com eles. Portanto, de acordo com o estudo de Jodelet (2005) percebe-se que, embora os aldeões fossem uniformes no que tange à classificação geral das pessoas com deficiência intelectual, eles se mostravam bem mais discordantes em sua opinião no que se refere à semelhança de cada um dos

pacientes aceitos na sua generalidade. Moscovici (2010) revela que as representações que fabricamos de um objeto, nação e de uma teoria científica, são sempre resultado de um esforço contínuo de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade.

Na concepção de Moscovici (2010) as RS e a ciência são tão diferentes quanto complementares. Neste sentido, o autor, esclarece que a ciência está longe de ser um antídoto contra as representações e ideologias, pois a ciência, hoje, gera tais representações. O universo reificado é ampliado por meio da ciência e, na medida em que as teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, os mundos devem ser duplicados e reproduzidos a um nível mais imediato e acessível, transferindo-se para o universo consensual, circunscrito e reapresentado. Para Moscovici (2010) o processo de ancoragem permite fornecer uma identidade social ao que não estava identificado, sendo assim, o conceito científico se torna comum a linguagem entre os indivíduos.

Com isso, os indivíduos que falam e os de quem se fala são forçosamente obrigados a pertencer a essa matriz de identidade social, que eles não escolheram e sobre qual eles não possuem controle. Nesta direção, Moscovici (2010) sugere que tal identidade social forçada, é a maneira como todas as manifestações normais e divergentes da existência social são rotuladas, situação em que os indivíduos e os grupos são estigmatizados, seja psicológica, seja politicamente.

Diante disso, o conflito sempre estará presente na relação de indivíduos contrastantes (diferentes identidades sociais). Neste sentido, para Moscovici (2010) o termo 'normal' implica o que será considerado padrão, ou seja, o que será excluído. E, isso tudo ocorre por meio da dimensão consciente e inconsciente do indivíduo, por exemplo: o que denominamos de saúde e doença. Portanto, a hostilidade sempre existirá quando se comparar raças, nações, orientação sexual ou classes sociais. E, essas relações de força e fraqueza possivelmente irão definir preferências, e hierarquicamente surgem as várias categorias e nomes.

Para compreender como as representações são constituídas, é essencial entender o funcionamento dos dois processos que geram as representações sociais, que Moscovici (1978) denominou de: ancoragem e objetivação.

Nesta direção, o processo de ancoragem conforme Moscovici (2010) significa classificar e dar nome a alguma coisa, ou seja, a ancoragem transforma algo estranho (objeto ou ideia) em algo familiar. Desta forma, a função básica do processo de

ancoragem é categorizar e tornar comum aos sujeitos algo que lhe parece estranho. Osti (2010) salienta que ancorar implica classificar (pessoas, fatos, ideias ou objetos) e dar nome a algo (categorias). E, para Moscovici (2010, p. 63) “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”. O autor, acrescenta que a maioria dessas classificações e categorizações são feitas comparando as pessoas a um protótipo, normalmente aceito como representante de uma classe.

Ainda, nesta perspectiva, Jodelet (2001) define a ancoragem como um trabalho que corresponde a uma função cognitiva fundamental da representação, sendo capaz de se referir a todos elementos desconhecidos no ambiente social ou ideal. Para Alves-Mazzoti (2000, p.60) a perspectiva de Moscovici em relação ao processo de ancoragem envolve “a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente”, isto é, “sua inserção orgânica em um repertório de crenças já constituído”. Assim, por meio da ancoragem o sujeito torna familiar o conceito ou objeto representado.

O trabalho empreendido por Jodelet (2005) exemplifica claramente como funciona o processo de ancoragem, pois para os aldeões as pessoas com deficiência intelectual foram imediatamente julgados por padrões convencionais como maloqueiros (rogues, conforme o dialeto local) e comparados a idiotas, vagabundos e epiléticos. Tais julgamentos, foram transferidos, sem modificação, as pessoas com deficiência mental. Neste sentido, Moscovici (2010) elucida que mesmo quando as pessoas estão conscientes de alguma discrepância, da relatividade de uma avaliação, elas fixam essa transferência de julgamento, a fim de garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido.

Destaca-se, também, que esse processo de classificar ou rotular, denominado por Moscovici de ancoragem, não se limita apenas a esta função, pois sua atividade primordial é facilitar a interpretação de dados da nossa realidade. Portanto, a partir dessa classificação, os objetos tornam-se acessíveis e semelhantes às categorias com as quais estamos familiarizados (OSTI, 2010).

Desse modo, para Moscovici (2010) não podemos dizer que conhecemos um indivíduo e que tampouco o compreendemos, porém podemos dizer que tentamos reconhecê-lo. Assim, pode-se afirmar que ancorar implica a prioridade do veredito sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito. Isso pode ocorrer de duas formas: generalizando ou particularizando. A primeira forma, generalizando, evidentemente

facilita o entendimento de um objeto, pessoas ou de um acontecimento, pois simplesmente categorizamos, por exemplo: judeus, homossexual, negro, doente mental, etc. Dessa forma, generaliza-se as características das pessoas, como se todas as pessoas fossem exatamente iguais, e notoriamente não o são. Já, a segunda forma, particularizando, percebe-se a tentativa de descobrir as características, motivação ou atitude que tornam as pessoas distintas.

Baseado nesta compreensão, Moscovici (2010, p. 65) relata que:

A tendência para classificar, seja pela generalização, ou pela particularização, não é, de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não familiares – a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma.

Portanto, Moscovici (2010) ressalta que classificar e catalogar pessoas são operações analíticas, pois envolvem características diversificadas, tais como: cor de pele (raça), religião, orientação sexual, tipo de cabelo, formato do crânio e do nariz, etc. No que concerne à orientação sexual, quais são as características em comum que são atribuídas as pessoas classificadas e categorizadas como homossexual, por exemplo, modo de se vestir, comportamento efeminado entre outros. Em outras, palavras, é realizado um julgamento da especificidade, ou não especificidade, sua similaridade ou diferença, de acordo com uma característica ou outra, preconizada pelas normas aceita pela sociedade.

Diante disso, Moscovici (2010) revela algumas observações sobre representações sociais, que mostram que quando as pessoas classificam, fazem comparações com um protótipo, e faz comparações sobre o que é considerado normal, ou anormal. Tal discrepância traz consequências práticas, por exemplo, o preconceito, seja de natureza de nacionalidade, racial, de gênero, etc, e isso só pode ser superado pelas mudanças das representações sociais da cultura e da natureza humana. Por outro lado, se somente a visão dominante é considerada correta, isso implicará em persuadir os grupos ou indivíduos contrários (dominado) que eles possuem uma quantidade enorme de características em comum, que eles são, de fato, semelhantes, extinguindo a necessidade de classificar erroneamente os estereótipos mútuos.

O processo de objetivação “faz com que se torne real um esquema conceptual,



com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p. 110). A objetivação consiste em oferecer concretude a um determinado conceito. Neste sentido, segundo Osti (2010) objetivar implica em reproduzir um conceito em uma imagem, ou seja, transformar as palavras e ideias em nossas representações tornando aquilo que não é familiar em algo familiar. Neste processo o objeto passa da condição de abstrato para concreto, sendo materializado por meio da comunicação (palavra), transferindo um saber científico para o domínio comum.

Para Moscovici (2010) a linguagem gramatical pode ser utilizada na objetivação das representações sociais, isso ocorre por meio do uso do substantivo em lugar de adjetivos, advérbios, etc. Assim, atributos ou relações transformam-se em coisas, conforme exemplo dado por Moscovici (2010, p. 77): quando usamos “um substantivo para descrever o estado de uma pessoa, dizer que está dominada pelo seu inconsciente, ou sofre de ansiedade, em vez de dizer que seu comportamento retrata determinada particularidade”.

Dessa forma, junta-se um número determinado de coisas e de seres humanos. Um sinal de que a gramática está sendo objetivada, é transformar verbos em substantivos, pois as palavras não apenas representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características. No entanto, a linguagem é como um espelho que pode ser utilizada para distinguir a aparência da realidade, ou seja, separar o que é visualizado (abstrato) do que realmente existe (concreto). Em relação a isso, Moscovici (2010, p. 77) expõe que:

Os nomes, pois, que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, tornam-se a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer. Toda verdade autoevidente, toda taxonomia toda referência dentro do mundo, representa um conjunto cristalizado de significâncias e tacitamente aceita nomes; seu silêncio é precisamente o que garante sua importante função representativa: expressar primeiro a imagem e depois o conceito, com realidade.

Neste sentido, Osti (2010) destaca que as representações sociais são produzidas e reproduzidas no cotidiano das pessoas. Diante disso, percebe-se que as opiniões, os valores e as ideias são transmitidos pelos meios de comunicação, tais como: rádio, televisão, jornais e revistas, bem como pelas organizações sociais como igrejas, partidos políticos, associações de bairro, grupos sociais da escola ou do trabalho. A autora, salienta que a informação é recebida, introjetada na consciência

individual e por meio dessas comunicações, passa a integrar a consciência coletiva, reproduzindo assim uma imagem e um valor.

Diante do exposto, é importante destacar que esses dois processos: ancoragem e objetivação são interdependentes. No entanto, na tentativa de compreender a diferença entre ambos, pode-se dizer que para Moscovici (2010) a objetivação tem a função de objetivar a ancoragem. Isto significa, basicamente, externalizar o conhecimento abstraído pelos sujeitos. Para tanto, o autor esclarece que a objetivação transforma algo abstrato em algo quase concreto, além de transferir o que está em nossa mente (pensamento e imaginário) em algo existente no mundo real (físico). Desta forma, Moscovici afirma que esses dois processos (ancoragem e objetivação) geram as representações sociais, transformando o não familiar em algo familiar.

Para Moscovici (2010) o processo de ancoragem e objetivação são formas de lidar com as experiências e memórias dos indivíduos. Sendo que a ancoragem “mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome” (p. 77). Enquanto, a objetivação é “mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (p. 77).

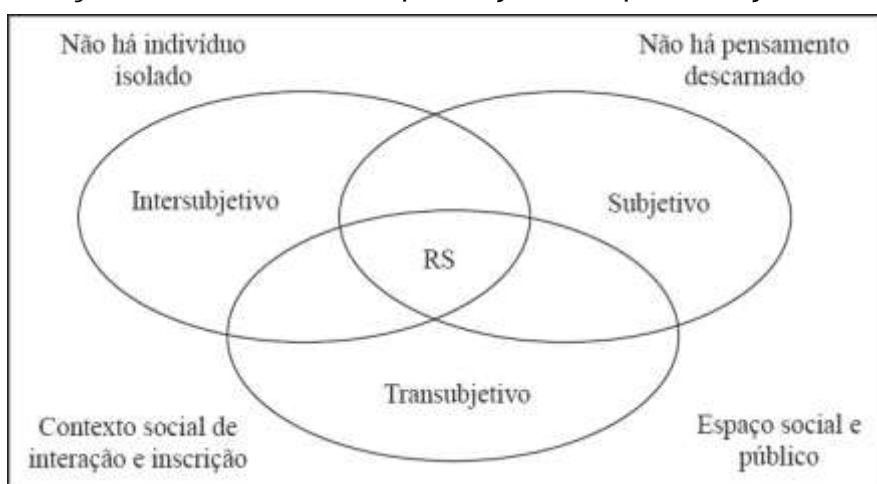
#### *1.2.4 Esferas de pertença das representações sociais*

Segundo Jodelet (2009) é fundamental estudar as diferentes formas que as representações sociais podem contribuir para a mudança social ao nível individual ou coletivo por meio da subjetividade do sujeito. Isso implica em analisar as representações sociais produzidas pelos indivíduos e os grupos localizados em espaços concretos da vida, com a finalidade de desenvolver o sujeito, portanto, para a autora são necessários três elementos: ele próprio, o mundo ao seu redor e as relações e interações entre ambos, considerando que um ator social ativo, além de afetar, também é afetado pelos diversos aspectos da vida cotidiana no contexto social de interação e inscrição.

Tal inscrição, de acordo com Paganotti (2017) inspirado em Jodelet (2009) trata-se da parte integrante de dois aspectos: o primeiro deles é a participação do

indivíduo em uma rede de interações com os outros por meio da comunicação social entre sujeito – outro –objeto. E, o segundo compreende a pertença social, a qual é definida pelo lugar na estrutura social e posição nas relações sociais, a inserção desse sujeito nos grupos sociais e culturais na qual será construída a identidade desse indivíduo, e o contexto da vida, que consiste no local das interações sociais. Para tanto, Jodelet (2009) propõe um esquema que delimita as esferas ou universos de pertença das representações, denominadas de: subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade, conforme apresentado na Ilustração 01.

### Ilustração 01 - As esferas de pertença das representações sociais



Fonte: JODELET (2009, p. 695)

A subjetividade, é a primeira esfera, e consiste nos processos operados em nível dos indivíduos (eles-mesmos), tais processos podem ser de natureza cognitiva, emocional e dependem da experiência de vida, correspondem ao processo pelo qual o indivíduo se apropria e constrói suas representações. A segunda esfera, trata-se da dimensão da intersubjetividade, remete-se às situações que contribuem para o estabelecimento de representações elaboradas na interação entre sujeitos, negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta em um dado contexto social e espaço de interlocução, intervindo como meio de compreensão, ferramentas de interpretação e de construção de significações partilhadas em torno de um objeto comum ou de acordo negociado. E, por fim, a transubjetividade, tal esfera é composta pelas duas anteriores, abarcando tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e as trocas verbais, remetendo a diferentes espaços (social e público) onde circulam as representações

provenientes de fontes diversas, a exemplo dos meios de comunicação de massa, os contextos impostos pelos funcionamentos das Instituições, no caso especial deste trabalho, o ambiente escolar.

É importante destacar, que a presente pesquisa se insere nestas três esferas: a subjetiva: pois serão consideradas a ancoragem e objetivação do próprio indivíduo (professor ou gestor escolar) quanto à questão da homossexualidade docente, a intersubjetiva: considerando a interação do grupo de professores e gestores acerca da homossexualidade no ambiente escolar e a transubjetiva: por meio das representações (supervisão da Instituição de Ensino) em relação ao fenômeno homossexualidade.

### **1.3 A importância das representações sociais no contexto educacional**

Considerando a abrangência conceitual da TRS, nesta subseção serão apresentadas breves considerações acerca das possibilidades de aplicação dessa teoria às pesquisas desenvolvidas na seara educacional. Ressalta-se que a TRS considera o conhecimento de senso comum como um conhecimento verdadeiro. Assim, torna-se possível explicar determinadas ações nas escolas, na medida em que, identificar as representações de professores, dos alunos e da equipe de gestão escolar em relação a um determinado objeto, permite uma melhor compreensão de algumas questões do contexto escolar.

Segundo Sousa e Villas Bôas (2011) a TRS no campo educacional vem sendo articulada por meio de pesquisas científicas há aproximadamente 40 anos, notoriamente na França, com a publicação da obra de Michel Gilly em 1980 intitulada de *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Para esse autor, o aspecto conceitual da representação social é pertinente à área educacional, pois focaliza um conjunto de significações sociais presentes no processo educativo, o que não significa uma redução do campo educacional ao das representações sociais ou vice-versa. Nessa perspectiva, para Jodelet (2007, p. 13), o campo educacional:

Não se limita a um espaço de coleta de dados ou um espaço puro de aplicação de um modelo teórico. Ele deve ser pensado como uma totalidade no seio da qual os recursos oferecidos pelo modelo das representações sociais devem ser utilizados de maneira adaptada aos problemas característicos dos diferentes níveis de sua estruturação. O

segundo, [no caso, as representações sociais] referente a uma disciplina que tem objetos teóricos, conceitos e procedimentos próprios, e que se orienta por um olhar específico [...], não pode ser absorvida numa simples transferência para campos vizinhos.

Na perspectiva de Sousa e Villas Bôas (2011), tal articulação entre a TRS e a área da educação é bastante desafiadora e encontra-se em contínuo crescimento, sobretudo no contexto brasileiro, conforme os trabalhos de Madeira (2001), Sousa (2002), Menin e Shimizu (2005). Tais estudos evidenciam, as possibilidades das representações sociais no desenvolvimento dos processos educativos, no que concerne aos aspectos teóricos e metodológicos. Dessa forma, as representações sociais permitem tanto a análise do cotidiano escolar (contexto considerado mais singular), como relacionados às políticas públicas no âmbito educacional (considerado mais amplo), favorecendo reflexões sobre os limites e desafios que a TRS promove na área da Educação, além de disseminar as possibilidades de aplicabilidade com outras áreas do saber.

Nessa direção, Gilly (2001) revela que as representações sociais tornaram-se um instrumento crucial de utilização em pesquisas no âmbito educacional, pois de modo geral amplia a compreensão do que ocorre nas escolas, permitindo investigar a interação educativa e os mecanismos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, conforme Osti (2010) a escola extrapola sua finalidade basilar, que é difundir o conhecimento, pois proporciona um ambiente dinâmico, interativo e diversificado, constituindo-se um local de plena socialização entre os indivíduos. Portanto, é extremamente importante realizar estudos e análises sobre as representações construídas e transformadas neste ambiente plural.

No bojo dessa discussão, Sá (1998) evidencia que o estudo das representações sociais tem sido privilegiado no campo educacional, essencialmente pelo fato das temáticas educacionais serem relacionadas ao cotidiano das pessoas. Gilly (2001) corrobora que as representações sociais, também, são privilegiadas na área da educação, pois as mesmas se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos. Em relação a isso, Moscovici (2013, p. 45) enfatiza que:

Pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. As pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não

oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o “alimento para o pensamento.

A complexidade das possibilidades e desafios das pesquisas relacionadas às representações sociais no contexto educacional, aumenta de acordo com as articulações com os diferentes campos do saber. Dessa forma, Moscovici (1978) destaca que a noção de representação social é um ‘carrefour’ em que se cruzam muitos conceitos e ideias oriundos de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo da sociologia, da psicologia, da antropologia e da filosofia, tornando-se uma área interdisciplinar por excelência.

Nesse sentido, as pesquisas empreendidas por Sousa, Pardal e Villas Bôas (2009) evidenciam que o conceito de representações sociais atende a essa interdisciplinaridade do campo educacional, pois envolvem objetos de pesquisas inerentes a várias áreas do conhecimento. Entretanto, segundo Souza (2002) no século passado, especificamente nas décadas de 1950 e 1960, identificou-se uma tendência de estudos relacionados a abordagem psicológica centrada no indivíduo, legitimando as desigualdades sociais, além de enfatizar a ideologia do dom<sup>1</sup> e a da deficiência cultural<sup>2</sup>.

Tal tendência, recebeu diversas críticas nos anos de 1970, gerando um certo desconforto para a área da psicologia. Assim, no período de 1970 a 1990, os fenômenos educacionais começaram a ser analisados sob o prisma da sociologia, ausentando as contribuições da psicologia na educação, em especial na formação de professores (SOUSA e VILLAS BÔAS, 2011). Diante desse cenário, em que ora o aspecto psicológico, ora o sociológico é privilegiado, levaram a interpretações excludentes e dicotômicas no campo educacional. Por outro lado, os estudos de Sousa e Villas Bôas (2011) contraria tais interpretações de ‘psicologismo’ e ‘sociologismo’, pois mostram que a abordagem psicossocial da TRS permite a construção de uma perspectiva integradora e interdisciplinar.

Corroborando com este pensamento, Sousa e Novaes (2013) destacam que ao

---

<sup>1</sup> A ideologia do dom direciona a razão do sucesso ou fracasso escolar do aluno ao aluno, ou seja, a escola enquanto instituição não será culpabilizada pelo sucesso ou fracasso do mesmo, mas, sim, estes enquanto suas características inatas como aptidões, inteligência, esforço etc., é que irão determinar seu rendimento na escola (SOARES, 2002).

<sup>2</sup> A ideologia da deficiência cultural, se contrapõe a ideologia do dom, uma vez que esta explica que o rendimento do aluno na escola é responsabilidade do indivíduo e do seu contexto (SOARES, 2002).

adotar os fundamentos de uma perspectiva psicossocial que assume a indissociabilidade entre o psicológico e o social, evitando o risco de reduzir “[...] o problema social da educação ao da cultura individual” (CHARLOT, 2000, p. 34). Portanto, os estudos de representações sociais na área educacional não podem desconsiderar a transversalidade entre o aspecto psicológico e o social sob risco de exterminar ou minimizar as possibilidades de novas pesquisas que envolvem os diversos problemas sociais inerentes à educação. Para Gilly (2001, p. 321-322):

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo, favorecendo as articulações entre a psicossociologia e a sociologia da educação. Essa articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes.

Nesse sentido, desenvolver pesquisas sobre o que e como pensam os atores escolares (professores, alunos, gestores, etc) acerca de um determinado objeto, exige entender como os conhecimentos de senso comum e científico se articulam. Para isso, desvelar essa articulação por meio da TRS, segundo Sousa e Villas Bôas (2011) permite identificar processos de transformação que ocorrem no âmbito escolar, na medida em que existem contradições no processo educacional que exige particularização, personalização das relações no cotidiano entre professor/aluno, entre professor/professor, para que a ação educativa se efetive, sendo que tais relações, não são uniformes, constantes e estáticas.

A seguir serão apresentadas as perspectivas de alguns autores dedicados a analisar as RS na área educacional, demonstrando existir várias possibilidades para sua aplicação e interpretação neste terreno fértil de pesquisa.

Uma pesquisa que abarca as RS no campo educacional e que merece destaque foi desenvolvida por Menin, Shimizu e Lima (2009). Neste estudo foram analisados 27 trabalhos, entre teses e dissertações de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação. As autoras apontam que os principais objetos de representação evidenciados nos trabalhos, envolvem as seguintes temáticas educacionais: identidade do professor, avaliação, curso de pedagogia,

sexualidade, função do professor e da instituição de Educação Infantil, formação inicial sobre a matemática, violência no ambiente escolar, concepções pedagógicas na perspectiva de Paulo Freire, pré-adolescentes, gênero e magistério, informática na educação, profissão e profissionalização, educação patrimonial, escola do passado, presente e futuro, educação ambiental e bom professor. Neste referido trabalho, as autoras concluíram que a TRS é pouco explorada nos trabalhos, embora, de modo geral, eles contribuam para aclarar as representações que professores têm sobre vários campos que compõem sua vida profissional docente.

O estudo desenvolvido por Sousa e Novaes (2013) contribuiu para a compreensão da constituição da subjetividade do professor e da identificação dos múltiplos significados nesse processo, ao recorrer aos preceitos teóricos da TRS. Para as autoras, compreender a subjetividade docente em uma perspectiva psicossocial exige descrever os contextos em que o professor exerce sua atividade. Para tanto, é importante entendê-lo enquanto sujeito constituído na relação com os diferentes 'outros' que se articulam em sua formação e atuação docente em uma escola, bem como na sociedade.

Essa análise do professor por meio de diferentes 'outros' revelou que sua profissionalidade envolve tanto os saberes, as habilidades, os conhecimentos, as disposições e os valores envolvidos na profissão docente quanto a dinâmica das relações que estabelece para construir-se como professor. Neste contexto, a busca pela subjetividade docente a partir dos 'outros' que a constituem implicou identificar o impacto dos diferentes 'outros' sobre o ser professor. Foram selecionadas sete dimensões da trajetória e da tarefa dos professores com o intuito de obter subsídios acerca das dinâmicas que constituem as subjetividades docentes no que diz respeito à sua profissionalidade, tais como: "escolha inicial de carreira, permanência na profissão, formação inicial, inserção inicial, condições de docência, condições de aprendizagem do aluno e valores sociais" (SOUSA; NOVAES, 2013, p. 29).

Ainda, nessa direção, Chaib (2015) fez algumas reflexões sobre o papel das RS, particularmente pelos fenômenos da subjetividade e intersubjetividade, na formação dos processos de ensino e aprendizagem humanos. Tendo em vista que a TRS pode definir e explicar os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que tais fenômenos foram, até o momento, na maioria das vezes, investigados e explicados com base somente nas teorias psicológicas de desenvolvimento e cognição.



Uma análise das RS de professores do Ensino Fundamental acerca da escola foi realizada por Tura e Marcondes (2002). Os resultados apontam que os conteúdos representacionais do aprender possibilitam entender as relações entre os(as) professores(as) e seus(as) alunos(as), que se materializam em formas de sentir, pensar e realizar o aprendizado. Portanto, verificou-se que a busca do conhecimento é o principal fator de motivação do aprender. Face a esse contexto, os resultados da pesquisa de Cerqueira (2011), apontam que a representação social sobre a escola mais significativa pelos professores foi o conhecimento e aprendizado dos alunos, seguida de aprendizagem centrada no crescimento sócio-intelectual do aluno e por último que a escola é um local importante e vital para o desenvolvimento dos alunos, onde se aprende e se ensina.

O trabalho de Rosa e Pullin (2014) identificou a estrutura e organização dos elementos constituintes das representações sociais de alunos do último ano do Ensino Fundamental sobre “escola”, tendo por suporte a Teoria do Núcleo Central, proposta e desenvolvida por Jean-Claude Abric. Os resultados evidenciaram como elementos do provável núcleo central dessa representação os vocábulos: importante, aprendizagem, futuro, estudo e educação. Embora, prontamente evocados, os qualificativos ‘chata’ e ‘legal’ para escola, não evidenciaram serem importantes para o grupo, e demonstraram pouca força nessa representação: professor e aluno.

Por meio da pesquisa de Esteve (2008) verificou-se que a imagem negativa do professor disseminada por alguns países, provém da falta de apoio social e no descrédito da educação como uma forma de obter um futuro melhor. Destaca-se, também, a maneira como os governos e os meios de comunicação atribuem ao professor as lacunas, falhas e imperfeições existente no sistema de ensino, apontando-os como os responsáveis pelos males ocorridos no sistema educativo, desconsiderando as condições de trabalho em que são expostos. Neste sentido, Bastos (2012) e Garcia (2010) destacam em seus trabalhos acadêmicos, o baixo salário e a desvalorização da imagem social dos professores.

No cerne dessa discussão, o trabalho de Vale, Maciel e Rodrigues (2018) verificou por meio de desenhos e produções escritas, as representações sociais dos alunos com relação ao professor. A representação do aluno acerca do professor favorece reflexões sobre tal representação, possibilitando compreender melhor a relação professor e aluno nos dias de hoje, bem como no desenvolvimento de práticas educativas nas quais ambos são partes cruciais.

Para Osti (2018) conhecer as representações de professores do Ensino Fundamental sobre o processo de ensino e aprendizagem, em especial, as variáveis que influenciam o desempenho escolar dos estudantes, torna-se elemento essencial para ampliar a compreensão dos resultados da aprendizagem dos alunos, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Ainda, no que tange à Educação Fundamental, Ribeiro e Jutras (2006) discutem a compreensão do conteúdo e da estrutura das representações sociais de professores sobre afetividade. Concluíram que a afetividade, na prática educativa, é importante para potencializar a aprendizagem cognitiva dos alunos.

A tese de doutorado de Osti (2010) identificou as representações de professores e de seus respectivos alunos (com e sem dificuldade de aprendizagem) sobre o processo de ensino e aprendizagem. A autora, destaca que os professores e alunos apresentam uma visão parcial no que tange à dificuldade de aprendizagem e aos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Tanto os professores quanto os alunos atribuem o significado de aprender, como sinônimo de ausência de erros. Dessa forma, a sala de aula é representada positivamente pelos professores e alunos sem dificuldades, e contrário a isso, os alunos com dificuldades representam negativamente, pois demonstram a necessidade de estabelecer uma relação afetiva por meio de um bom relacionamento com o professor.

Cabe destacar o trabalho de Osti e Brenelli (2013), que abarcam as relações estabelecidas entre o professor e o aluno, tais interações são mobilizadas pelos afetos positivos ou negativos que ficam registrados pelos alunos e, muitas vezes, transcendem os muros escolares, influenciando diretamente na representação social do professor, pois determinam comportamentos e atitudes, bem como podem vir a interferir (positiva ou negativamente) no processo de ensino e aprendizagem, conforme a construção do relacionamento entre professor e aluno.

Nessa direção, outra pesquisa empreendida por Osti (2014) revela a importância do bom relacionamento entre o professor e aluno. Tal relacionamento, é estabelecido por meio da comunicação, isto é, pelo uso das palavras. Segundo a autora (p. 139) “quando estamos imersos no cotidiano da escola, vivenciamos, sentimos e representamos a presença, a fala e o gesto do outro de uma maneira tão sutil que muitas vezes não nos damos conta que tecemos julgamentos”. Assim, de acordo com a autora, dependendo de como as palavras são produzidas e ditas, podem nos tocar, ferir e acalmar. Desse modo, no ambiente escolar as palavras são usadas

o tempo todo e a todo momento, por exemplo, para transmitir e ensinar um determinado conteúdo, para dar broncas, elogiar etc. Portanto, a palavra não é neutra, pois a mesma, “[...] está impregnada de ideologia, ideias e conceitos. A palavra de uma pessoa é carregada por muitas outras vozes” (p. 157).

A dissertação de mestrado de Barbosa (2018) investigou as representações dos discentes do Ensino Fundamental I, de uma escola do interior de Minas Gerais, sobre a violência psicológica no contexto escolar. A autora, procurou identificar quais as representações esses (as) alunos (as) possuem sobre a violência no cotidiano escolar, dando ênfase na violência psicológica, a fim de compreender se os participantes envolvidos percebem ou se sentem vítimas deste tipo de violência (psicológica), em especial na interação entre alunos e professor. Mediante isso, a representação obtida pela maioria dos alunos e alunas sobre a violência no contexto escolar está diretamente relacionada a um ato de agressão física, por exemplo, bater, brigar, machucar, matar entre outros. Tais representações, revelam que a violência psicológica não é caracterizada como violência para esses (as) alunos (as), portanto determinados comportamento e atitudes agressivas dos professores não são vistos como violência. Ademais, outros aspectos identificados nesta pesquisa é que poucos alunos conceituam a humilhação como uma forma de violência, a definem a partir da percepção dos sentimentos despertados em si, como mágoa e tristeza.

O estudo de Paganotti (2017) buscou conhecer as representações de professores no contexto da inclusão escolar, mais especificamente, o que os docentes de sala de recursos e de sala que atuam no Ensino Fundamental I, pensam sobre essas deficiências e se existem aproximações ou distanciamentos. Por fim, constatou-se que as representações desses professores transitam entre os universos reificado e consensual, entretanto são predominantemente do senso comum. Desse modo, esses professores afirmam a importância da inclusão escolar e indicam mais dificuldades do que possibilidades na efetivação do trabalho, alegando falta de formação adequada. Além disso, ao professor do atendimento educacional especializado, atuante em sala de recursos multifuncionais são depositadas as expectativas e obrigações sobre as adaptações necessárias para o aluno.

Em relação a Educação Infantil, Gonzaga e Pullin (2012) analisaram as representações sociais de professores que atuavam nesse nível de educação básica, buscando identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de educação infantil, prevalentes e compartilhadas por esses professores. Os resultados indicam que esses professores associam educação infantil ao brincar e a uma etapa que

concorre para o desenvolvimento e educação da criança.

Na mesma direção, o trabalho de Moura et al. (2017) identificou o núcleo central das representações sociais da ludicidade construídas por professores das creches e da educação infantil ligado à rede pública e privada do município de Coremas/PB. Os resultados evidenciam que as representações sociais elaboradas pelos professores ancoraram a 'ludicidade' como: ensinar, diversão, brinquedos, jogos e alegria. A educação infantil como: descobertas, alegria, socialização, conhecimento e estímulo. As autoras ressaltam que a importância da ludicidade deve ser mais bem compreendida pelos professores, pois estes profissionais são os mediadores entre a criança e o brinquedo, brincadeira e jogos, e que quando a ludicidade é usada pedagogicamente, ela tem um valor ainda maior na aprendizagem das crianças.

A dissertação de Domingos (2016) investigou as representações sociais que professores da graduação em pedagogia têm acerca das práticas de professores da Educação Básica. Os resultados mostram que devido a mudança de perfil do alunado, houve duas transformações significativas no que tange às representações sociais da prática do professor do ensino básico. A primeira transformação se refere à visão do professor do curso de pedagogia em relação aos problemas ocorridos na formação de seu aluno. Diante disso, apontam alguns fatores que influenciam negativamente na formação dos professores para o trabalho na Educação Básica, tais como: a necessidade que os alunos têm de trabalhar, o baixo nível social, cultural e econômico e a falta de experiência prévia.

A segunda transformação, diz respeito à percepção de como esses problemas relacionados à formação do professor na graduação em pedagogia refletem no aluno da Educação Básica. Tais fatores, geram a necessidade de adaptação das práticas desses sujeitos a nova realidade percebida. Portanto, de acordo com o autor, essas transformações tencionam as representações sociais desses professores acerca das práticas docentes da Educação Básica, pois apesar delas não sofrerem ruptura, convergem para dar sentido de uma prática fundamentada em estudo, que comporte o prestígio científico (DOMINGOS, 2016).

Ainda, em relação a essas transformações ocorridas na seara educacional, especificamente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem o estudo de Silva (2015) analisou as Representações Sociais sobre a tecnologia em sala de aula dos professores e suas relações com a prática pedagógica, identificando os elementos constitutivos e nucleares dessas representações e analisando se há

diferenças entre as representações sociais de tecnologia dos professores de Recife e do interior de Pernambuco. Diante disso, o autor elucida que o conhecimento, a inovação e a aprendizagem, estão no cerne das representações sociais de tecnologia na sala de aula dos professores participantes da pesquisa e a relação desse saber com a prática pedagógica está atrelada a região que atuam. Ressalta, também, que os professores mais jovens atrelam a tecnologia na sala de aula à realidade, celular, livro, calculadora, ou seja, apresentam uma visão de que a tecnologia é uma ferramenta que deve ser usada a favor da educação. Por outro lado, os professores mais velhos apresentam como um conceito em construção, pois as palavras mencionadas foram progresso, criatividade, informação, qualidade, praticidade, modernidade, interação, estímulo, motivação, associadas à categoria aspectos humanos.

No que concerne à modalidade de ensino, denominada de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cabe destacar o trabalho de Nascimento e Silva (2017) que analisou à luz da TRS os conteúdos científico-tecnológicos que os alunos da EJA possuem em uma escola do município de São Gonçalo/RJ. As autoras, apontam as necessidades que os alunos possuem de dialogar sobre diversos temas e a insuficiência do ensino quando é relacionado apenas às disciplinas do currículo já existente. Dessa forma, a ausência de um conhecimento mais prático e que faça parte do cotidiano desses alunos, revela-se uma proposta de ensino incapaz de elaborar um pensamento crítico para que possam interagir em sociedade. Verificou-se que os alunos querem aprender temas relacionados a sua realidade diária. Para tanto, é importante o professor refletir sobre suas ações e práticas pedagógicas e, sobretudo necessitam de formação para subsidiar essas demandas.

O estudo de Souza e Cerqueira (2014) apresentou uma análise das representações de professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem na modalidade de Educação a Distância (EAD) de uma universidade de Ensino Superior. Constatou-se que as representações de ambos, estão ancoradas ao modelo de ensino tradicional, evidenciando-se assim, a necessidade de uma desmistificação dos paradigmas sobre a modalidade de ensino EAD que, ainda, se encontram presentes na posição desses professores e alunos.

Por fim, destaca-se, também, o trabalho de Sanches (2017) que investigou as representações sociais de professores, funcionários e alunos, acerca das relações étnico-raciais que permeiam um colégio estadual no município de Pinhais, tendo como

elemento norteador a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares. A autora, identifica a existência de representações sociais negativas sobre alunos negros e pardos entre professores, porém tais representações ocorrem de forma velada. Enquanto, os alunos dizem não acreditar que expressões pejorativas relativas aos colegas negros ou pardos, possam ser consideradas preconceito racial, pois em suas representações são brincadeiras, "zoação". Diante disso, a autora salienta que as representações sociais sobre diversidade étnico-raciais dos sujeitos pesquisados estão pautadas no senso comum, nas vozes da sociedade das quais os jovens se alimentam cotidianamente.

Diante do exposto, percebe-se que a teoria moscoviciana têm contribuído significativamente para as pesquisas no contexto educacional. Verifica-se que, majoritariamente, a Educação Fundamental (1º ao 5º ano) é privilegiada quantitativamente pelas pesquisas, porém também foram apresentadas em outras modalidades de ensino, como: Educação Infantil, EJA e EAD. As pesquisas desenvolvidas abarcam aspectos e temáticas diversas tais como: ensino e aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, relação entre professor e aluno, afetividade, subjetividade, o papel da escola, violência no ambiente escolar, inclusão escolar, tecnologia na educação, relações étnico-raciais entre outros. Portanto, a TRS tem proporcionado subsídios ao universo educacional e, sobretudo apoiando a realização de pesquisas por meio de uma visão mais minuciosa do cotidiano escolar.

#### **1.4 Representação social acerca da homossexualidade no ambiente escolar**

Para melhor entendimento sobre a homossexualidade no contexto educacional, a presente subseção objetiva realizar uma breve retrospectiva de alguns trabalhos desenvolvidos que abarcam a representação social acerca da homossexualidade no ambiente escolar. Nota-se que ainda hoje, a homossexualidade é uma temática bastante polemizada, evitada e velada nas escolas, devido à complexidade da sexualidade humana e, sobretudo pela dificuldade de admitir a existência de uma diversidade sexual neste ambiente de ensino e aprendizagem. Tal complexidade, favorece o surgimento de preconceito, discriminação e de exclusão de atores educacionais (alunos, professores, gestores, funcionários de apoio administrativo etc)

que não se enquadram nos padrões heterossexistas prestigiados socialmente.

Nessa direção o estudo de Silva Junior (2010) investigou as representações que professores do Ensino Médio de duas escolas públicas paulistanas têm sobre homossexualidade e diversidade sexual no cotidiano escolar. Neste trabalho, o autor detectou diferentes formas de preconceitos contra pessoas homossexuais na escola. Por conseguinte, evidenciou-se que a articulação entre a discriminação e a homossexualidade funda-se em uma questão cultural, enraizada em dogmas, crenças e representações construídas socialmente, a fim de conservar a hegemonia heterossexual, além disso, subalternizar e inferiorizar as pessoas com orientações sexuais consideradas fora do padrão imposto pela sociedade.

De maneira intencional ou não, a escola é um dos lugares em que ocorre a (re)construção de significados e sentidos com relação à diversidade sexual. Neste sentido o trabalho de Coelho (2014) analisou os sentidos atribuídos por professores de Ciências e alunos à diversidade sexual. Com relação à sexualidade, muitos significados estabelecidos sócio historicamente remetem à exclusão, estigmatização e marginalização da população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais/Transgêneros/Travestis), por suas orientações sexuais e identidades de gênero fugirem ao padrão heterossexista socialmente difundido e aceito como natural. Destaca-se que os professores de Ciências são reconhecidos por pais, alunos e demais colegas como profissionais aptos e preparados para tratar de questões relacionadas à sexualidade, assumindo um papel importante quando se discute as relações entre escola e diversidade sexual.

De modo geral, os alunos possuem sentidos que assumem LGBT como “estranhos”, mesmo muitos acreditando terem o dever de respeitar as ‘escolhas’ de cada um. As travestis foram declaradamente apresentadas com repúdio por eles, sendo a homossexualidade e bissexualidade aparentemente mais aceitas, mesmo sendo consideradas ‘estranhas’. Enquanto os professores reconhecem as identidades LGBT e o preconceito existente contra pessoas homossexuais. Ressalta-se por meio dos relatos dos professores, que significados religiosos e outros veiculados pela mídia parecem influenciar a construção de sentidos dos alunos sobre a diversidade sexual. Além de significados heteronormativos se expressam nas falas dos alunos, porém alguns sentidos indicam o respeito e reconhecimento das identidades LGBT (COELHO, 2014).

Por se tratarem de uma construção pessoal, mas ao mesmo tempo social e

histórica, os sentidos podem propor novos entendimentos sobre significados socialmente aceitos, como foi possível identificar nos relatos de alguns alunos e nos sentidos de alguns professores. Estes parecem manter aulas que não abordam estas questões, mesmo o Ensino de Ciências sendo um momento privilegiado para problematizações sobre diversidade sexual e gênero (COELHO, 2014). O autor revela, também, a importância de promover discussões sobre esses temas na formação inicial e continuada de professores, buscando a construção de novos sentidos e práticas que se preocupem com o desvelamento de significados preconceituosos sobre gênero e diversidade sexual no ambiente escolar.

Nesse contexto, a disciplina de Educação Física, também, se encontra inserida em sistemas discursivos que constroem representações sobre condutas normalizadas em nossa sociedade. Dessa forma, a pesquisa de Prado (2014) objetivou compreender de que maneira os discursos utilizados por essa disciplina produzem marcas associadas ao gênero e a sexualidade, tendo a heterossexualidade como base normativa. Assim, foi investigado como sujeitos (jovens que se autorrepresentam homossexuais) que questionam os padrões de normalidade heterossexual são representados nos espaços escolares e como constroem resistências para transitar por eles. Os resultados obtidos apontam que a Educação Física escolar é gerenciada pelos mecanismos reguladores de gênero na qual a heterossexualidade é tomada como padrão de normalidade. Para tanto, sujeitos que não performatizam a masculinidade hegemônica, ou pautada na noção de virilidade e subjugação do feminino, são alvos constantes de marcações de diferenças que objetivam 'materializar' suas 'não adequações' no cenário escolar e, mais especificamente, durante as aulas de educação física.

Outro estudo que merece destaque foi desenvolvido por França (2014), que investigou a repercussão de uma intervenção pedagógica na modalidade de círculo dialógico sobre as representações sociais de gênero de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e funcionárias de uma escola da rede pública da cidade de Campo Mourão/PR. Os resultados obtidos permitiram inferir a predominância de representações sociais hegemônicas sobre gênero: uma visão sexista e binária. A autora ressalta que o contato dos participantes da pesquisa com representações sociais diferentes das suas permitiram problematizar suas ideias e práticas pedagógicas e cotidianas sobre gênero, bem como construir outras ancoragens e objetivações. Por um lado, as representações foram ancoradas em



discursos hegemônicos de que a mulher deve ser obediente e comportada, enquanto homens são racionais e estão autorizados a assumir o poder. De outro lado, foi constatado que as representações contraditórias com abertura a outras ancoragens em que mulheres assumem o poder em espaços públicos e privados e requerem seus direitos.

O trabalho de Lima (2017) verificou as práticas sociais relacionadas a sexualidade e a gênero entre jovens universitários de duas Instituições de Ensino Superior, uma pública e outra privada, em Anápolis/GO. Os participantes da pesquisa percebem a questão de gênero (em particular, a homossexualidade) dentro das representações sociais que foram sendo estruturadas no decorrer do seu desenvolvimento e a partir do convívio dentro e fora da universidade, e verificou quais sentidos e significados eles foram construindo ao longo do seu processo educativo e nas suas relações com o outro.

Nesse sentido, o processo de escolarização de pessoas homossexuais, bem como as implicações deste percurso em seu projeto de vida foi investigado por Duarte (2015), por meio de análise de representações sociais de universitários de sexualidades LGBT. De acordo com o autor, percebeu-se que os sujeitos analisados possuem consensos e partilhas sobre as imagens e os sentidos atribuídos à escola e à sua sexualidade, buscando na escolarização uma forma de legitimação de si e empoderamento como compensação dos enfrentamentos que impactaram em seus projetos de vida.

Na mesma direção, Quirino (2018) identificou as representações de jovens homossexuais sobre suas sexualidades, bem como verificou as suas experiências durante o processo de escolarização no contexto de educação formal. Essa investigação possibilitou a reflexão sobre até que ponto esses sujeitos considerados 'anormais' podem transitar em espaços escolares formais, apesar da constatação destes espaços se configurarem como homofóbicos, violentos, opressivos e que produzem sofrimento psíquico em pessoas que não se enquadram em padrões heteronormativos.

Outro estudo sobre representações sociais acerca de homossexualidade entre estudantes do Ensino Médio regular, em uma escola pública da baixada fluminense, no Estado do Rio de Janeiro foi desenvolvido por Gonzaga, Praça e Lannes (2014). Para tanto, foi aplicado uma questão de associação livre de palavras a partir do termo indutor "GAY", bem como uma questão aberta sobre "O que você pensa da União

Homoafetiva”. Diante disso, os dados demonstraram uma crença conflitante e indefinida acerca do ser “GAY” em ambos os sexos, assim como discursos coletivos sobre a união homoafetiva são aceitos pelas meninas e percebeu-se homofobia pelos meninos.

A homofobia tem sido uma questão presente em discussões e debates na comunidade em geral e, também na escola, ganhando grande repercussão no cenário nacional. Homofobia é o termo usado para definir e caracterizar qualquer tipo de discriminação e/ou aversão aos homossexuais. Partindo-se desse entendimento, a pesquisa de Almeida (2015) discutiu sobre as contribuições da atuação da Psicologia para o enfrentamento da homofobia na escola. Os resultados sugerem que a Psicologia tem discutido as questões relativas à homofobia não de forma propositiva, mas como resposta a acontecimentos sociais e políticos. Além disso, a Psicologia, ao propor algumas ações, não considera os fatores mediadores que se cruzam com o problema psicossociológico, o que acaba favorecendo o aparecimento de falhas nas ações encetadas em resposta ao desafio de enfrentamento da homofobia.

As práticas discursivas sobre homossexualidade, preconceito e discriminação nos espaços escolares estão presentes no trabalho de Santos (2015), que objetivou entender as marcas registradas de preconceitos, discriminações e as estratégias de resistências e transgressões vividas nestes percursos de escolarização ocorridas nos ambientes de ensino e aprendizagem nas áreas urbanas de Belém. Apontam-se com resultados a reinvenção e a ressignificação sociocultural e política dos espaços de escolarização e a inserção de outras percepções acerca do respeito à diferença no contexto de produção dos sujeitos e da (re)invenção da sexualidade e do envelhecimento através da utilização de ferramentas que possibilitem práticas educativas que respeitem as diversidades.

Neste contexto, o trabalho de Beltrão (2015) analisou as representações de docentes da rede pública de ensino da cidade de Cocalinho/MT, acerca da homossexualidade discente. Além disso, buscou-se compreender em que medida a reflexão crítica, em cursos de formação contínua, contribui para a desestabilização de possíveis posicionamentos homofóbicos. Os resultados obtidos apontam que, apesar de não possuírem um posicionamento homofóbico, todos os professores apresentaram traços ideológicos em seus enunciados que remetem a um discurso homofóbico, como a repressão sexual e a homossexualidade vista como doença. Nesse sentido, de acordo com o resultado do estudo de Toledo (2018) o preconceito

e a discriminação contra a população LGBT, na maioria das vezes, resulta em situações nas quais essas pessoas são humilhadas e/ou agredidas, inicialmente, por sua expressão de gênero/sexualidade considerada fora dos padrões de heteronormatividade.

Nessa mesma linha de raciocínio, a pesquisa de Souza (2015) analisou as representações sociais de educadores (as) acerca da diversidade sexual e da homofobia, visando compreender de que forma tais representações podem influenciar e/ou contribuir para a (des)construção de preconceitos e discriminações que permeiam o ambiente escolar. Os resultados evidenciam que as representações sociais da maioria dos(as) educadores(as) são pautadas em inúmeras dúvidas e contradições acerca das temáticas diversidade sexual e homofobia devido ao desconhecimento em decorrência da carência desses temas na formação inicial e continuada, e a outras questões que impedem a busca de (in)formação, tais como as convenções religiosas, contribuindo com a manutenção dos preconceitos sutis e manifestos inseridos nas práticas homofóbicas que permeiam o espaço escolar.

Ainda, no que concerne à homofobia, o trabalho de Corrêa Junior (2012) buscou compreender como os profissionais de uma instituição escolar percebem a existência (ou não) de homofobia, e suas representações acerca dessa temática. Nessa direção o estudo de Felicíssimo (2014) promoveu uma análise de vídeos pertencentes ao “Kit Escola sem homofobia”, com a intenção de promover conscientização contra a homofobia e o respeito à diversidade sexual nas escolas brasileiras, em especial no Ensino Médio, a fim de identificar as representações que circulam no imaginário brasileiro sobre essa temática.

Em relação a formação docente, a pesquisa de Paz (2014) analisou as representações de profissionais da Educação Básica do Distrito Federal sobre gênero e sexualidade relacionado a seu trabalho pedagógico. Para tanto, buscou-se conhecer a formação inicial e a trajetória profissional desses (as) professores(as), além de identificar a participação desses profissionais em cursos de formação continuada nas áreas de gênero e sexualidade e identificar como desenvolvem seu trabalho pedagógico na escola. Face a esse contexto, verificou-se que a maioria dos profissionais demonstra preconceito em suas representações, pois demonstram claramente não ‘aceitar’ a homossexualidade no ambiente escolar, apesar de afirmarem respeitar os estudantes homossexuais. Portanto, é notório a dificuldade que os professores têm em lidar com essas temáticas, sendo assim, necessário investir

em formação continuada.

No cerne dessa discussão, o estudo de Castro (2014) articula problematizações acerca da formação docente para as temáticas relacionadas a gênero, sexualidade e educação, por meio de práticas e experiências construídas e desenvolvidas em uma disciplina do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Discutiu-se a questão das homossexualidades, atravessada pela heteronormatividade e pela homofobia, o discurso religioso-cristão como instância de assujeitamento e as relações de poder que assujeitam e promovem o machismo e as violências contra as mulheres.

Cabe destacar, também, o trabalho de Garcia (2015) que analisou as experiências em gênero e diversidade sexual com base em representações de professores e professoras que participaram de uma formação docente sobre gênero e diversidade sexual na escola. Desse modo, revelou que todos apreenderam os conceitos de maneira uniforme, porém com diferentes intensidades e subjetividades. Verificou-se, ainda, que os processos pelos quais se consolidam e reelaboram os próprios conceitos sobre gênero e diversidade sexual são contraditórios, além de serem marcados por pausas, avanços e retrocessos. Na mesma direção, a pesquisa empreendida por Freitas (2017) investigou as representações de professores (as) de um Centro de Referência de Educação Infantil (CREI) em João Pessoa/PB por meio da análise de suas práticas pedagógicas após a formação continuada sobre gênero e sexualidade.

No que tange ao objeto de pesquisa da presente investigação, homossexualidade docente, França (2014) problematiza as maneiras pelas quais os (as) professores (as) vão se constituindo enquanto docentes homossexuais, além de discutir como esses docentes agem nas relações de poder, nas relações com o 'outro' e, sobretudo como se relacionada com a instituição escolar. Tal atitude é um ato político que expõe as múltiplas possibilidades de vivência da sexualidade na escola.

Nessa direção, o estudo de Novo (2015) discutiu sobre as condições de visibilidade de professoras lésbicas e professores gays nas escolas da rede de Educação Básica e a forma como essas pessoas negociam a sua posição desviante da heterossexualidade nas relações que estabelecem com os colegas docentes e discentes. Neste sentido, destaca-se também, o trabalho de Carvalho (2018) que buscou compreender os distintos significados do que é ser professora lésbica no ambiente escolar. Os resultados mostraram que no lugar de uma invisibilidade

suposta inicialmente, ganhou destaque a busca de uma visibilidade pedagógica, ou de uma tentativa consciente de construir uma possibilidade de existência legítima no ambiente escolar.

A violação de direitos humanos da população LGBT tem levado a Organização Internacional do Trabalho(OIT), Organização das Nações Unidas(ONU) e diversas empresas à promoção do trabalho decente para este referido grupo. Desse modo, o trabalho de Oliveira (2017) analisou se orientação sexual interfere no desenvolvimento da carreira do indivíduo homossexual no ambiente de trabalho. No entanto, baseado nas representações dos participantes da pesquisa, a autora aferiu que a orientação sexual pode ter impacto negativo para a carreira da pessoa que tem sua homossexualidade assumida, principalmente no nível operacional. Ressalta-se, ainda, que os indivíduos considerados “efeminados” são mais vulneráveis a essa interferência.

Refletindo sobre o exposto, observa-se uma variedade considerável de pesquisas que abarcam sobre a temática gênero, sexualidade e educação. É importante destacar, que os trabalhos aqui apresentados abordam sobre diversidade sexual e homossexualidade no cotidiano escolar, sobre a necessidade latente de formação docente sobre essa temática e, infelizmente, a homofobia é intensamente constatada no contexto escolar por meio de comportamentos e atitudes preconceituosos e discriminatórios tanto por parte de professores(as) quanto de alunos(as). Por outro lado, verifica-se que a maioria dos trabalhos foca na homossexualidade do aluno. E, portanto, há poucos trabalhos que efetivamente focam como objeto de estudo, a homossexualidade docente.

Diante dessa constatação, considera-se extremamente importante conhecer as representações de professores e equipe gestora sobre homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais. Não se pode deixar de destacar o papel crucial da escola e sua função política e social como uma instituição que deve estar orientada pela lógica da inclusão, o que significa permitir o acesso ao conhecimento a todos, respeitando as diferenças sociais, raciais, religiosas e de orientações sexuais. Dessa forma, cabe lembrar que as relações e práticas escolares, assim como a cultura escolar, podem contribuir para a construção e reprodução de estereótipos, preconceitos e discriminações, seja de raça, de classe social ou de gênero.

## **2. HOMOSSEXUALIDADE NA SEARA EDUCACIONAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL, DENOMINAÇÕES, ENTENDIMENTOS E ENFRENTAMENTOS DE UMA SEXUALIDADE MINORITÁRIA**

Nesta seção pretende-se apresentar a fundamentação teórica acerca da homossexualidade e, sobretudo explorar a homossexualidade no ambiente escolar, em especial, a homossexualidade docente. Diante disso, serão expostos aspectos que estão relacionados ao processo de construção da visibilidade e da legitimidade da comunidade LGBT. Inicialmente será apresentado um panorama histórico do conceito de homossexualidade, abrangendo o discurso da religiosidade, da ciência por meio da medicina e da psicologia. Os discursos que versam sobre as sexualidades, embora não tenham o objetivo explícito, acabam contribuindo para normatizar essa condição, mesmo porque esses discursos são apropriados pelo senso comum. Em seguida, será abordado acerca da homossexualidade no ambiente escolar, enfatizando os(as) professores(as) homossexuais. E, por fim, será discutido sobre a homofobia na seara educacional.

### **2.1 Evolução histórica do conceito de homossexualidade no mundo ocidental**

Nesta subseção é apresentada a evolução histórica do conceito de homossexualidade no mundo ocidental. Nesse contexto, segundo Mott (1994) o primeiro registro acerca da homossexualidade ocorreu na sociedade egípcia, aproximadamente 4500 anos antes de Cristo, em uma relação entre dois homens, Oros e Seti. Tal relação sempre existiu, em todos os povos e nos mais diferentes status sociais. A Grécia antiga também possui registros sobre a homossexualidade masculina, por exemplo Alexandre Magno e os grandes filósofos, Platão e Sócrates, todos eram homossexuais. O autor, também, enfatiza que nessa mesma época, registrou-se o caso da primeira e mais famosa lésbica da história, a Safos de Lesbos, configurando o nome lesbianismo para se referir à homossexualidade feminina. Considerando que os primeiros registros escritos da história da humanidade datam por volta de cinco mil anos antes de Cristo, eis porque podemos afirmar que a homossexualidade é tão antiga quanto a história da humanidade.

De acordo com Spencer (1996) a homossexualidade, no ocidente, vem sido

construída por diversas explicações ao longo de séculos, tais explicações são influenciadas por duas perspectivas antagônicas: a grego-romana e a cristã. Na Antiguidade, as civilizações gregas e romanas aceitavam as relações homossexuais, consideradas como modelo ideal de erotismo, desde que a prática homoafetiva não contrariasse a hierarquia social da época. Ainda, conforme o autor, na Grécia Antiga, as mulheres eram consideradas inferiores aos homens, ou seja, as mesmas apenas assumiam o papel de esposa, mãe, ou de prostitutas e cortesãs. Não era socialmente bem aceito um homem ser apenas amante de rapazes, porém a homossexualidade era aceita apenas para os homens, exercida de modo específico.

A prática homossexual fazia parte do processo educacional dos jovens e ocorria com a aprovação da família, cabendo aos homens adultos o papel de 'ativos', enquanto a posição 'passiva' era reservada aos iniciados, geralmente com idades entre doze e quinze anos. Essa passividade para Foucault (1998) não se limitava somente ao aspecto sexual, estendia-se para a moralidade dos papéis sociais de cada um. Nesse sentido, ao homem mais velho (erasta) cabia cumprir o papel moral de dar conselhos, ajudar e apoiar aos mais jovens (erônemo). Assim, a homossexualidade na Grécia estava estritamente relacionada com a figura masculina, uma vez que os homens tendiam a se reunir em grupos em que se realizava a formação de pares. O controle sobre as condutas sexuais, por sua vez, perpassava por uma questão de cidadania, de modo que a interferência exercida sobre as práticas afetivas não ocorria em função da natureza biológica do homem, e sim para não contrariar o homem enquanto cidadão, respeitando a estratificação social (FOUCAULT, 1998).

No cenário grego, a sexualidade das pessoas não eram classificadas como heterossexuais ou homossexuais, segundo Foucault (1998), mesmo porque a noção atual de homossexualidade não serve para descrever as experiências vividas na sociedade grega.

De fato, a noção de homossexualidade é bem pouco adequada para recobrir uma experiência, formas de valorização e um sistema de recortes tão diferentes do nosso. Os gregos não opunham, como duas escolhas excludentes, como dois tipos de comportamentos radicalmente diferentes, o amor ao seu próprio sexo ao amor pelo sexo oposto. As linhas de demarcação não seguiam uma tal fronteira. A oposição entre um homem temperante e senhor de si e aquele que se entregava aos prazeres era, do ponto de vista da moral, muito mais importante do que aquilo que distinguia, entre elas, as categorias de prazer às quais era possível consagrar-se mais livremente (FOUCAULT, 1998, p. 167).

No que concerne ao exercício da sexualidade, Spencer (1996) relata que embora houvesse muitas semelhanças entre gregos e romanos, por exemplo ambos aceitavam a homossexualidade, é importante ressaltar algumas particularidades desses dois povos. Diferentemente dos gregos, para a sociedade romana não havia uma valorização da eficácia educativa da pederastia, ou seja, a relação sexual entre homens era praticado sem a intenção pedagógica, sobretudo, com jovens escravos. Caso o relacionamento ocorresse com jovens livres (não escravos) havia uma punição por meio de multa. Já o lesbianismo era mal visto, pois considerava-se uma afronta à masculinidade romana.

A visão que os gregos e romanos tinham com relação à homossexualidade foi sofrendo transformações históricas ao longo dos séculos, ora pela necessidade de sobrevivência, ora pelo surgimento do cristianismo. No que se refere à sobrevivência, a grande maioria dos homens tinha uma expectativa de vida muito baixa, devido as guerras, o que levou o comportamento homossexual a ser mal visto, uma vez que existia uma contínua pressão para o aumento da natalidade (SPENCER, 1996). Quanto ao cristianismo, desde os primeiros séculos da era cristã, a sexualidade foi amplamente discutida, aparecendo nas pregações, nos tratados teológicos e nas codificações morais. A instituição eclesiástica preocupou-se com a vida sexual das pessoas, dispondo-se a orientá-las conforme seus preceitos e dogmas, através de mecanismos de controle da sexualidade (DANTAS, 2010).

Nessa direção, Dantas (2010) salienta que a Igreja, nos séculos XII e XIII, formulou um rigoroso código de conduta moral, no que concerne ao casamento, cujos principais preceitos eram, e ainda são, a indissolubilidade matrimonial, a monogamia e a procriação. Diante disso, a atividade sexual passou a ser um ritual sagrado, disciplinado e regulamentado pela Igreja, que impôs uma série de restrições ao ato, condenando a prática da sodomia. Cabe destacar que a sodomia abrangia todos os atos considerados desviantes dos princípios morais vigentes, incluídos os atos anais e orais, o adultério, o incesto, as relações entre pessoas do mesmo sexo e as relações com animais (bestialidade).

Em relação a prática de sodomia, o sistema judicial cristão, nos séculos XIII e XIV, estabelecia penas severas para com as pessoas que cometiam o 'pecado da carne', incluindo os homossexuais, tais como: enforcamentos, afogamentos, fogueiras e suplícios. Embora a existência da homossexualidade foi constatada em todos os



tipos de sociedade, sob diferentes formas, a categoria homossexual surgiu apenas no século XIX. Sobre a discussão acerca da normalidade ou anormalidade da sexualidade humana, Foucault (2007) afirma que a sexualidade humana, a partir da história moderna e contemporânea, esteve sob a suposta ameaça de ser dominada por processos patológicos, o que teria levado não só as ciências, mas também a religião a intervirem, atuando tanto na esfera da prevenção como da “cura” e “normalização”. Assim, Foucault (2007) questiona a tradicional divisão entre *hetero* e *homo* (sexualidade), as identidades e as categorias sexuais, as relações entre sexo e poder, os gêneros como criações culturais. Para o autor, não devemos catalogar, convencionar, enumerar e discriminar formas de ser e de agir. As pessoas que possuem a afetividade e a sexualidade voltadas para alguém do mesmo sexo, simplesmente possuem essa determinada forma de ser, estar, e se relacionar com o outro.

Nessa concepção, ao trabalhar a homossexualidade inserida na nossa tradição ocidental judaico cristã, lidamos com uma temática que foi, e ainda é, de alguma maneira, vista e tratada como um pecado abominável, um crime, uma imoralidade. Segundo o antropólogo Luiz Mott (2003), a importância de estudar sobre a homossexualidade na realidade brasileira é ter a possibilidade de desvendar as raízes do preconceito em nossa sociedade, contribuindo para erradicar a intolerância e a crueldade contra os homossexuais.

É importante destacar que existem várias teorias que objetivam defender a causalidade da homossexualidade, uma delas é a dimensão genética, de cunho biológico, defendendo uma abordagem essencialista. Embora observamos alguns trabalhos científicos que explicam os componentes biológicos e genéticos da homossexualidade (HAMER et al., 1993; RICE, FRIBEY & GAVRILETS, 2012), principalmente na homossexualidade masculina, ainda hoje, não há uma explicação definitiva sobre quais seriam esses componentes determinantes da orientação homossexual.

O estudo realizado por Dean Hamer et al. (1993), propôs um caminho para a identificação dos “genes gay”, sequências de Nomenclatura de Ácido Desoxirribonucléico (DNA) que estariam localizados no cromossomo X (região Xq28), embora, o fato de que 20% a 50% dos gêmeos univitelinos apresentaram concordância da homossexualidade, mostrando a influência genética, porém evidencia-se que a simples identidade de genes não justifica todos os casos, além do mais, tal confirmação não foi realizada por outros pesquisadores, invalidando o seu

valor científico.

Outro trabalho que tentou validar a genética como causa da homossexualidade, foi empreendido por William Rice, Urban Fribey e Sergey Gavrilets (2012), por meio da epigenética, que segundo Alves e Tsuneto (2013) trata-se das alterações químicas do DNA que modificam as atividades dos genes, sem alterar a estrutura química. Tal estudo, investigou um possível componente hereditário para, a partir de um ponto de vista evolutivo, explicar a homossexualidade. Os autores montaram um modelo segundo o qual uma marca epigenética (epimarca), que regula a sensibilidade à testosterona em fetos, pode ser transmitida de mãe para filho e de pai para filha e influenciar na orientação sexual. No entanto, de acordo com outros especialistas que não estiveram envolvidos no estudo, mais análises são necessárias. O estudo é interessante, mas a hipótese não foi testada. Conforme afirma o biólogo evolucionista da Universidade de St Andrews, na Escócia, Abbasi (2012) precisa-se de mais evidências, mas seria interessante entender como as epimarcas contribuem para a expressão da orientação sexual nos seres humanos.

Baseado nesses resultados inconclusivos, acredita-se que a homossexualidade é um fenômeno de natureza tão biológica quanto a heterossexualidade, e que não é simplesmente um gene que irá determinar a orientação sexual de um homossexual. Diante disso, a maior pesquisa realizada sobre genética e sexualidade identificou centenas de milhares de genes que influenciam o comportamento sexual, sendo que cada um deles produz um pequeno efeito, e em conjunto colaboram para as diferentes maneiras de se relacionar. Tal investigação, foi publicada na revista científica americana *Science* (2019). A pesquisa envolveu quase 500 mil participantes da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos da América (EUA) e concluiu o que Freud já havia mencionado aproximadamente um século antes: a sexualidade humana é muito mais que uma simples determinação do biológico.

Ainda, neste estudo da *Science* (2019), foram encontrados alguns genes que se repetiram e que aparentemente estariam envolvidos na prática sexual homossexual, mas a conclusão é de que eles seriam responsáveis por aproximadamente 32% da influência de alguém fazer sexo com outra pessoa do mesmo sexo. Os outros 68% seriam atribuídos a fatores ambientais e sociais. Portanto, os autores afirmam que a genética não justifica, sozinha, um comportamento tão complexo. O que isso quer dizer é que nenhum teste de DNA é capaz de definir se um indivíduo é heterossexual, bissexual, homossexual

ou se possui alguma outra orientação. Sendo assim, a principal característica ressaltada pelo estudo é que, definitivamente, não existe um “gene gay”.

Assim, os participantes da pesquisa divulgada na Science (2019) que concebem a homossexualidade como doença e/ou por aspectos genéticos atribuem a excentricidade de “anormal” aos sujeitos homossexuais, ou seja, buscam a gênese da homossexualidade, sempre na tentativa de se constatar vestígios de inadequação às normas e valores morais. Tais concepções, são provenientes de ideologias conservadoras, arraigadas e repetidas de geração para geração, e nos remetem a pensamentos rígidos sedimentados no nosso imaginário.

Outra abordagem que retrata a causalidade da homossexualidade é a Abordagem Construtivista Social. Com base na Teoria *Queer*, Leandro Cooling (2013), coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Cultura e Sexualidade da Universidade Federal da Bahia, acredita que o ser humano não nasce com sexualidade definida, pois que ela é construída socialmente. O autor afirma que a constituição corporal é um dado da sexualidade que não deve ser vista como determinante, pois uma pessoa pode mudar seu corpo, e se construir como mulher, por isso o fator biológico não é determinante. Cooling (2013) declara, também, que a sexualidade, seja ela hétero, homo, trans ou bi é uma questão de influência social que tem mais força sobre o indivíduo quando ele constitui sua identidade.

Diante disso, a fim de justificar tais afirmações, Cooling (2013) utiliza a Teoria *Queer*, com o objetivo de se opor às normas socialmente aceitas. O termo *queer* pode ser traduzido por estranho, ou até ridículo, e nomeia essa teoria como uma forma de deboche e contestação feitos pelos movimentos homossexuais. Um dos seus princípios se baseia nas ideias do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) que afirmava que o sexo biológico é fruto de um efeito do discurso.

É importante destacar de acordo com Miskolci (2007) que o termo homossexual foi cunhado a priori na Alemanha no ano de 1869, pelo húngaro Karoly Maria Benkert, por meio de uma publicação abrangendo a preocupação dos direitos sociais e, sobretudo pelos sentimentos de injustiça contra a criminalização das relações sexuais entre homens, denominados na época de pederastas. Já, no ano posterior, o homossexual passou a ser visto como desviante (pessoa que se desvia da norma), sendo no entanto, passível de controle médico-legal.

Diante disso, conforme Adelman (2000) a pessoa homossexual deixou de ser sodomia e passou a ser patologia, transformando-se em um sujeito condenado à

segregação, além de tornar-se um perigo e ameaça a sociedade, em especial para a família. No entanto, surgiu o movimento de higiene social, na qual por meio do discurso médico-científico, os comportamentos sexuais praticados fora das normas do contexto matrimonial passaram a ser estigmatizados e considerados transgressores. Baseado nisso, Louro (2019) e Miskolci (2007) destacam que pesquisas realizadas por médicos higienistas levaram a homossexualidade e o sujeito homossexual à condição de objetos de análise acadêmica, devido a moralização e controle da vida social dos homossexuais. Tais pesquisas, buscavam identificar traços comuns aos pederastas e apontar a degeneração de homens e mulheres homossexuais, com o objetivo de extinguir a existência dessas pessoas na sociedade (GÓIS, 2003).

No que tange à medicina, a homossexualidade era definida como uma doença provocada por distúrbios genéticos ou biológicos. Neste sentido, Miskolci (2007) enfatiza que o código penal da Alemanha, no ano de 1871, criminalizou a homossexualidade e outras formas de sexualidade consideradas desviantes, resultando no aumento de condenações judiciais das perversões sexuais para a esfera das doenças mentais. Isso representou uma grande ameaça à ordem social, pois as práticas sociais disciplinadoras, tais como a prisão e o internamento, passaram a buscar conjuntamente a cura e reabilitação desses indivíduos. O autor, ainda, esclarece que os homossexuais foram enquadrados no grupo dos desviantes, de acordo com os saberes psiquiátricos e a leis, como já ocorria com as prostitutas, os criminosos e os loucos.

Assim como a ciência médica a psicologia aborda a sexualidade a partir da perspectiva da heterossexualidade monogâmica, supondo-a como padrão de normalidade à medida que desenvolve a atuação clínica para o que consideram perversões, desvios sexuais ou patologia (HEREK, 2010). Tal perspectiva da psicologia acerca da homossexualidade perdurou durante grande parte do século XX, constando inclusive nas primeiras edições do manual diagnóstico de transtornos psiquiátricos da *American Psychological Association*(APA) (COSTA; NARDI, 2015).

De acordo com Vezzosi et al. (2019) no Brasil, ainda, muitos profissionais da área da Psicologia classificam a homossexualidade como um transtorno ou desvio mental, apesar de evidências empíricas, dos aspectos bioéticos implicados nestes julgamentos e, sobretudo da publicação da Resolução n. 01/1999 que estabelece que homossexualidade não constitui doença, distúrbio ou perversão, impedindo que os psicólogos exerçam qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos

ou práticas homossexuais. Ainda nessa direção, o estudo de Mesquista (2018) analisou as concepções e práticas dos (as) psicólogos (as) frente às normativas do Conselho Federal de Psicologia(CFP) sobre a diversidade sexual e de gênero, concluindo que a coexistência de práticas éticas e preconceito, além da persistência de discursos e práticas que (re)inventam formas de abjeção e atribuições psicológicas justificam o desenvolvimento das orientações não heterossexuais.

A psicologia, no início do século XX, debateu acerca da homossexualidade por meio da psicanálise freudiana. Conforme Junqueira e Morales (2019) para Freud a homossexualidade não era uma doença ou vício, mas uma variação da função libidínica provocada por um desvio do impulso sexual no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Nesta perspectiva, Freud, concebeu a homossexualidade como uma alteração da função sexual, o que se tornou um fracasso com o surgimento do complexo de Édipo<sup>3</sup>. Segundo os autores, para Freud as figuras do pai e da mãe são essenciais para o desenvolvimento emocional dos indivíduos, e a homossexualidade abrange uma imaturidade emocional advinda da falta de identificação com o papel adulto dos pais e uma espécie de fixação na chamada fase anal do processo de desenvolvimento da sexualidade. Apesar da psicanálise defender que os desejos considerados desviantes eram comuns à maiorias das pessoas, pelo menos a nível inconsciente, reforçou a visão da homossexualidade como distúrbio, já que representava imaturidade no processo do desenvolvimento emocional.

De acordo com Giddens (2005) os primeiros argumentos científicos em apoio à normalização ou à despatologização do comportamento homossexual surgiram na década de 1940. Nessa direção, o trabalho do americano Alfred Kinsey (1894-1956) revelou divergências, entre o comportamento sexual real dos norteamericanos brancos e o que era aceito publicamente. Este estudo, ainda, expôs, pioneiramente a extensão da homossexualidade nas culturas ocidentais, mostrando que os 18.000 participantes da pesquisa não podiam ser classificados exclusivamente como

---

<sup>3</sup> Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Para os psicanalistas, ele é o principal eixo de referência da psicopatologia (LAPLANCHE e PONTALIS, 1992, p. 77).

homossexuais ou heterossexuais, pois os resultados indicaram que apenas metade dos homens norteamericanos poderiam ser considerados completamente heterossexual após a puberdade. Conforme Giddens (2005) dentre os homens pesquisados, 8% envolveram-se em relações exclusivamente homossexuais durante um período da vida, 13% sentiram desejos homossexuais, mas não praticaram o ato, e 37% experimentaram ao menos um orgasmo com o mesmo sexo. No que se refere às mulheres, apenas 2% eram exclusivamente homossexuais, 13% confirmaram ter tido alguma experiência homossexual e 15% afirmaram sentir desejo pelo mesmo sexo sem praticar o ato. Esse resultado ajudou a desmistificar a falsa crença de que os homossexuais eram uma minoria de desviados com distúrbios psiquiátricos.

É notório que as políticas de higiene social justificaram o processo de exclusão dos homossexuais, e conseqüentemente contribuíram para o processo de categorização de indivíduos baseado no seu comportamento sexual (GOUVEIA; CAMINO, 2009). Tal categorização, segundo Trevisan (2018) acabou aproximando pessoas com particularidades e anseios comuns, ou seja, pessoas que eram discriminadas e estigmatizadas, resultando em comunidades específicas, bem como a formação de “guetorização”, especialmente, em meados do século XX.

Atualmente os termos homossexual, homossexualidade, gay, entre outras denominações, sofreram diversas transformações no que tange ao significado. Daí a necessidade de esclarecer o uso que foi feito destes termos no presente estudo. Tais termos apresentam hoje um leque de acepções que não se restringe ao seu sentido do passado.

Para Nunan (2003), a palavra homossexual, quando foi criada, tinha um forte teor pejorativo, era utilizada para designar as pessoas que se relacionavam sexualmente com pessoas do mesmo sexo e que, por terem esse comportamento, como vimos, eram consideradas pessoas doentes, com transtornos, pervertidos, pederastas, entre outros qualificativos negativos. Segundo Nunan (2003) apoiada em Foucault (2007) na atualidade, o termo homossexual é considerado uma construção histórica que surgiu atrelada à própria construção da sexualidade, ou seja, o termo homossexualidade designa um produto que é fruto do vocabulário moral da modernidade, trata-se de um termo que é construído dentro das relações sociais e que se molda de acordo com determinados contextos históricos.

A palavra “gay”, por sua vez, foi utilizada nos Estados Unidos, na década de 1960, para substituir o termo homossexual (originalmente negativo). A partir daí, essa palavra (gay) passou também a ser utilizada pelos próprios homossexuais para se

referirem a si mesmos (NUNAN, 2003). Conforme Miskolci (2007), na década de 1970, o termo “gay”, do inglês alegre e jovial, fazia alusão direta a uma pessoa que vivia fora da ordem sexual vigente, conflitando com a ordem social. Já, nas últimas décadas do século XX, esse termo tornou-se popular e passou a designar homens e mulheres homossexuais. Neste sentido, talvez seja por isso que nem sempre as denominações são categorias que sirvam apenas para empoderar o homossexual, uma vez que podem ser muitas vezes usadas de maneira pejorativa e discriminatória:

Gay e Homossexual, assim como lésbica no plano feminino, funcionam como categorias identitárias e psicopolíticas todas as vezes que são usadas por alguém para fazer referência aos homens e às mulheres que elegem seus iguais biológicos como objeto de amor e de desejo sexual. E isso para o bem, ou seja, para o resgate da identidade, quanto para o mal, ou seja, para novas formas veladas de patologizar o sujeito (SILVA, 2009, p. 168).

Com a organização das chamadas minorias sexuais e o surgimento de movimentos sociais em todo mundo, os debates teóricos acerca da homossexualidade se tornaram necessárias, tais discussões forneceram argumentos políticos e sociológicos para os novos grupos que se organizavam. Nesse contexto, de acordo com Trevisan (2018) a Associação Americana de Psicologia (APA), no ano de 1973, excluiu a homossexualidade da lista de doenças mentais, situando-a no quadro das orientações sexuais sem causas psicológicas específicas. Posteriormente, na década de 1990, a homossexualidade deixou de ser condição de distúrbio mental pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e, em 1993, o termo homossexualismo (palavra associada à ideia de desvio e de doença) foi substituído por homossexualidade (termo relacionado ao modo de ser do indivíduo homossexual).

É importante destacar que no Brasil, o Conselho Federal de Medicina, somente deixou de considerar a homossexualidade como doença no ano de 1985 e, isso se deve pela aguerrida militância gay, em particular, pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), liderada por Luiz Mott. Mais tardiamente, em 1999, o Conselho Federal de Psicologia promulgou a Resolução 001. Tal Resolução, segundo Mott (2003) afirma que a homossexualidade não é doença, transtorno ou perversão, além de estabelecer diretrizes e normas de atuação dos psicólogos, vedando a possibilidade de qualquer forma de colaboração com proposta de tratamento e cura da homossexualidade.

Diante do exposto, verifica-se que ao longo dos anos, diferentes saberes

embasaram explicações sobre a homossexualidade, variando entre argumentos biológicos, científicos médico-psicológicos, religiosos, ético-morais e psicossociais. Na verdade, durante todo esse percurso evolutivo, a homossexualidade contou com inúmeras nomenclaturas, todas a associam a práticas maléficas perante a sociedade, tais como: sodomia, desvio, doença, pecado nefando, crime contra a natureza, etc. Conseqüentemente, reproduz-se absurdamente a reprovação a esta prática sexual e, desta forma, legitimam-se e naturalizam-se as crenças e discursos que colaboram para a manutenção do preconceito em nossa sociedade. E, infelizmente, essa prática sexual continua sendo mal vista e violentamente reprimida em nossa sociedade contemporânea, é importante destacar que o Brasil é o país que registra os maiores índices de assassinatos no mundo, segundo o Grupo Gay da Bahia (2019), um homossexual morre a cada 20 horas.

## **2.2 Homossexualidade no Brasil**

Dentre os grupos sociais considerados minoritários no Brasil, considera Mott (2001) que os homossexuais apresentam as maiores contradições e surpresas em sua história, além de possuírem uma rica e detalhada memória histórica. Há registros acerca da homossexualidade neste país, desde o início da colonização do Brasil. De acordo com Trevisan (2018) a prática da homossexualidade já era observada entre os índios brasileiros, inclusive tal prática era considerada um “pecado nefando”, “sodomia” ou “sujidade”. Começou-se, assim, a surgirem no Brasil os primeiros contornos de uma cultura de ameaça em que prepondera a instalação de um cenário discriminatório contra os homossexuais, pelo qual parece vicejar até os dias atuais no imaginário coletivo. Entre os anos de 1591 e 1620, com a ocorrência da Inquisição no Nordeste brasileiro, constatou-se várias confissões e denúncias de práticas homossexuais realizadas pelo Santo Ofício, baseado em estudos realizados por Luiz Mott, fundador do Grupo Gay da Bahia, antropólogo, pesquisador e professor da Universidade Federal da Bahia, neste período foram identificados 135 sodomitas.

Trevisan (2018) revela que no Brasil, a prática de sodomia era considerada um pecado gravíssimo, pois implicava na desordem possível na procriação da espécie, também, era associado a bruxaria pelo discurso religioso da Igreja e da Inquisição. A



Idade Média, a partir do século XI, é considerada o período de maior poder da Igreja, inclusive nesta época a Igreja passou a regular rigorosamente a relação sexual entre homens e mulheres, a fim de reprodução e, chegou a instituir a caça aos homossexuais e a todos aqueles que se levantavam contra a moral católica. O autor, aponta que com o fortalecimento e expansão do cristianismo como religião dominante, a discriminação contra os homossexuais tornou-se intensa e arrebatadora, pois essas pessoas além de serem condenadas moralmente pela sociedade, eram punidas de forma violenta, por exemplo, centenas de lésbicas foram queimadas como bruxas, homens homossexuais eram usados como lenha para as fogueiras purificadoras da Santa Igreja.

O discurso médico também teve um papel crucial sobre a homossexualidade no Brasil, segundo Trevisan (2018) nas primeiras décadas do século XIX, por conta da alta taxa de mortalidade e das condições sanitárias de muitos lares no país, o Estado liberal interveio nas classes menos favorecidas com campanhas de moralização e higiene coletiva. Assim, possibilitou-se o entendimento que homossexualidade era uma patologia, segregando os homossexuais nos sanatórios e outras entidades psiquiátricas, além de encaminhamentos científicos e experimentais de “cura”.

Por meio de estudos históricos sobre a homossexualidade, Trevisan (2018) descreve que as questões políticas sempre estiveram à frente das punições contra o homossexual, ao contrário do que ocorria nos países do Velho Mundo, em que as leis eclesiásticas tinham total soberania no destino dos homossexuais. Assim, o estado monárquico demonstrava poder por meio de punições severas, em que a sanção à sodomia não era passível de atenuação e misericórdia, mesmo que o criminoso fosse nobre ou funcionário da Coroa, posições que geralmente outorgavam imunidade ou privilégios, em se tratando de outros crimes.

Desta maneira, no início do século XVII, tendo por referência os movimentos políticos ocorridos anteriormente na França, o Brasil encontra caminhos para atenuar a perseguição contra os homossexuais. Como resultado dos movimentos políticos inspirados pelo ideal burguês, adotou-se, na França, na condição de diretriz ideológica, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada em 1789. Esta declaração, conforme salienta o historiador francês Georges Lefebvre, torna-se símbolo da Revolução Francesa, por meio da qual a maior referência é, sobretudo, a liberdade humana reforçada pelo axioma, os homens nascem livres e permanecem livres e iguais em direitos (LEFEBVRE, 2008).

Devido a isso, segundo Mott (2002) a Inquisição Portuguesa foi abolida em 1823, que por influência modernizante do Código de Napoleão, a sodomia deixou de ser crime também no Brasil. Por outro lado, Trevisan (2018) aponta que a discriminação existente no país contra homossexuais foi reforçada, ao longo do tempo, pelas classes dominantes, ou seja, pelas pessoas defensoras tenazes do ideal da família tradicional, não admitindo a existência de indivíduos que não correspondessem a heteronormatividade.

Foram também essas elites que reorganizam continuamente a moldura da repressão sexual, de maneira sutil ou não, na vida brasileira. Às vezes criando uma densa muralha de justificações teóricas (vide os cultores da psiquiatria), às vezes disseminando em doses homeopáticas preceito de naturalidade e normalidade, os grupos oligárquicos estão envolvidos em atividades que têm coibido incansavelmente as práticas homossexuais entre os brasileiros em vários momentos - como a Inquisição, os códigos penais, as portarias policiais e a censura estatal (TREVISAN, 2018, p. 155).

Desde meados do século XIX, o Brasil começou a explorar as abordagens científicas sobre as “perversões sexuais”. Neste sentido, para Trevisan (2018) os estudiosos buscavam conhecimento de todos os aspectos da sexualidade desviante, surgindo assim, a figura clínica do homossexual, ou do invertido sexual. No ano de 1928, o brasileiro, médico-legista Viriato Fernandes Nunes por meio de sua tese de doutorado, alertou que toda perversão sexual atenta violentamente contra as normas sociais, exigindo rigor na repressão, pois os praticantes da perversão sexual (os homossexuais), tinham suas funções psíquicas perturbadas, enfatizando que os homossexuais eram a destruição da sociedade, e o enfraquecimento dos países (TREVISAN, 2018).

No contexto brasileiro, na década de 1920 emergiu a modalidade de travestismo teatralizado, por meio do carnaval, protagonizada por homens vestidos com roupas de mulheres, durante os dias de folia. Nessa direção:

Deve-se lembrar aqui a opinião de Gilberto Freyre, um dos mais importantes sociólogos brasileiros, de que o travestimento carnavalesco é uma “fantasia freudianamente significativa”, ostentando mediante um “acréscimo artificial” sua identificação “com uma desejada figura de mulher”. Nos antigos carnavais brasileiros, ele apontava esses artifícios de fantasia como atrativos claramente homossexuais”. E deixava claro que as fantasias e máscaras do carnaval ofereciam oportunidade para “outros reprimidos” se

expandirem. Segundo Freyre, o carnaval patriarcal cumpria uma função semelhante à da confissão: era um “meio de desobstrução psíquica e social”, para livrar a população de “recalques, ressentimentos e fobias” (TREVISAN, 2018, p. 233).

No decorrer dos anos, o travestimos masculino proliferou bastante no século XX, passando dos palcos para as ruas e, num movimento inverso, procurou-se legitimar. Trevisan (2018) elucida que os travestis-atores puderam encontrar espaço profissional mais amplo nos espetáculos musicais, invadindo os palcos brasileiros. Oriundo da França, mas devidamente transformado no Brasil, esse gênero teatral abraçou-se. Na década de 1960, mesmo enfrentando altos índices de desemprego, os travestis conquistaram espaço como atores. Ainda, segundo o autor, em 1980, dos seis espetáculos em cartazes no Rio de Janeiro, quatro eram shows de travestis, e começaram a performar, também, em boates gays das grandes cidades do Brasil. Em 1990, entraram em cena as drag queens, atuando a partir de um conceito mais flexível de travestismos. Além de atores-transformistas, as drags se distinguiam das travestis comuns por andarem vestidos como homem.

Na década de 1970, conforme Trevisan (2018) surgiram diversas manifestações artísticas, trazendo uma mensagem ambígua, por meio de alguns artistas, como o cantor Ney Matogrosso e o grupo Dzi Croquetes, propositalmente embaralhando em suas performances referências femininas e masculinas, a fim de denunciar a hipocrisia contida na sociedade brasileira, publicizando o tabu da sexualidade e, em especial, da homossexualidade.

Ainda, nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil apresentava um cenário embora conturbado, propício a publicações e organizações que ensejassem uma posterior visibilidade de reivindicações que os homossexuais tanto desejavam. No período de ditadura no Brasil, em 25 de maio de 1978, é publicada a edição número um do jornal *O Lamião da Esquina*, sendo um dos primeiros jornais impressos com pretensões políticas através das quais evidenciava claramente suas intenções de intervir nas estruturas social e grupal, buscando normalizar o fato homossexual e extirpar da sociedade todas as expressões preconceituosas a que grupos minoritários estavam submetidos (SILVA, 2009). Tal jornal, foi instalado no Rio de Janeiro, e seu objetivo era abordar temas secundários, tais como: sexualidade, discriminação racial, artes, ecologia, machismo, etc, cuja linguagem empregada pertencia ao gueto homossexual (TREVISAN, 2018).

Assim, nessas décadas, conforme Trevisan (2018) o amor homossexual

começou a transgredir a barreira da censura ditatorial e dos setores mais reacionários, chegando até as capas de revistas de circulação nacional. Ainda, neste período, foram se multiplicando o número de personagens homossexuais em várias telenovelas e seriados televisivos de grande audiência no país. É difícil mensurar com exatidão quanto as telenovelas prejudicaram ou, na verdade, ajudaram a difundir a visibilidade homossexual. Porém, o autor relata que o mais perverso nisso, era a forma difundida em doses homeopáticas da homossexualidade e, sobretudo o silêncio que era imposto aos seus atores e atrizes homossexuais na vida real, sob pretexto de prejudicar sua imagem de ídolos. Em meados da década de 1980, surgiu o fenômeno Roberta Close, aliás, Luiz Roberto Gambine Moreira, que ganhou notoriedade nacional e internacional, tornando-se símbolo sexual entre os brasileiros. O Brasil por ser um país extremamente atrasado em vários aspectos, não foi diferente quanto às leis brasileiras, pois Roberta Close não conseguiu mudar seu registro de identidade para o feminino, gerando situações penosas, mesmo ela tendo realizado a cirurgia de redesignação sexual em 1989, em Londres (TREVISAN, 2018).

Outro aspecto que requer reflexão, na dimensão da homossexualidade, é a notória fragilidade em se adotar uma nomenclatura fixa, para fins de se criar uma identidade estável e, portanto, respeitável. Assim, novas nomenclaturas surgem no universo homossexual, problematizando e pluralizando os discursos de identidade, criando denominações específicas para gays, lésbicas, bissexuais travestis e transgêneros. Neste sentido, essas variações de denominações para os homossexuais ocorrem conforme a militância política de determinado período histórico, formando-se assim mutáveis categorias, sobretudo na contemporaneidade. Silva (2009) retrata que, na década de 1970, por exemplo, os homossexuais se identificavam como 'bicha', com a finalidade de distinguir a figura do homossexual do padrão machão, tão valorizado nesta década. Já, na década de 1980, a denominação utilizada era 'entendido(a)', com a intenção de transmitir a que a população homossexual se reconheciam mutuamente.

Em meados dos anos de 1990, surge a sigla Gay, Lésbicas e Simpatizantes (GLS) que traduzia um discurso de convívio harmonioso e pluralista de diversas formas de identidade em um mesmo espaço físico ou ideológico (FRANCO, 2009). De acordo com Facchini (2005) no ano de 1998, adotou-se a sigla Gay, Lésbica, Bissexual e Transgêneros (GLBT), sendo que o Transgêneros se refere a duas categorias (travestis e transexuais). Em junho de 2008, durante a I Conferência

Nacional de Políticas Públicas, segundo Franco (2009) ocorreu a mudança de GLBT para Lésbicas, Gay, Bissexual, Travestis e Transgêneros(LGBT), com a intenção de reconhecer a atuação e privilegiar as identidades lésbicas como uma forma de reparação ou de reconhecimento do processo histórico de invisibilidade pelo qual foram submetidas. Embora, atualmente, existam diversas siglas para se referir a comunidade homossexual, é importante esclarecer que no presente estudo, adotou-se o termo LGBT, pois trata-se do termo comumente praticado pelo público em questão.

De acordo com Trevisan (2018) a eclosão dos movimentos homossexuais no Brasil teve a tentativa de se abrir para o mundo, buscando dialogar com seu tempo. Em 1980, aconteceu na cidade de São Paulo, especificamente no Centro Acadêmico da Faculdade de Medicina de São Paulo(USP), o I Encontro Brasileiro de Grupos Homossexuais Organizados. Infelizmente, neste primeiro encontro não houve união entre os grupos, ou seja, aconteceram muitos desencontros, pois as pautas eram divergentes. Um grupo que sobreviveu, e se destaca até hoje, é o Grupo Gay da Bahia, fundado em 1980, é também o primeiro grupo de direitos homossexuais a ser registrado como sociedade civil, ainda em 1983.

As políticas públicas voltadas para o público LGBT tem aumentado significativamente, devido ao crescimento dos variados movimentos homossexuais no Brasil. Tais movimentos, segundo Facchini e França (2009), objetivam contemplar a agenda das demandas LGBT, tanto no âmbito do poder legislativo quanto no do judiciário. Dessa forma, as autoras afirmam que o ativismo gay não se restringe somente ao âmbito político. Ao fomentar a cultura gay, as comunidades LGBT auxiliam a redimensionar o significado da homossexualidade em nossa sociedade, além de criarem espaço para a interação entre homossexuais e, sobretudo, entre eles e os não homossexuais. Nessa direção, destaca-se as famosas Paradas do Orgulho Gay, que acontecem em diversos lugares do mundo e no Brasil, atraindo homossexuais e heterossexuais.

Para se ter uma ideia da dimensão desse evento, segundo Trevisan (2018) em 1997 reuniu 2 mil pessoas, dois anos depois, em 1999, esse número saltou para 35 mil. Em 2019, a 23ª Parada do Orgulho LGBT de São Paulo reuniu 3 milhões de pessoas, sendo a maior do mundo. Sem sombra de dúvidas é o evento político de maior importância e visibilidade, no contexto das lutas pelos direitos homossexuais no Brasil. Segundo levantamento feito pela Secretaria Municipal de Turismo, a Parada de 2019 registrou aumento de 78% no número de visitantes em relação a 2017. O

tema deste ano foram os “50 anos de Stonewall”, um conflito que aconteceu em 1969 em um bar nos Estados Unidos e foi um marco para o ativismo da comunidade LGBT. Políticos discursaram durante a abertura e houve manifestações do público contra o atual presidente Jair Bolsonaro. E, conforme dados da prefeitura municipal de São Paulo o evento movimentou R\$ 403 milhões de reais.

Portanto, vimos que os movimentos LGBT vem ganhando força no debate político nacional e, por outro lado, suscitando reações de aversão de diversos segmentos sociais. No contexto brasileiro, isso se deve, especialmente, às igrejas evangélicas e à igreja católica. Nessa direção, Borrillo (2016) aponta que o discurso religioso é um combustível à favor da homofobia, por exemplo o estudo de Motta et al. (2013) aborda as relações entre os movimentos sociais, a homofobia e a epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida / Vírus da Imunodeficiência Humana (AIDS/HIV). No que se refere a epidemia de AIDS/HIV, identifica-se no discurso religioso, que o indivíduo homossexual é visto como merecedor da doença, como uma punição ao seu comportamento sexual desordenado ou desviante. Tal processo de culpabilização, se dá pela quebra da heteronormatividade imposta e cobrada pela Igreja.

Nessa perspectiva, quando os líderes religiosos reforçam e constroem seus discursos colocando as práticas homossexuais sob a égide da culpa, da imoralidade, do pecado, da transgressão, eles reiteram a heterossexualidade como a única prática sexual ‘correta’ e, conseqüentemente, reforçando o silenciamento de outras possíveis. Diante disso, de acordo com Natividade e Oliveira (2009) o discurso religioso é um dos possíveis responsáveis pelo processo de reativação dos estereótipos negativos relacionados aos homossexuais na década de 1980, em virtude da epidemia de AIDS/HIV.

Na década de 1990, no Brasil, segundo Trevisan (2018) surgiu a ideia da visibilidade, ou seja, a vantagem política de se mostrar homossexual socialmente assumido. Embora, o autor enfatiza que existiam e ainda existem até hoje muitos indivíduos que não se assumem homossexual, vivem uma vida dupla, mascarando-se socialmente. Nesta década, boa parte do pânico provocado pela AIDS/HIV, certamente, estava relacionado ao aumento das ‘revelações’ homossexuais. Apesar dos alarmantes números de casos de AIDS/HIV nos diversos grupos sociais, o imaginário popular relacionava essa doença à prática sexual entre as pessoas do mesmo sexo. Assim, a AIDS/HIV era sentida como reveladora e estigmatizante,

conforme salienta Trevisan (2018, p. 41) “[...] o homem não temia pegar o vírus da AIDS/HIV, mas, sim, adoecer de homossexualidade”.

Segundo Trevisan (2018) não por acaso a epidemia de AIDS/HIV foi associada à peste. No decorrer da história, o imaginário coletivo sempre encarou as doenças de massa como castigos impostos. Tal concepção, no caso da AIDS/HIV, acrescenta-se um elemento de culpabilidade/punição. Assim, a rejeição à doença enquanto sujeira (física e moral), pois o doente de AIDS/HIV era culpado em contrair a doença. Diante disso, criou-se o arquétipo coletivo de que a AIDS/HIV é obscena, e isso se cristalizou. Dessa forma, instaurado o terrorismo, a AIDS/HIV foi popularmente chamada de “peste gay” ou “câncer gay”, pois estabeleceu-se a metáfora entre a prática homossexual e a doença letal, associando a homossexualidade com o mal.

Neste sentido, o terrorismo moral era disseminado pela imprensa por meio de mensagens implicitamente recriminatórias e repressiva. Alguns médicos manifestavam publicamente, sem conhecimento e comprovação científica, as causas da infecção do vírus da AIDS/HIV, como por exemplo, que o vírus era transmitido pelo suor, pelo beijo, pela saliva, beber no mesmo copo, comer no mesmo talher. Tal alarmismo terrorista, reforça a própria autoridade médica, responsabilizando os homossexuais pela disseminação da AIDS/HIV, instaurando-se, a necessidade de limpeza social (homossexuais), em prol da saúde pública.

Após muita hesitação, o Ministério da Saúde implementou o Programa Nacional de Prevenção e Controle da AIDS/HIV, com o objetivo de conscientizar a população sobre as causas e riscos da doença por meio de campanhas publicitárias. Segundo Trevisan (2018) tais campanhas, ainda que discutíveis, começaram a ser realizadas periodicamente, visando efetivamente a prevenção. Destaca-se, em algumas dessas campanhas, o incentivo ao uso da camisinha na prática sexual, travando diretamente um embate com autoridades religiosas, sobretudo católicas. Além de fazer parte dos anúncios publicitários, a camisinha passou a ser distribuída massivamente de forma gratuita pelos órgãos governamentais de saúde, em especial, em períodos de carnaval e para setores considerados de riscos, como homossexuais e profissionais do sexo. O autor, ressalta a estratégia do governo em se aproximar de grupos de ativismo gay, a fim de integrá-los como parceiros na luta contra a AIDS/HIV.

No final da década de 1990, conforme Trevisan (2018) o quadro epidêmico assustador da AIDS/HIV começou a reverter, baseado em estudos médicos, à medida que diminuía a quantidade de homens homossexuais infectados, houve um aumento

alijeirado de mulheres heterossexuais soropositivas, em todas as faixas etárias, e para o desencanto dos arautos da homofobia, ficou comprovado que a AIDS/HIV não manifestava predileções sexuais, pois estava presente indistintamente para pessoas homossexuais e heterossexuais. Baseado nesse aumento de infectados heterossexuais, levou o governo a destinar verbas mais substanciais para os programas de prevenção, agora visando além dos homossexuais, mulheres heterossexuais de todas as idades, sobretudo nas classes sociais mais pobres. Assim, o efeito dessa epidemia sexualizada, presenteou a sociedade moderna, pois as escolas, as famílias, a mídia, os políticos e até as igrejas mais reticentes foram ‘obrigadas’ a se engajar em prol desta causa. Por outro lado, nem assim o preconceituoso imaginário popular deixou de culpabilizar os homossexuais pelo surgimento e proliferação da AIDS/HIV. As notórias piadinhas de conotação exclusivamente homossexual da doença continuaram e, ainda continuam, inferindo a infecção do vírus à homossexualidade do indivíduo.

Trevisan (2018) acrescenta que em virtude do pânico da AIDS/HIV e as expectativas do novo milênio, a década de 1990 assistiu uma inserção de homossexuais no mercado, em vários aspectos. A população homossexual passou a ser disputada por diversos segmentos de mercado, devido ao seu grande poder de consumo, denominado de “pink money”<sup>4</sup>. Um exemplodisso, foi o surgimento da revista G Magazine, que se tornou um fenômeno de vendas, expondo artistas famosos, cantores, roqueiros e jogadores de futebol nus em capa darevista. Dessa forma, neste período, foram apresentadas várias inovações fundamentais no liberacionismo homossexual brasileiro, por exemplo, a implantação do conceito de Gays, Lésbicas e Simpatizantes (GLS).

Tal inovação, foi uma saída genial no contexto brasileiro, pois introduziu a ideia americana de *gay friendly*, ou seja, as pessoas heterossexuais que se simpatizam com os homossexuais. Esse novo termo, permitiu a democratização do território gay, atravessando barreiras e projetando os homossexuais para espaços mais amplos dentro da sociedade. A siglaGLS, também, promoveu o crescimento de atividades culturais claramente ligadas à homossexualidade (TREVISAN, 2018).

Nada disso teria sido possível sem que certos setores da sociedade se integrassem à recém-inaugurada postura de simpatizantes. Assim, os reflexos chegaram à própria universidade e áreas afins (tais como grupos de estudos e centros de pesquisas voltados à sexualidade, que

---

<sup>4</sup> Pink Money: do português “Dinheiro Rosa”, termo utilizado para designar o poder de compra do público LGBT.



se multiplicaram). Como resultado, começaram a ser produzidas, em número crescente, dissertações e pesquisas, direta ou indiretamente ligadas ao homoerotismo. Furando bloqueios de preconceito às vezes mais, às vezes menos explícitos, estudantes universitários de mestrado ou doutorado passaram a multiplicar suas investigações sobre os mais diversos temas relacionados à vida homossexual no Brasil (TREVISAN, 2018, p. 350).

Dentre a temática homossexualidade destacam-se as seguintes abordagens de pesquisa, conforme Trevisan (2018): representação homossexual no cinema, na literatura moderna do século XIX, na educação; os espaços urbanos frequentados por homossexuais no passado e na atualidade; a violência nas relações homossexuais; o travestismo masculino; a sexualidade lésbica; aspectos diversos da AIDS/HIV no Brasil e sua repercussão tanto na literatura quanto na imprensa brasileira; união estável entre pessoas do mesmo sexo; a prostituição homossexual; adoção por pessoas homossexuais; entre outros. Desde de 1998, na cidade de São Paulo, existia a Comunidade Cristã Gay, que oferecia culto ecumênico voltado exclusivamente para homossexuais que se sentiam alijados(as) de suas igrejas.

No terreno jurídico, nesta década de 1990, mais especificamente no ano de 1995, a então deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores(PT), Marta Suplicy, propôs um projeto de lei 1151/95, conhecido como projeto de Parceria Civil, reivindicando à união civil entre pessoas do mesmo sexo. Porém, somente em 2011, o projeto de Lei do Senado 612/2011 alterou o Código Civil com a finalidade de reconhecer a união estável entre pessoas do mesmo sexo e, para possibilitar a conversão dessa união em casamento. E, em 14 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça(CNJ) publicou a Resolução 175, que passou a garantir aos casais homoafetivos o direito de se casarem no civil, tal resolução proíbe tabeliães e juízes a se recusar a registrar a união.

Na última década do século XX, de acordo com Trevisan (2018) houve um ganho político substancial no que se refere à legislação brasileira sobre os direitos homossexuais. Inúmeras Comissões de Direitos Humanos passaram a incluir a pauta homossexual em suas preocupações. Atualmente, a comunidade LGBTtem procurado atuar de forma politizada no combate à violência, ao preconceito e à discriminação sofridos pelos homossexuais, ou seja, contra a homofobia. Nesse sentido, vários esforços tem sido empreendidos, como o Projeto de Lei(PL) nº. 122, que propõe a criminalização da homofobia. Numa perspectiva mais ampla, temos a

própria inserção da temática LGBT no contexto político, o que tem feito o governo agir no sentido de criar políticas públicas que atuem na educação da sociedade, como uma das formas de combate à homofobia. É dentro desse escopo que encontramos o projeto “Escola Sem Homofobia”.

Em 2004, o governo do petista Luís Inácio Lula da Silva, lançou o Programa “Brasil Sem Homofobia”, preenchendo a lacuna de políticas públicas para o combate à violência e ao preconceito contra a população LGBT. Tal programa, abrangia o projeto “Escola Sem Homofobia”, com a pretensão de capacitar educadores em todo território nacional, abordando construtivamente as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Porém, o Programa “Brasil Sem Homofobia” saiu do papel somente em 2011, com o Ministro da Educação da época, Fernando Haddad. O Projeto “Escola Sem Homofobia” previa a distribuição nacional de material de apoio para professores e alunos do ensino médio, contendo três vídeos, cartilhas e guia de orientação específica para os professores.

Tal projeto, foi apelidado pejorativamente de “Kit Gay” pelos parlamentares fundamentalistas e conservadores, pertencentes a bancada evangélica, liderado pelo então deputado federal Jair Bolsonaro. As críticas dessa bancada, alegavam que o Ministério da Educação, juntamente com os grupos LGBT, estavam motivando os filhos a se tornarem homossexuais. A repercussão foi tão grande, que a presidenta Dilma Roussef, imediatamente cedeu as pressões evangélicas, afirmando que o governo não poderia divulgar materiais desta natureza, considerando o material inadequado, proibindo sua circulação oficial. Tal decisão da presidenta, desencadeou um forte desencanto nas populações LGBT (TREVISAN, 2018).

Aqui é importante esclarecer, de acordo com Trevisan (2018), que o projeto “Escola Sem Homofobia” visava combater o preconceito e a discriminação contra determinados grupos sociais, além de estimular a tolerância e o entendimento de questões relacionadas à identidade de gênero aos educadores brasileiros, e não de doutrinar os alunos, como apontado pela bancada evangélica.

Assim, a crescente polarização no âmbito político nos dias atuais, levam os professores em todo o país a avaliar os méritos e possíveis consequências de discussões políticas e ideológicas em sala de aula. No entanto, em um período em que tudo parece politizado, os educadores tentam manter uma linha de neutralidade ao promover discussões acerca dessa temática com alunos. A partir disso, surgiu um movimento intitulado “Escola Sem Partido(ESP)” que de acordo com o Site da ESP,

são seis preceitos básicos:

O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa, isto é, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; O professor respeitará os direitos dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Tal movimento, fortificou-se no ano de 2015, quando começaram a surgir projetos de leis inspirados nos preceitos da Escola Sem Partido, visando limitar a atuação de professores a promover crenças pessoais em diversos aspectos. Portanto, de acordo com site da ESP, esse movimento incita uma política de coação e intimidação de docentes. Observa-se que a generalidade dos argumentos torna a noção de doutrinação e assédio moral tão ampla que poderia inviabilizar a própria escolarização.

A partir da análise dos conteúdos do site da ESP feito por Saraiva e Vargas (2017), é possível dizer que existem duas preocupações: a primeira se refere a discussão de pautas políticas consideradas de esquerda e, a segunda trata-se de temas relacionados com gênero e sexualidade. Destaca-se que a ESP tem como foco principal a criminalização docente, individualizando responsabilidades e buscando constranger o exercício profissional dos educadores. Por meio dos estudos de Saraiva e Vargas (2017) foi possível perceber que a ESP espera contar com a colaboração dos próprios alunos para cercear a ação dos professores, instaurando um clima de denunciamento nas escolas.

Neste mesmo sentido, o site do Movimento apresenta uma seção intitulada “Flagrando o doutrinador”, em que lista uma série de procedimentos que caracterizariam doutrinação para que os alunos possam flagrar estes “mestres da militância”. Dessa forma, os que reprovam veementemente esse projeto, argumentam

que discussões políticas e ideológicas fazem parte da vida cotidiana. E, ainda acrescentam que, o papel dos professores é apoiar um ambiente de confiança e segurança na sala de aula, possibilitando a liberdade de expressão por parte dos alunos. Já quem aprova tal projeto, justifica que em um sistema escolar, os professores têm a autoridade suprema sobre os alunos, e isso pode levar ao uso da sua posição para pressionar suas crenças sobre os estudantes.

Como visto, a trajetória do movimento homossexual brasileiro é densa e marcada por um crescimento substancialmente numérico e qualitativo. Tal percurso, tem contribuído positivamente para o fortalecimento do público LGBT, por possibilitar, através dos trabalhos de ação afirmativa da homossexualidade, a construção de novas imagens e valores para a comunidade gay. Além dessa motivação íntima, o movimento homossexual busca, também, dialogar no âmbito político, na cultura, na educação, promovendo um verdadeiro amálgama de sujeitos e lugares, essencial para o processo de legitimação e reconhecimento das identidades LGBT, com as quais os discursos relativos à homofobia mantêm estreita relação.

Diante do exposto, verifica-se que a homossexualidade é, portanto, uma questão comportamental, cultural, afetiva, sexual, pois apresenta nuances diversas. Assim, quando falamos de pessoas homossexuais, referimo-nos a homens e mulheres (gays e lésbicas), transexuais (pessoas que trocam ou pretendem trocar de sexo, porque não se identificam com o sexo biológico), travestis (pessoas que se travestem de outro sexo) e bissexuais (aqueles se relacionam sexual e/ou afetivamente com pessoas do mesmo sexo e com pessoas do sexo distinto). Contudo, há diversas formas de se relacionar e de se identificar com o universo homossexual. Na presente investigação, utilizou-se os seguintes termos/expressões como equivalentes: homossexual, homossexualidade, comunidade e população LGBT.

### **2.3 Homossexualidade no contexto escolar**

É notório que a escola constitui um dos principais espaços de formação para a cidadania e de socialização de crianças, jovens e adolescentes. Porém, no que tange à sexualidade e à orientação sexual, a mesma, exerce um forte silenciamento acerca dessas temáticas, demonstrando visivelmente a dificuldade de lidar com as diferenças. Tal fragilidade impede que a escola contribua com o fortalecimento de uma

sociedade que valoriza e respeita a diversidade. Para Foucault (2007) a escola é estruturada em saberes hegemônicos e exerce o papel de reprodutora da normatização, pois é nesta instituição que o sujeito passará a maior parte de sua formação para a vida adulta (CÉSAR, 2009). Conforme Foucault (2007) os primeiros colégios jesuítas possibilitavam a construção de um corpo disciplinado, toda ação pedagógica objetivava normalizar o comportamento das pessoas, a estrutura dos quartos dos estudantes eram como pequenas clausuras, as salas de aulas como pequenos quartéis para a transmissão da verdade sobre o corpo, tudo isso com a finalidade de produzir corpos disciplinados.

Por conseguinte, Louro (2014) elucida que a escola, pode se configurar de forma doutrinária como reprodutora do pensamento disciplinar sobre a sexualidade dos indivíduos, não somente por meio de seus métodos pedagógicos de ensino, como também no que se refere a sua arquitetura. Assim, de acordo com a autora, sua eficácia fundamenta-se não somente na produção oral e escrita de um saber-poder sobre o corpo, mas também em toda a configuração arquitetônica que limita, codifica e configura o trânsito dos sujeitos.

Diante disso, verifica-se que não se pode negar o poder do processo de escolarização frente à doutrinação do prazer e do desejo. De acordo com César (2009) os corpos que passam por esse processo de escolarização tornam-se corpos que possuem desejos e afetos, e vivenciam suas práticas sexuais dentro de todo o saber-poder transmitido pelo arcabouço denominado científico. Portanto, a disciplinarização da sexualidade acontece em todo momento no ambiente escolar, por meio da arquitetura da escola, do currículo, das práticas pedagógicas, do corpo docente, do silenciamento em abordar a temática, e até mesmo nos métodos de coerções.

Tal disciplinarização, acontece por meio de várias tecnologias de regulação dos corpos e sexualidades no processo de escolarização. Nesse sentido, o estudo de Prado (2014), apresenta uma análise dos processos e as relações nas aulas de educação física, atestando que tal disciplina se constitui dentro de uma perspectiva heteronormativa em que se perpetua a divisão binária do gênero. Ainda nesta direção, Silva (1999) revela que a própria dimensão curricular da escola é estabelecida a partir de uma perspectiva de controle, por exemplo, em suas análises, o currículo é considerado como uma estratégia de poder que vai construir determinado tipo de identidade e, quando se trabalha com a reflexão sobre as sexualidades, a identidade preconizada é pautada no ideal da heterossexualidade.

É importante destacar, que a investigação de Silva (2016) abordou sobre a produção de conteúdos realizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a fim de refletir sobre a urgência da atualização de professores e profissionais da educação no que tange à essa temática de sexualidade. Tal formação, tinha como intuito desconstruir e desestabilizar a tradição binária que compreende as sexualidades sob o viés biológico/essencialista/heterossexista, possibilitando um ambiente escolar receptivo à diversidade e à pluralidade das pessoas.

Nesse contexto, de acordo com uma pesquisa realizada, em 2009, pelo MEC, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) da Universidade de São Paulo (USP), verificou-se que as principais vítimas de *bullying* e discriminação no ambiente escolar eram os homossexuais, os negros e os pobres. Esse estudo, também, mostrou que nessas escolas com alto índice de preconceito contra esse público minoritário, o desempenho médio dos alunos nas disciplinas de português e matemática era menor. É importante, ressaltar que pesquisas internacionais, também revelam que a discriminação interfere diretamente no desempenho escolar e no bem estar de estudantes. Nessa direção, um estudo empreendido por cientistas da Universidade de Illinois no ano de 2009, constatou que esses alunos, estavam mais propensos a faltarem às aulas, a fazerem uso de drogas, a se sentirem deprimidos e adotarem comportamentos suicidas, comparando-se com os outros estudantes.

Dessa forma, fica nítido o crucial papel da escola, em contribuir na criação de um clima saudável e positivo, minimizando o preconceito. Para tanto, temas como sexualidade, homossexualidade, orientação sexual e diversidade devem fazer parte das rotinas escolares e pedagógicas. No Brasil, a inserção dessas temáticas, ainda não é uma realidade nas escolas, o que se verifica é um movimento de pressão por omissão e silenciamento desses temas no ambiente escolar. Tais questões, são limitadas a trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas aulas de Ciências e Biologia, em se apresentam como perspectiva essencialista e naturalizante que associa a sexualidade aos conceitos biológicos de macho e fêmea. No entanto, pensamos ser fundamental ir além dos conteúdos curriculares, é necessário avançar por meio de uma criticidade, pautada nos direitos humanos, sexuais e reprodutivos.

Nesta perspectiva, a escola possibilitará que os alunos expressem suas visões

de mundo, seus questionamentos e dúvidas sobre os temas comuns nessa importante fase da vida. Além de oportunizá-los a compreender as questões relacionadas à homossexualidade, gênero e orientação sexual. Neste sentido, o trabalho publicado em 2009 pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade em Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), denominado de “Guia gênero e diversidade na escola” em parceria com o MEC e com as secretarias de Políticas para Mulheres e de Igualdade Racial, identificou que as situações de desigualdade no ambiente escolar devem ser abordadas pelas equipes pedagógicas das escolas, para permitir condições de equidade de acesso e aprendizagem.

Segundo Oliveira Júnior e Maio (2013) é difícil abordar sobre homossexualidade em sala de aula, pois trata-se de um tema, ainda, bastante “reprimido” na sociedade e, pode ocasionar constrangimento por parte de alguns alunos, além de gerar conflitos de ordem “ideológica” entre a escola e os pais. Os autores, acrescentam ser crucial capacitar os professores, a fim de favorecer o fortalecimento da educação sexual na escola, focando essencialmente em assuntos acerca da homossexualidade e do lesbianismo, favorecendo a possibilidade de uma relação humana mais justa e igualitária. Nesta direção, Siqueira (2012) alerta que é desafiador abordar sobre a diversidade sexual no ambiente escolar, pois trata-se de um tema polêmico. Para tanto, conforme Brasil (2007) o MEC elaborou um material intitulado de “Gênero e Diversidade sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”, tendo em vista que a escola brasileira se configura em um lugar de opressão, discriminação e preconceito. Tal fato, é notado diariamente no interior das escolas, onde os alunos que fogem da heteronormatividade, são constantemente vítimas de *bullying*, acarretando constrangimentos, conflitos e evasão escolar.

No que se refere a gênero, Henriques (2007) ressalta que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos, ou seja, de características biológicas. Enquanto para o autor, identidade de gênero diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos pelo binarismo: homem (macho), mulher (fêmea). Nesse contexto, Louro (2019) esclarece que essa distinção biológica, possibilita compreender e justificar a desigualdade social, por exemplo, de que a mulher deve ser mãe, naturalmente delicada, sensível, obediente, amorosa, afetiva, etc, como se estas características fizessem parte de sua carga genética. Tais características são desvalorizadas na sociedade ocidental, pois o que

é importante é ser competitivo, agressivo, características consideradas inerente aos homens, conforme Pinheiro (2010) essas desigualdades entre homens e mulheres são vistas como algo que não pode ser modificado. Assim, é preciso demonstrar que não são as características sexuais, mas sim, como essas características são representadas pela sociedade, pois o que se diz e o que se pensa sobre elas, irá constituir o que é ser feminino ou masculino (LOURO, 2019).

Diante disso, verifica-se que a definição de gênero permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, em outras palavras, significa que essas diferenças não sejam o ponto de partida para a discriminação, por exemplo, o fato de uma mulher poder gerar um filho, não implica que ela seja superior ou inferior que o homem, simplesmente diferente. Portanto, segundo Guimarães (2002) o gênero, tal como é vivenciado, legitima as relações de poder e marca uma forma de valorização social e política que transcende o próprio gênero. Já a identidade de gênero, conforme Parker e Barbosa (1996) consiste na percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, cujos papéis são convencionalmente préestabelecidos para homens e mulheres, todavia algumas pessoas sentem que sua identidade de gênero não corresponde com seu sexo biológico. Dessa forma, tanto pessoas do sexo masculino ou feminino podem ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais.

Tal concepção, corrobora com o pensamento de Louro (2007), quando afirma que não é a presença do pênis ou da vagina, determinada pelos pares de cromossomos, que faz com que uma pessoa seja homem ou mulher. A autora, ainda, especifica que o gênero com o qual a pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído no momento de seu nascimento, diferente da sexualidade da pessoa. Portanto, de acordo com Jesus et al. (2012) a identidade de gênero e orientação sexual são diferentes dimensões, por exemplo, pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto a pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi determinado quando de seu nascimento, sendo considerado cisgênero<sup>5</sup>.

No que concerne à orientação sexual, de acordo com Brasil (2010) entende-se como o desejo erótico de uma determinada pessoa. Desta maneira, entende-se que orientação sexual refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de

---

<sup>5</sup> De acordo com Bagagli (2018, p. 13), “cisgênero” é utilizado para designar aquelas pessoas que não são transgêneras, ou seja, aquelas cujo gênero auto identificado está na “posição aquém” daquele atribuído compulsoriamente ao nascimento em virtude da morfologia genital externa.



desejo e afeto. São reconhecidos pelos autores que pesquisam sobre a temática de gênero e sexualidade, três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas de outro gênero); ahomossexualidade (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas do mesmo gênero); e a bissexualidade (atração afetiva, sexual e erótica tanto por pessoas do mesmo gênero quanto pelo gênero oposto). Destaca-se que orientação sexual é completamente diferente de identidade de gênero, pois este último, conforme Brasil (2010) consiste em uma pessoa que pode se sentir feminina e desejar outra mulher, bem como alguém pode comportar-se de maneira masculina e ter atração por outros homens. Enfim, a orientação sexual se manifesta pelo desejo sexual de um indivíduo por outro indivíduo, enquanto a identidade de gênero é como a pessoa se enxerga, baseado em seu sentimento de pertencimento de gênero.

O termo diversidade sexual, na perspectiva de Carvalho et al. (2017) é usado para designar as várias formas de expressão da sexualidade humana, ou seja, sabe-se que cada ser humano é único, deve-se reconhecer que cada um tem suas necessidades e desejos diferentes, isso se aplica também às sexualidades. Ainda, nessa direção, as autoras ressaltam outro ponto importante quanto à terminologia orientação sexual e opção sexual. Atualmente muitos estudiosos dessa área valem-se da terminologia orientação sexual por acreditarem que a homossexualidade não seria uma opção, mas sim orientação sexual, pois envolve sentimentos, desejos e amor. De acordo, com Coitinho Filho (2017) e Louro (2013) discutir sobre a diversidade sexual é falar da própria evolução da humanidade. A diversidade sexual não está somente voltada para o gênero masculino ou feminino, mas também é expressada pelas diversas manifestações das orientações afetivas sexuais, da identidade de gênero e do sexo (BUTLER, 2008).

A escola é considerada, conforme Brasil (2013), o principal ambiente onde as pessoas manifestam suas sexualidade, em especial, na adolescência. Assim, a adolescência é considerada a fase de maiores transformações na vida da pessoa, tanto nas dimensões biológicas, psíquicas, sociais e até mesmo sexuais. Pois é nesta fase, que os adolescentes se deparam com a modificação do seu corpo, e começam a surgir os instintos sexuais e o interesse do prazer sexual com outra pessoa. Frente a isso, quando um jovem se percebe homossexual, muitas vezes acaba se isolando socialmente, devido ao medo de enfrentar as consequências do preconceito da sociedade. Diante disso, é notória a urgência em promover discussões sobre a homossexualidade no ambiente escolar, haja visto, que muitos professores

se sentem inseguros em abordar tal temática, pois não possuem conhecimento e arcabouço teórico necessário para argumentar e tampouco responder os questionamentos dos alunos.

Diante dessa problemática, segundo Wenez, Stigger e Meyer (2013) a escola é o lugar prioritário para se discutir sobre a sexualidade. Nesse contexto, os professores precisam se sentir seguros para responder possíveis dúvidas dos alunos no que se refere a esse tema. Para Carvalho e Sívori (2017) o ideal é que todos os profissionais da educação estimulem e disseminem o respeito a toda e qualquer forma de diversidade humana, inclusive à sexualidade, favorecendo a formação de cidadãos mais éticos, respeitosos e educados para com todos, incluindo os homossexuais.

Portanto, verifica-se que estas questões relacionadas a gênero e sexualidade e, especificamente a homossexualidade podem ser manifestadas em diversos espaços públicos ou privados, inclusive na escola. Assim, discussões sobre essas diferentes terminologias conceituais não servem somente para identificar as características da comunidade LGBT, mas também para ampliar o entendimento sobre o universo homossexual, além de responder de maneira adequada às dúvidas e questionamentos dos alunos, pais, funcionários de escola e professores. Tais fatores, segundo Cepac (2012) podem minimizar o preconceito contra os homossexuais, porém sabe-se que a escola por si só não é capaz de erradicar as discriminações sofridas e enfrentadas diariamente por essa população.

Ainda, no que tange à homossexualidade no ambiente escolar, sabe-se que há uma certa resistência da própria comunidade escolar em discutir acerca dessa temática de forma aberta e atualizada. De acordo com Junqueira (2009) e Britzman (1996) a escola exerce um papel fundamental nesse contexto, pois “fabrica sujeitos”. Tal “fabricação de sujeitos” são realizados por meio de estímulos e interdições, utilizando-se de atos discursivos para legitimar, reiterar e disseminar as identidades de grupos heterossexuais em detrimento do silenciamento de outras formas de ser, por exemplo, a homossexualidade. Essa reprodução ou ideologização é feita pela escola por meio de diversos meios, baseado na heteronormatividade, na maioria das vezes de forma velada. Nesse sentido, conforme Louro (2019) já que a homossexualidade vai contra os ideais heteronormativos impostos pela sociedade, se forma, se legitima e se cristaliza a homofobia, sendo que tal conceito será abordado posteriormente, ainda, nesta seção.

Percebe-se, portanto, uma perpetuação de um silenciamento no ambiente escolar acerca das sexualidades e, sobretudo nas discussões pautadas na homossexualidade. Tal silenciamento ou repressão, pode ser identificada por meio da arquitetura da escola, do currículo, das práticas pedagógicas e da própria atitude do corpo docente. Consta-se, também, algumas semelhanças entre as percepções de professores da educação infantil, ensino fundamental e médio quanto à diversidade sexual e homossexualidade, pois todos reconhecem a dificuldade de trabalhar essas temáticas em sala de aula.

Os resultados de Santos (2017, p.7) ressaltam esse desafio em promover discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na sala de aula, pois “a maioria dos cursos de formação inicial docente não possui em sua grade curricular, propostas de trabalho com temas relacionados à educação em sexualidades e gênero”. Em síntese, acreditamos que a escola seja o melhor ambiente social e político para se discutir sobre diversidade sexual, pois possibilita uma maior conscientização das crianças, jovens e adolescentes quanto à importância do respeito mútuo para se viver em sociedade, minimizando as cruéis consequências da discriminação e do preconceito.

## **2.4 Homossexualidade docente e seu ambiente de trabalho**

Embora atualmente a temática acerca da sexualidade venha ganhando terreno no campo social, político, econômico e nos meios de comunicação, destaca-se que no âmbito escolar a discussão sobre esse tema, ainda, é realizada timidamente. Não diferente da escola, segundo Alves e Galeão (2004) os ambientes de trabalho estão cada vez mais diferenciados e, sobretudo heterogêneos. Tal heterogeneidade, exige das organizações contemporâneas que criem, implementem e gerenciem políticas de inclusão de pessoas pertencentes a grupos minoritários, com a finalidade de disseminar o respeito à diversidade. Nessa direção, Irigaray (2008) elucida que não basta apenas as empresas oportunizarem esses indivíduos por meio de trabalho, mas acima de tudo, devem conscientizá-los da importância de conviver com pessoas de diferentes identidades.

No que se refere às identidades, segundo Hall (2006) são construções sociais, edificadas cotidianamente por meio das interações pessoais e coletivas, ou seja, resultam na interação entre o indivíduo e a sociedade. O autor, ainda, ressalta que o

sujeito é constituído por um núcleo (essência interior), denominado de “eu real”, porém o mesmo, é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e, as identidades que esses mundos oferecem. Além do mais, na visão de Hall, a identidade torna-se uma celebração móvel, definida historicamente e não biologicamente, com isso, o sujeito pode assumir diferentes identidades em momentos distintos.

Nessa perspectiva, conforme Lasser, Ryser e Price (2010) decidir revelar a identidade sexual no ambiente de trabalho é uma questão particular de cada pessoa, pois tal decisão, poderá acarretar-lhe consequências negativas, como sofrer homofobia, estigma social e estereótipos (ELLIOT, 1993). De acordo com Croteau (1996) uma orientação sexual que difere dos padrões da normalidade implica preconceito. Diante disso, os homossexuais fazem uso de inúmeras estratégias de sobrevivências no local de trabalho, por exemplo, a explicitação da orientação sexual nas dimensões sociais (família e trabalho), até a ocultação em todos os espectros de sua vida em sociedade (IRIGARAY, SARAIVA e CARRIERI, 2010).

Essas consequências são claramente demarcadas na profissão docente e quando professores e professoras transitam pelas fronteiras das sexualidades e dos gêneros, estranhamentos, conflitos, tensões e também redescobertas, reestruturações e desafios podem emergir no contexto escolar, desencadeando avanços ou retrocessos no processo de construção da diversidade humana. Antecipa-se, no entanto, que o(a) professor(a) gay, lésbica, travesti e transexual, ao exercer a profissão docente, não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, provocando impactos nos diversos sujeitos que compõem a escola.

Dentro do ambiente escolar, segundo Louro (2001) é possível observar uma relação profissional, afetiva e social pautada na insegurança, interferindo muitas vezes na autoestima do(a) professor(a) homossexual, já que muitos preferem o silêncio ao enfrentamento do preconceito. Mas, diante de tantos desafios o educador encontra na sua profissão o prazer da troca que lhe é permitida, assumindo assim o papel de mediador, desenvolvendo uma sensibilidade íntegra dentro do espaço onde atua.

Segundo a autora, para se pensar no(a) professor(a) homossexual como sujeito coadjuvante, capaz de interagir, formador de opinião, vale ressaltar que seu jeito peculiar de ser não muda em relação a sua conduta pessoal e sua práxis educacional. Ele(a) é capaz de contribuir com a formação dos sujeitos críticos e participativos de forma eficiente.

De acordo com Mott (2011), no Brasil é comum observar um clima amistoso entre os estudantes, portanto, ter um colega homossexual é “normal”, porém ter professores(as) homossexuais, foge dessa “normalidade”. Diante dessa problemática, muitos professores (as) homossexuais preferem omitir sua orientação sexual, a fim de evitar conflitos, retaliações e/ou possíveis constrangimentos no ambiente escolar, inclusive muitos têm medo de se assumir e serem demitidos ou terem sua carreira prejudicada. Luiz Mott (2011), por exemplo, enquanto professor universitário, revela ter sofrido preconceito no Ensino Superior e, destaca duas ocorrências: a primeira ocorreu quando ele foi convidado para lecionar na Universidade Federal da Bahia (UFBA), pois uma amiga indicou para o cargo, e um certo professor fez o seguinte questionamento: Você sabia que ele é gay? E, essa amiga respondeu, naturalmente que sim, e acrescentou, o que está em jogo é a competência e não sua orientação sexual. A segunda ocorrência de discriminação aconteceu quando Luiz Mott já atuava no departamento de Antropologia da UFBA e havia sido indicado para o cargo de chefia, e na ocasião um colega professor indagou: mas “veado” pode ser chefe de departamento?

Nessa direção, Mott (2011) salienta que os casos de perseguição contra os docentes homossexuais são mais comuns do que se imagina. Uma pesquisa da *Teacher Support Network*, realizada em 2006, constatou que dois terços dos(as) professores(as) homossexuais haviam passado por discriminação ou assédio moral no trabalho devido à sua orientação sexual. Para 81% daqueles que sofreram discriminação de qualquer espécie, 46% dizem ter sido discriminados por colegas, 33% por dirigentes e 21% por alunos. Ainda, neste sentido, o estudo de Molina (2013) apresenta uma discussão referente à problemática da vivência diária do(a) professor(a) homossexual frente à Instituição Escolar, e os preconceitos que estes(as) professores(as) sofrem dentro da escola.

Considerando que a escola é o ambiente de trabalho dos professores, aqueles que se assumem homossexuais enfrentam cotidianamente essas dificuldades. Nesse contexto, Louro (2019) relata que a escola é um espaço difícil para uma pessoa se “assumir” homossexual. Pois, segundo a autora, quando os docentes homossexuais exercem a criticidade por meio de seu protagonismo, conseqüentemente, contribuem para a formação crítica dos alunos, e passam a ser vistos pela sociedade sob o prisma da “anormalidade”. Dessa forma, quando alguém da escola (aluno(a) ou professor(a)) decide “assumir” sua identidade homossexual, certamente, são alvos de ações negativas por parte da comunidade escolar.

Com base nisso, que muitos professores e professoras homossexuais, silenciam sua orientação sexual, tanto no âmbito familiar quanto no profissional, comumente denominado de “armário”. Tal conceito, segundo Seidman (2002) foi cunhado após a segunda Guerra Mundial, momento em que os americanos pregavam a higienização moral. O termo “armário” trata-se de uma metáfora que centraliza a tensão dual nas relações sociais destas pessoas, tornando-se parte do imaginário coletivo sobre homossexualidade. Essa concepção instrumentaliza o conhecimento popular e científico, pois as vidas de muitas pessoas homossexuais estão organizadas numa dinâmica dicotômica, de segredos e revelações, mentiras e verdades, visibilidades e ocultamentos. O autor, também, argumenta que o armário é central na constituição da subjetividade de indivíduos homossexuais, influenciando diretamente em seus processos de sociabilização, pois estabelece um estado de isolamento em função de sentimentos, tais como: medo e vergonha.

Miskolci (2014) faz um alerta quanto a essa problemática, argumentando que o processo de *coming out* de pessoas homossexuais nos Estados Unidos da América (EUA) é diferente do Brasil. Pois, “se assumir” homossexual nos EUA faz parte de uma configuração social, que pressupõe distanciamento dos laços familiares na vida adulta, e essas pessoas tendem a centralizar territorialmente suas vivências. E, isso, não acontece no Brasil, embora em grandes cidades brasileiras existam ‘guetos’, infelizmente a comunidade LGBT é amplamente influenciada e impactada pela violência e discriminação nos espaços públicos. Miskolci (2014), ainda, faz uma crítica direcionada a concepção de “armário” de Sedgwick (2007), segundo ele, viver no armário é levar a vida em uma condição de segredo, pois o sujeito está sempre em eminência de ameaça e exposição indesejada. Portanto, o “armário” representa um regime que determina ‘como’, ‘quando’ e ‘qual’ homossexualidade é enunciada e, sobretudo como ‘quem’ pode fazê-lo, configurando as negociações para a existência (re)velada das pessoas homossexuais, denominada por Miskolci (2014) de ‘visibilidade’.

Nessa perspectiva, o estudo de Franco (2015) problematiza os aspectos da constituição identitária de professores(as) homossexuais, alegando que sua presença na escola provoca questionamentos com relação às restrições para se discutir a diversidade sexual e de gênero. Neste estudo, compreendeu-se o que os docentes participantes inferiram com relação à possível visibilidade da sexualidade do(a) professor(a) homossexual no ambiente escolar, gerando reflexões significativas em

vários aspectos que envolvem o campo da sexualidade, do gênero, além da construção histórica, social, política e cultural da profissão docente. Baseado nisso, segundo Louro (2019) à medida que a instituição escolar se tornou um espaço de formação privilegiada no início dos tempos modernos, não somente as crianças e jovens foram o foco de observação e disciplina, mas também os professores. Assim, a figura do mestre, do religioso, do masculino, ganha representatividade em relação ao gênero da docência, sendo que os professores seguiam rigorosamente instruções de ordem religiosa, além de serem moldados integralmente sob regras e condutas que regulavam seus gestos, seu modo de andar, de falar e de olhar.

Posteriormente, na segunda metade do século XIX ocorre o início do processo de feminização da docência. Tal processo, consolida, além da docência, os valores do casamento, da maternidade estabelecidos historicamente e socialmente como tarefas fundamentalmente femininas. Dessa forma o exercício do magistério expressa adequadamente às mulheres. Neste tocante, Louro (2013) destaca que foram as mulheres órfãs, viúvas e, principalmente, solteiras que inicialmente exerciam a profissão docente. Portanto, a vida pessoal das professoras deveria ser irretocável, além de apresentarem um comportamento discreto e reservado. Assim, de acordo com Louro (2013) desperta a imagem da professora solteirona, da mulher recatada sexualmente, instaurando-se a crença de que docentes são desprovidos de sexualidade, para não influenciarem sobre as relações com os(as) alunos(as).

De certa forma, essas representações e significados culturais construídos ao longo da história permanecem vigentes até os dias de hoje, pois estruturam os papéis a serem exercidos socialmente por homens e mulheres na docência. Ou seja, a imagem do professor, como jesuíta, está diretamente relacionada a autoridade e ao conhecimento, enquanto a da professora, refere-se à submissão, ao cuidado, à maternidade e ao ensino e a aprendizagem, em especial de crianças. Diante disso, é importante destacar que o(a) professor(a) homossexual ao exercer a profissão docente, não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, por essa e outras razões, que os conflitos relacionados à sexualidade e gênero são desencadeados no ambiente escolar.

Nesse viés de pensamento, Britzman (1996) apresenta três mitos acerca da relação entre a homossexualidade e a heterossexualidade. O primeiro mito está relacionado ao medo manifestado por heterossexuais, na qual pessoas homossexuais assumidas poderiam encorajar ou influenciar os(as) jovens a adotarem essa

identidade homossexual. Já, o segundo mito, se refere à crença social de que os(as) adolescentes são demasiadamente novos para se identificarem como homossexuais. E, por fim o terceiro mito trata-se da crença da separação e da privatização das identidades sexuais, pressupondo que nossos comportamentos na vida privada interferem pouco em nossa vida pública. Em relação ao terceiro mito, é importante esclarecer que as formas e estratégias utilizadas pelas escolas na mediação entre os discursos do privado e do público, incentivam a invisibilidade e ocultamento da (homo) sexualidade. E esses mitos são representações do universo do senso comum, adotadas como verdades.

A autora, acrescenta, ainda, que essa atitude da escola, referente ao terceiro mito, impõe uma forte barreira na ampliação do conhecimento sobre sexualidade, pois alimenta a crença que a sexualidade deve ser confinada à esfera privada. Tal crença, pode ser identificada na investigação de Franco (2015) quando os participantes alegaram, veementemente, que o(a) professor(a) homossexual não deve revelar sua homo (sexualidade) com seus(as) alunos(as), argumentando que o professor deve saber separar sua vida profissional de sua vida sexual, caso contrário, dá permissão e liberdade aos estudantes fazerem brincadeiras de cunho preconceituoso, perdendo o respeito para com os(as) professores(as). Neste mesmo raciocínio, Lopes (2008) expõe algumas reflexões pautadas na invisibilidade do professor homossexual, o autor defende uma postura homossexual baseado na sutileza e no silêncio como possibilidade de uma convivência pacífica e harmônica entre heterossexuais e homossexuais.

Por outro lado, opondo-se a essa invisibilidade, Vieira e Lage (2017) esclarecem que a visibilidade se trata de uma ferramenta-chave para a reconstrução da homossexualidade enquanto identidade tão legítima quanto qualquer outra, portanto, tem o direito de ser expressada. As autoras, salientam a necessidade urgente da sociedade romper com a crença de que ser homossexual é sinônimo de inferioridade e, acrescentam que a exclusão social das identidades não-heteronormativas se ampara pela maneira como são encaradas nas diferentes esferas, como a legal, que as punem cerceando seus direitos. A Educação por meio da escola têm a árdua, porém necessária tarefa de promover debates e discussões sobre essa crucial temática, aperfeiçoando o pensamento e as práticas que possam elevar nossa condição de seres humanos, nos âmbitos sociais, individuais e coletivos.

De forma semelhante, Rofes (2007) contextualiza ser fundamental que os docentes homossexuais assumam sua identidade no espaço escolar e em sua vida



cotidiana. Pois nesse ambiente que os diálogos são estabelecidos. O estudo de França (2016) problematiza as formas como os(as) professores(as) se constituem docentes homossexuais e promove uma discussão de como esse(a) professor(a) estabelece relações com os outros e, sobretudo como se relaciona com a instituição escolar, pois assumir-se enquanto professor homossexual requer negociação consigo mesmo e com o outro. Na pesquisa de França (2016) verificou-se que um dos participantes, homossexual autodeclarado, enfatiza que o fato de expressar sua homossexualidade no ambiente escolar, não significa que ele não leve seu trabalho a sério, revelando que o saber sobre a escola e a profissão docente como lugares de seriedade e responsabilidades e, ao mesmo tempo, o seu estilo de vida é construído durante a docência, ou seja, a constituição de si também passa pelo ambiente escolar, pois é na escola que ele se cria, socializa e se produz. Assim, esse professor assume a junção da identidade homossexual com a identidade docente, afirmando que não existe essa separação entre as duas identidades, ao mesmo tempo em que destaca o olhar estereotipado da sociedade acerca da homossexualidade.

Ainda, neste sentido, o trabalho de Santana (2017) analisou como os docentes homossexuais geram sua identidade nas interações que mantêm no seu ambiente de trabalho. Tal estudo, possibilitou uma maior compreensão sobre o que é ser professor homossexual, mostrando os seus desafios e barreiras impostos pela sociedade, vistos e vivenciados diariamente no ambiente escolar. Verificou-se, também, que a revelação de muitos professores quanto à sua orientação sexual, homossexual, é silenciada perante a comunidade escolar, devido ao medo de serem estigmatizados, portanto, para a maioria dos professores pesquisados, romper com os paradigmas da escola é bastante difícil. Nesta mesma circunstância, a pesquisa de Molina (2013) promove uma discussão referente à vivência do professor(a) homossexual frente à instituição escolar, sendo que o pressuposto inicial é que estes(as) professores(as) vem sofrendo algum tipo de preconceito devido à sua orientação sexual, reforçando os privilégios de um sexo sobre o outro.

No que concerne à homossexualidade docente masculina, especificamente na Educação Infantil, Oliveira (2018) reforça a resistência cotidiana contra as violências institucionais de gênero frente às relações com as famílias, educadores(as) e gestão de creches e pré-escolas. Embora esses professores tenham a formação acadêmica necessária para atuarem em sala de aula neste nível de ensino, os mesmos, enfrentam diversos desafios e obstáculos para exercerem a função docente, por

exemplo, o alto índice do preconceito institucionalizado por meio da desconfiança de presença de um homem nesta profissão, para trabalhar com crianças, fazendo com que dimensões perversas permeiam o ambiente de trabalho. Tal crença, também foi identificada no estudo de Ramos (2011), que aponta que o homem na docência passa por dois estágios para ser efetivado no cargo, o primeiro requer que o professor precisa provar que é um profissional competente e, o segundo deve provar que não vai causar nenhuma violência física em nenhuma criança, ou seja, o abuso sexual.

Outra investigação que merece destaque é a de Rabelo (2013) que analisou as representações de gênero que envolvem à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tais representações, associam o magistério ao feminino e justificam que os professores homens estariam fora de lugar, ou seja, no imaginário coletivo, trabalhar com crianças na escola, é papel, exclusivamente, da mulher. Porém, o autor, salienta que o homem também pode desenvolver a atividade docente, com crianças, pois a aptidão para o magistério não depende do gênero.

Ainda no que se refere à homossexualidade docente no ambiente escolar, Carvalho (2018) discute sobre as condições de visibilidade de professoras lésbicas nas escolas da rede de educação do Estado de São Paulo, bem como essas profissionais negociam a sua posição de desviantes da heterossexualidade nas relações que estabelecem com os colegas docentes e estudantes. Tais professoras homossexuais, buscam uma visibilidade por meio de atividades pedagógicas, ou seja, elas devem se esforçar mais, pedagogicamente, do que os outros docentes, para provarem ser competentes, a fim de garantir legitimidade na existência lésbica. Neste sentido, essas professoras, buscam, a partir de suas próprias existências nas escolas, desconstruir noções diversas já cristalizadas sobre gênero, sexualidade, lesbianismo e diversidade sexual.

Nesse sentido, Santos (2017) aborda sobre a hierarquização entre corpos e práticas docentes de travestis e transexuais (trans), além de investigar às condições de possibilidades para que a narrativa comum de que para ser professora da Educação Básica, a professora trans deve se assumir como transexual, pois existe a crença que à travesti destina-se somente a prostituição, as ruas, as pistas e aos escândalos. Tal narrativa, de acordo com a autora, produz uma representação generalizada acerca das experiências docentes dessas professoras trans.

Mediante ao exposto, percebe-se que paralelamente a todas as problemáticas relacionadas à homossexualidade, existe uma outra que tem se apresentado mais

complexa, trata-se da homossexualidade docente. Assim, professores (as) que se autodeclaram homossexuais no seu ambiente de trabalho, ou seja, na escola, estão propícios a sofrerem algum tipo de preconceito, estereótipo e estigma social. Devido a isso, muitos docentes que fogem da heteronormatividade, vivem num intenso dilema entre a escolha de se expressar ou de se ocultar nos espaços escolares, sendo que alguns optam em se enclausurar no “armário”, reforçando sua invisibilidade enquanto ser humano e profissional, e outros escolhem “assumir” sua identidade homossexual. Tal dilema, ocorre em todos os níveis de ensino, desde o Ensino Infantil até o Superior e, é vivenciado por docentes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

## **2.5 Homofobia no ambiente escolar**

A noção de homofobia a ser abordada nesta tese, embasa-se nas reflexões e estudos de Daniel Ángel Borrillo, intelectual argentino, nascido em Bueno Aires no ano de 1961, especializado em Direito, especialmente, nos direitos dos homossexuais. Atualmente Borrillo é professor de Direito na Universidade de Paris X.- Nanterre e, também, é especialista de reputação internacional sobre as questões jurídicas associadas à discriminação, aos direitos das minorias e aos estudos de gêneros, trabalhando especificamente sobre o fenômeno homofobia, autor do livro “HOMOFOBIA: história e crítica de um preconceito”. Para Borrillo (2016), o conceito de homofobia tem sido utilizado para se referir a um conjunto de emoções negativas, tais como: aversão, desprezo e/ou ódio a homossexuais. Além de ser empregado em alusão a situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas LGBT.

No contexto brasileiro é nítido a existência da homofobia, porém sabe-se pouco sobre como ela funciona e quais as suas dinâmicas ao se articular com outras formas de inferiorização (racismo, sexismo, antissemitismo e xenofobia). Nesta direção, Borrillo (2016) entende que a ideologia que sustenta a superioridade da raça branca em relação as outras, é denominada de “racismo”. A que promove a superioridade de um gênero sobre o outro, é conhecida de “sexismo”. Enquanto, o “antissemitismo” se refere à opinião que justifica a inferiorização dos judeus, e a “xenofobia” remete à hostilidade aos estrangeiros. Portanto, corroborando com essa forma de pensar, Toledo (2018) afirma que a instauração do processo de produção e reprodução da discriminação se consolida, tradicionalmente, em função da raça e da cor de pele, do

gênero e da orientação sexual, da opção religiosa e da origem étnica dos indivíduos.

Para tanto, aqui pretende-se compreender melhor o funcionamento do fenômeno homofobia, não somente no âmbito individual, mas também no cultural e institucional, a fim de aprimorar as formas de enfrentamento e desconstrução de suas práticas violentas e silenciosas. Etimologicamente o termo homofobia se refere ao medo do semelhante, pois o prefixo 'homo' significa igual e, 'fobia' representa medo. Entretanto, segundo Borrillo (2016) no senso comum homofobia, normalmente, é utilizado para identificar ódio, aversão e/ou discriminação de uma pessoa contra homossexuais. O autor, ainda, faz uma crítica a esse conceito, pois considera o termo muito generalizado, enfatizando que o medo irracional pelo diferente não é, aparentemente, a única causa para a oposição à homossexualidade, já que tal atitude pode advir de outros contextos e aspectos, como religiosidade, ideologias e pensamentos políticos e culturais.

Assim, Borrillo (2016) contextualiza que o conceito de homofobia não pode se restringir a um único significado ou interpretação e, apresenta a homofobia de forma multifacetada por meio de vários tipos de homofobia: 'irracional', 'cognitiva', 'geral' e 'específica'. A 'homofobia irracional', também chamada de homofobia psicológica (individual) consiste na manifestação de violência, medo, aversão e repulsa contra gays e lésbicas. Tal definição, de acordo com o autor, limita o desenvolvimento e compreensão desse fenômeno. Já a 'homofobia cognitiva', de cunho social, enraíza-se na atitude de categorizar os outros, ou seja, enfatiza a diferença entre héteros e homossexuais, preconizando a tolerância. Tal tolerância, se restringe apenas a não rejeição de pessoas homossexuais, todavia, ninguém reconhece a igualdade e equidade de direitos entre héteros e homossexuais, por exemplo, o casamento homoafetivo e adoção por pessoas homossexuais. Nessa direção, descrito por Fassin (1999) Borrillo (2016, p. 24) expõe:

No mundo social, toda a gente gosta dos homossexuais em geral – inclusive, muitas pessoas têm amigos homossexuais em particular. Entretanto, ninguém iria ao ponto de defender a igualdade das sexualidades, proposição radical que esbarra no senso comum: mesmo que nada exista de anormal na homossexualidade, cada um de nós sabe que o casamento ou a filiação reconhecidos aos casais do mesmo sexo não seriam considerados uma situação normal.

Dessa forma, na perspectiva de Borrillo (2016), apenas essa diferença entre a

‘homofobia irracional’ e a ‘homofobia cognitiva’ não é suficiente para compreender a amplitude do fenômeno homofobia, em especial na identificação das causas da discriminação acentuada contra as pessoas homossexuais. Para tanto, considerando a complexidade desse fenômeno, o autor, sugere outras classificações para circunscrever mais adequadamente as formas de antipatia contra gays e lésbicas, denominadas de ‘homofobia geral’ e ‘homofobia específica’. A primeira está relacionada ao sexismo, isto é, a discriminação de pessoas em razão de seu sexo (macho/fêmea), especificamente, a segregação dos gêneros (masculino/feminino). Neste sentido, Borrillo (2016) destaca que a sociedade é marcada historicamente pela dominação masculina, por meio do patriarcado e do machismo, preconizando a superioridade em relação ao feminino, bem como a negação e rejeição da homossexualidade. Assim, o autor argumenta que a ‘homofobia geral’ consiste em todo o comportamento que estabelece a heterossexualidade, como norma padrão, excluindo qualquer outra forma de sexualidade, inclusive a homossexualidade.

Em contrapartida, a ‘homofobia específica’ trata-se de uma forma de intolerância, especialmente, contra gays e lésbicas. Diante disso, Borrillo (2016) aponta que alguns autores propõem o uso de dois termos: ‘gayfobia’ e ‘lesbofobia’, pois justificam que as representações de cada um dos sexos, merecem terminologias específicas. De acordo com o autor, a ‘gayfobia’ consiste na discriminação, especificamente, contra homens homossexuais e a ‘lesbofobia’ se refere a mulher lésbica que é vítima duplamente de uma violência particular, primeiro por ser mulher e segundo por ser homossexual, acumulando as discriminações contra o gênero e a sexualidade, diferentemente, do homossexual masculino. E, ainda, acrescenta que a principal característica das lésbicas nas relações sociais baseada em gênero é o fato de elas serem invisíveis e silenciosas, devido a sua feminilidade.

Por conseguinte, de acordo com Borrillo (2016) é inconcebível que a homofobia não perpassa sobre o aspecto e a ordem sexual. Nesta direção, Felicíssimo (2014) inspirado em Daniel Borrillo, suscita que o sexismo e o heterossexismo são mecanismos de controle fundamentais para compreender as formas como são organizadas as relações entre os sexos e as sexualidades. O sexismo se fundamenta a partir da diferença natural entre os sexos, ou seja, por meio dos papéis atribuídos a homens e mulheres. A partir desse fato, ocorre a dominação masculina sobre a feminina, e a mulher é vista como inferior, complementar e subordinada ao homem. Tal dominação é verificada por meio de diversas formas, como por exemplo a violência

simbólica que age de maneira invisível e sutil. Essa hierarquização dos gêneros fortifica a homofobia, pois atrelado ao sexismo, está a heterossexualidade. Para Borrillo (2016, p. 31):

A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão para avaliar todas as outras sexualidades. Essa qualidade normativa – e o ideal em ela encarna – é constitutiva de uma forma específica de dominação, chamada heterossexismo, que se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidades são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização.

Com isso, Felicíssimo (2014) e Borrillo (2016) observam que o sexismo e o heterossexismo são dois pilares da homofobia, pois diferenciam as pessoas em função dos sexos, forçando discursos e práticas de dominação de uns sobre os outros. Isso, resulta na visível manifestação de medo, repulsa e ódio contra pessoas homossexuais, em diversificadas esferas: social, política, jurídica, religiosa e moral, pois estas pessoas são vistas como fora da normalidade. Portanto, para Borrillo (2016, p. 34):

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas.

Como mencionado anteriormente, a hostilidade contra homossexuais tem sua origem na tradição judaico-cristã e perpassa pela influência do cristianismo sobre o Império Romano e vai até a igreja católica e evangélica atual. Com base nisso, Natividade e Oliveira (2009) salientam que o fato de a religião ser considerada, ainda atualmente, uma das principais promotoras da homofobia, em especial no Brasil, faz com que esse discurso religioso seja ecoado fortemente nos discursos científicos e jurídico. Neste sentido, Borrillo (2016) pontua que o discurso médico por meio da homofobia clínica, pautada desde a evolução da espécie proposto por Darwin até a patologização da homossexualidade. Para o autor, tal discurso é considerado

homofóbico, pois as justificativas são apoiadas na tese da ordem natural, reforçando a discriminação contra os homossexuais. Ainda, nesta direção, o estudo de Prado e Junqueira (2011) faz uma crítica ao entendimento de que as práticas sexuais da população LGBT são passíveis de tratamento médico, considerando que os homossexuais são doentes e devem se submeter a um tratamento.

Outra forma de expressão da homofobia, pode ser percebida por meio de injúrias, insultos cotidianos, piadas e brincadeiras vulgares, chacotas que expõem e ridicularizam uma determinada pessoa, simplesmente por ser homossexual, além de que a homofobia também pode se manifestar de forma silenciosa e até mesmo pela utilização de termos pejorativos para se referir às pessoas LGBT, a fim de desqualificar, inferiorizar e aviltar estas pessoas. Sob este prisma, a pesquisa de Souza, Silva e Santos (2017) buscou compreender as principais formas pejorativas como são tratadas e reconhecidas as pessoas LGBT, em especial no âmbito escolar. Tal estudo, identificou os seguintes vocábulos para se referir a homossexuais masculino: efeminado, baitola, barbie, bicha, bicha-louca, bicha-velha, bichona, bichinha, boiola, fresco, gay, invertido, maricas, maricona, mona, pederasta, sodomita, veado, viado, viadinho, entre outros. Para se referir à homossexualidade feminina foram verificados os termos: bolacha, caminhoneira, sapatão e sapa. Para as pessoas bissexuais foram citadas as designações como bi, entendido, gilete e indeciso. Assim, percebe-se que as atitudes homofóbicas estão tão naturalizadas que se tornam invisíveis e, com isso, reproduzem-se comportamentos que acabam por disseminar a homofobia. Tal naturalização compõe as construções e entendimentos do senso comum, todavia, está presente nos discursos de professores e outros profissionais, além de permear abertamente nos debates públicos.

Outra discussão necessária para a compreensão dos desdobramentos da homofobia discutida no trabalho de Feitosa (2016) é a noção de 'homofobia internalizada', também denominada por Borrillo (2016) de 'homofobia interiorizada'. Tal conceito, consiste na maneira como a população LGBT assimila a cultura homofóbica e, sobretudo como essas pessoas constroem suas subjetividades, pensamentos e posturas homofóbicas. Borrillo (2016) esclarece que nem os gays e lésbicas estão imunes a tais sentimentos homofóbicos, isto é, "o ódio da sociedade contra os homossexuais pode transformar-se em ódio a si mesmo" (p. 100-101). Em relação a isso, Borrillo (2016, p. 101) comenta:

A interiorização dessa violência, sob forma de insultos, injúrias, afirmações desdenhosas, condenações morais ou atitudes compassivas, impele um grande número de homossexuais a lutar contra seus desejos, provocando, às vezes, graves distúrbios psicológicos, tais como sentimento de culpa, ansiedade, vergonha e depressão. O estereótipo ainda disseminado sobre o homossexual incapaz de ter uma vida afetiva plenamente desenvolvida, sem famílias nem filhos, e sendo levado a terminar seus dias em uma solidão insuportável – aliviada, às vezes, pelo suicídio – obceca a mente de numerosos gays que, para evitar esse “destino trágico”, envolvem-se em uma tentativa de rejeição de sua própria sexualidade.

Diante disso, o autor assinala sobre a dificuldade da aceitação da própria homossexualidade e, ressalta que um número considerável de pessoas LGBT encontram-se em uma situação de isolamento e de angústia insuportável. Neste sentido, manifestar publicamente sua homossexualidade, constitui um momento libertador, porém muitos optam em manter-se clandestinamente, não revelando o *coming out* de sua sexualidade.

É importante ressaltar que a homofobia adquire especificações institucionais. Nesse contexto, de acordo com Borrillo (2016) a ‘homofobia institucional’ se refere a forma como as instituições reproduzem, por ação ou omissão, condutas homofóbicas. No cenário brasileiro, Prado, Martins e Rocha (2009) demonstram a dinâmica desse tipo de violência, por meio de um estudo em que observaram que a Reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG) se isentou de intervir em “trotos” de cunho homofóbico, naturalizando esse tipo de violência perante a sociedade. Dialogando com essa forma de pensamento, Feitosa (2016) relata que o caráter institucional da homofobia, também, pode ser constatado em diversas pesquisas que investigam o cotidiano e o acesso da população LGBT a direitos fundamentais como a Educação, a Saúde, a Segurança, entre outros. Diante disso, o autor percebe o quão recorrente é a ‘homofobia institucional’ nos campos pesquisados.

Ainda no que tange à ‘homofobia institucional’, considerando a escola como uma instituição social, Borrillo (2016) argumenta que a escola deve desempenhar um papel fundamental na luta contra a intolerância, promovendo o respeito à diversidade. O autor, ainda, justifica ser crucial que a homossexualidade deve ser apresentada nos cursos e livros didáticos como manifestação legítima da sexualidade tão quanto a heterossexualidade. Nesse sentido, Silva e Barreto (2012) consideram que a escola é um ambiente propício e favorável às interações ao se constituir em um espaço rico em relações sociais, no âmbito das quais os comportamentos dos alunos uns com os



outros, com os professores e de toda comunidade escolar são carregados de valores e crenças. Os autores ainda, acrescentam que a orientação sexual é negligenciada enquanto fator motivacional para ocorrência do *bullying* homofóbico<sup>6</sup> no contexto escolar. Daí a imprescindível reflexão quanto a função da escola, no que concerne ao controle e vigilância da sexualidade dos indivíduos.

É notório que as consequências da homofobia, em qualquer instância e circunstância, constituem fator de sofrimento e injustiça, e na escola essa prática pode resultar na privação de jovens estudantes do exercício de seus direitos. Na percepção de Junqueira (2009) a homofobia exercida no contexto escolar é uma realidade que provoca intimidação, produz insegurança, estigmatização, isolamento, fatores estes que geram desinteresse do indivíduo para com as atividades da escola, além de estimular o abandono e evasão escolar. Com isso, poderá influenciar diretamente na dificuldade de inserção desses jovens no competitivo mercado de trabalho, pois fragiliza e afeta a autoestima dos mesmos. Junqueira (2009), ainda ressalta, que os estudantes homossexuais ao vivenciar esse processo de exclusão, opressão, humilhação, estigmas e discriminações por parte dos colegas e professores no ambiente escolar, precisam regularmente buscar forças para enfrentar tais preconceitos. Outro fator importante observado por Junqueira (2009) se refere aos estudantes LGBT, que acabam introjetando de que necessitam apresentar um desempenho escolar acima da média, comparando-se com os estudantes heterossexuais, para que, possivelmente, sejam tratados como iguais.

Ainda, neste contexto, Peres (2009) evidencia a latente necessidade da escola em promover reflexões acerca de temáticas relacionadas ao respeito à diversidade, por meio de palestras, rodas de conversas, eventos acadêmicos, visando a socialização de todos, além de elaborar diretrizes e Projetos Políticos Pedagógicos(PPP) que garantam o efetivo enfrentamento da homofobia e de seus processos estigmatizantes. Ademais, Junqueira (2009) enfatiza que a escola é responsável pela formação das gerações futuras, sendo considerada, também, a base da formação humana. O autor, acrescenta que a frágil formação inicial e continuada de professores, o currículo, os materiais didáticos, o funcionamento, o processo de

---

<sup>6</sup> Azevedo (2009) entende que a homofobia na escola pode ser considerada uma forma de *bullying*, visto que ambos os conceitos teriam um sentido cultural e social (p.5). Em seu estudo utiliza a expressão *bullying* homofóbico para se referir à discriminação homofóbica ou também homofobia de forma indistinta.

avaliação, as hierarquias e até a arquitetura das instituições escolares colaboram com as diretrizes heteronormativas, tencionando e excluindo a população LGBT do direito básico à educação. Ainda neste viés interpretativo, Feitosa (2016) pontua que superar a homofobia nas escolas é um trabalho desafiador, pois os(as) professores(as) carregam consigo os valores hegemônicos, morais, religiosos e filosóficos que subalternizam as pessoas LGBT.

Outra face cruel da homofobia é a violência praticada contra a população LGBT, simplesmente, pelo fato da orientação sexual dessas pessoas serem diferentes da heteronormatividade, tais violências acontecem em diversos espaços, sendo a escola um deles. De modo geral, torna-se fundamental mencionar que em pleno 2021 não se sabe definir oficialmente o tamanho da população LGBT no Brasil, o que inviabiliza qualquer cálculo de prevalência relativa de violência contra esse grupo social, uma vez que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não faz qualquer menção quanto à orientação sexual em seus *surveys*. Adicionalmente a essa problemática, os registros de boletim de ocorrências realizados pelos policiais, também não fazem qualquer classificação da vítima segundo à orientação sexual, assim como não existe tal característica nas declarações de óbito. Portanto, dimensionar e levantar diagnósticos e dados para subsidiar a elaboração de políticas públicas que venha a mitigar a violência contra essa minoria é uma tarefa difícil.

Apesar de toda essa dificuldade de obter dados estatísticos, destaca-se que no Brasil, os dados de violências contra as pessoas LGBT são alarmantes comparando-se com outros países. Neste aspecto, de acordo com o relatório de violência LGBTfóbica no Brasil realizado pelo Ministério dos Direitos Humanos no ano de 2016, porém publicado apenas em 2018, a principal causa desta violência está relacionada a discriminação e intolerância sobre orientações sexuais, identidades de gênero, expressões de gênero diversas e pessoas cujos corpos desafiam o padrão corporal aceito socialmente. Essa não conformidade com a heteronormatividade faz o sujeito a sofrer diversas violações de direitos.

Nesta direção é importante ressaltar que o Estado tem fracassado em adotar medidas efetivas para investigar e punir os crimes dessa natureza. Isso se deve à falta e/ou fragilidade de políticas públicas que busquem prevenir, investigar, julgar, punir e reparar os crimes cometidos contra pessoas LGBT, tais fatores, permitem e toleram esta violência, resultando em impunidade e repetição.

Em relação a isso, é necessário esclarecer que de acordo com a Constituição

Federal de 1988, em seu art. 3º, inciso XLI consta que “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; e no art. 5º, inciso XLI, que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”. Ressalta-se, também, que em 13 de junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal(STF) equiparou e enquadrou o crime de homofobia no crime de racismo, até que o Congresso Nacional aprove uma lei específica, diante disso, as condutas homofóbicas e transfóbicas podem ser igualadas aos crimes de racismo. Em complemento, o colegiado, também, fixou tese no sentido de que a repressão penal à prática da homofobia não alcança e nem restringe o exercício da liberdade religiosa, desde que as manifestações não configurem discurso de ódio. No entanto, as entidades de classe, defendem que a minoria LGBT deve ser entendida como grupo análogo ao de “raça social”, e os agressores, punidos na forma do crime de racismo, cuja conduta é inafiançável e imprescritível, cuja pena varia entre um e cinco anos de reclusão, de acordo com a conduta.

Ainda, de acordo com os dados do relatório de violência LGBTfóbica no Brasil (2018), verifica-se que a LGBTfobia no Brasil é estrutural, operando de forma a desqualificar as expressões de sexualidade divergentes do padrão heteronormativo, atingindo a população LGBT em diferentes faixas etárias e nos mais diversos locais, desde a rua até o nível familiar. Os dados, também apontam que a sociedade brasileira é sexista, machista e misógina<sup>7</sup>, pois a maioria dos agressores é do sexo masculino, o que atesta o quanto a masculinidade construída socialmente sente-se ameaçada por outras vivências da sexualidade, infelizmente atingindo ao limite extremo da violência física. Os dados analisados neste relatório foram obtidos por meio da Ouvidoria de Direitos Humanos (Disque 100), pelo Grupo Gay da Bahia(GGB)e Rede Trans Brasil(RedeTrans).

Conforme o relatório de mortes violentas de LGBT no Brasil mapeado pelo Grupo Gay da Bahia (2018), identificou-se que 420 pessoas LGBT morreram em 2018 vítimas de homofobia, sendo que 320 homicídios (76%) e 100 suicídios (24%). Assim, percebe-se uma ligeira redução de 6% em relação a 2017, quando foram registradas 445 mortes. Tal relatório, ainda aponta que a cada 20 horas uma pessoa LGBT é barbaramente assassinada ou se suicida, tornando-se vítima da LGBTfobia,

---

<sup>7</sup> Etimologicamente, a palavra "misoginia" surgiu a partir do grego misogynia, ou seja, a união das partículas "miseó", que significa "ódio", e gyné, que se traduz para "mulher". (CUNHA, 2007, p. 386).

confirmando o Brasil como o país campeão em crimes contra as minorias sexuais, tal como indicado na Ilustração 02.

**Ilustração 02** - Número de pessoas LGBT mortas no Brasil de 2000 a 2018



Fonte: Relatório de mortes violentas de LGBT no Brasil realizada pelo Grupo Gay da Bahia, 2018.

Salienta-se que o Grupo Gay da Bahia (2018) realiza tal pesquisa desde 1980, e em todos os anos, os índices em termos absolutos, predominantemente, evidenciam o maior número de mortes de Gays, Trans, Lésbicas, Bissexuais e Heterossexuais (simpatizantes) respectivamente. No ano de 2018, foram registradas 191 mortes de Gays (45%), seguido de 164 Trans (39%), 52 Lésbicas (12%), 8 Bissexuais (2%) e 5 Heterossexuais (1%). Segundo o relatório, justifica-se a inclusão destes heterossexuais, pois foram assassinados por serem confundidos com gays ou por envolvimento direto com a cena ou com indivíduos LGBT quando executados.

Segundo um dos responsáveis pelo relatório de mortes violentas de LGBT no Brasil mapeado pelo Grupo Gay da Bahia (2018, p. 3), Eduardo Michels, é categórico ao argumentar:

99% destes „homocídios“ contra LGBT têm como agravante seja a homofobia individual, quando o assassino tem mal resolvida sua própria sexualidade e quer lavar com o sangue seu desejo reprimido (motivada pela homofobia individual internalizada); seja a homofobia cultural, que pratica *bullying* contra lésbicas e gays, expulsando as

travestis para as margens da sociedade onde a violência é endêmica; seja a homofobia institucional, quando os Governos não garantem a segurança dos espaços frequentados pela comunidade LGBT ou vetam projetos visando a criminalização da homolesbotransfobia. Mesmo quando uma travesti está envolvida com ilícitos como consumo de drogas, pequenos furtos, sua condição de “viado” (cultura transfóbica) aumenta o ódio e a violência na execução do crime. De Norte a Sul do Brasil se ouve dizer: “viado tem mais é que morrer!” e pais e mães, repetem como o então Deputado Jair Bolsonaro, “prefiro meu filho morto do que homossexual!”

### Ilustração 03 - Mortes de LGBT nas regiões brasileiras em 2018

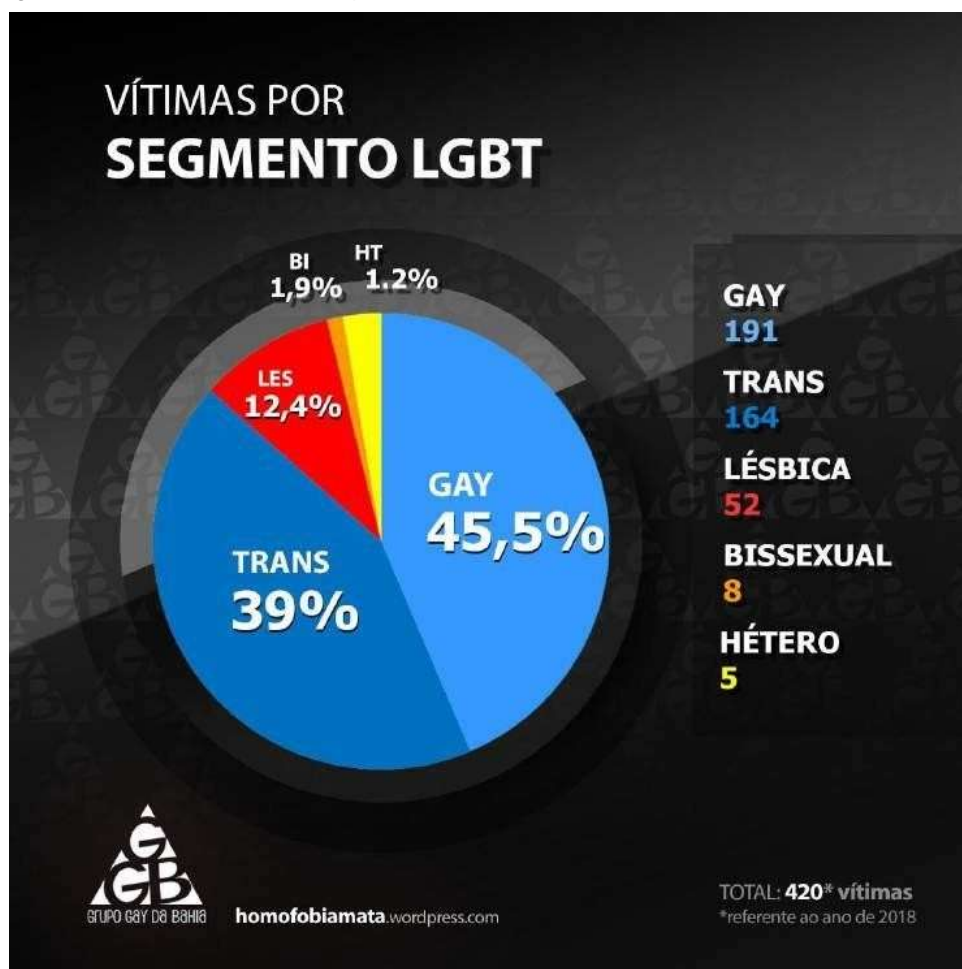


Fonte: Relatório de mortes violentas de LGBT no Brasil realizada pelo Grupo Gay da Bahia, 2018.

De acordo com a Ilustração 03, observa-se que houve registros de mortes de pessoas LGBT em todos os 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, no ano de 2018, cujas ocorrências estão distribuídas em 232 municípios. Destaca-se que o maior número, em termos absolutos, de homicídios e suicídios ocorreram respectivamente nos estados de São Paulo (58), Minas Gerais (36), Bahia e Alagoas com (35) cada e o Rio de Janeiro (32) mortes. No outro extremo, os estados menos violentos foram Amapá (1), Acre e Roraima (2) mortes cada. Ainda de acordo com esse relatório, observa-se que a violência física e psicológica contra a população LGBT no Brasil atinge todas as cores, idades, classes sociais e profissões. As informações veiculadas na mídia e nas redes sociais referente ao perfil demográfico

das vítimas de LGBTfobia no tocante as atividades laborais são bastante lacunosas. Pois, foram identificados entre os mortos 38 diferentes profissões/ocupações, predominando vítimas ligadas ao setor terciário e prestação de serviços (vendedores, comerciantes, cabeleireiros, garçons, mecânicos), seguidos de LGBT ligados à educação e a cultura (professores, estudantes, artistas, dançarinos, músicos).

**Ilustração 04 - Vítimas por segmento LGBT**



Fonte: Relatório de mortes violentas de LGBT no Brasil realizada pelo Grupo Gay da Bahia, 2018.

Em relação a Ilustração 04, é importante ressaltar, de acordo com o relatório, que em termos relativos, as pessoas trans representam a categoria sexológica mais vulnerável a mortes violentas. Sob o rótulo “trans”, foram incluídas 81 travestis, 72 mulheres transexuais, 6 homens trans, 2 drag queens, 2 pessoas não-binárias<sup>8</sup> e 1

<sup>8</sup> É um "termo guarda-chuva" (que abarca várias identidades diferentes dentro de si) para identidades de gênero que não sejam integral e exclusivamente homem ou mulher, estando portanto fora do binário de gênero e da cisnormatividade.

transformista, totalizando 164 mortes. Portanto, considerando que no Brasil estima-se a existência de 1 milhão de pessoas trans, tal número foi referendada pelas próprias associações da categoria. Tal informação, indica que o risco de uma pessoatrans ser assassinada é 17 vezes maior do que um gay.

#### Ilustração 05 - Causas da Morte da população LGBT em 2018



Fonte: Relatório de mortes violentas de LGBT no Brasil realizada pelo Grupo Gay da Bahia, 2018.

As causas mortis dos assassinatos de LGBT em 2018 são apresentadas na Ilustração 05, sendo que predominantemente 124 mortes foram identificadas por meio do uso de armas de fogo (29,5%), seguida por 99 armas brancas perfuro-cortantes (23,6%) e 97 de mortes provocadas por agressões físicas (23,1%): asfixia, espancamento, pauladas, apedrejamento, corpo carbonizado entre outros e, 100 pessoas LGBT se suicidaram (23,8%). Tal relatório, é taxativo ao descrever que suicídios de pessoas LGBT, sobretudo jovens, devem sempre ser qualificados como potencializados pelo preconceito e discriminação por sexo e gênero, devendo constar nos relatórios de mortes desse segmento juntamente com os homicídios.

Com isso, cabe considerar que não aceitar a diferença entre as sexualidades, implica em perpetuar a violência em nome do preconceito. Neste sentido, o Estado e a sociedade exercem um papel fundamental, em promover de forma ampliada o combate a homofobia e dar visibilidade a essa minoria sexual, historicamente marcada pelos males sociais, violências essas demonstradas de formas multifacetadas.

Destaca-se, também, que o discurso científico e o do senso comum embora sejam contraditórios, na sua totalidade eles não o são, pois o discurso do imaginário coletivo reflete no discurso científico e vice-versa, com isso o reducionismo e a estereotipia fazem parte desses discursos praticados no cotidiano da sociedade, haja visto que ainda é muito natural as pessoas atrelarem a homossexualidade à doença e à perversão, apesar dos inegáveis avanços deste fenômeno. Por fim, outra importante reflexão, é a pouca disponibilidade de dados estatísticos públicos, tanto em âmbito nacional quanto entre os estados brasileiros acerca da violência homofóbica. Assim, entende-se que dar notoriedade a esses números, possivelmente, favorecerá em avanços em políticas públicas, a fim de incentivar e mobilizar a sociedade a respeitar à diversidade, coibindo o preconceito e a discriminação.



### 3. REPRESENTAÇÕES ACERCA DA HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR: REVISÃO DA LITERATURA EM BASES NACIONAIS

Esta seção foi estruturada por diferentes trabalhos acadêmicos que evidenciam a representação acerca da homossexualidade docente no ambiente escolar. Buscou-se, também, identificar o que os variados sujeitos escolares pensam sobre o professor homossexual.

A priori, a fim obter tais dados, a investigação, preocupou-se em escolher as bases de dados que retratassem um número relevante de pesquisas, considerando alguns critérios, tais como: credibilidade e confiabilidade dos bancos de dados, facilidade de acesso dos textos acadêmicos na sua íntegra, além do número de trabalhos encontrados em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Outra preocupação foi quanto à delimitação do período e das palavras-chave que nortearam o desenvolvimento desta fase da pesquisa. Para tanto, considerou-se o período de 2014 a 2018. E, definiu-se as seguintes palavras-chave: “representação de professores”, “representação acerca da homossexualidade”, “representação sobre professor homossexual”, “representação sobre homossexualidade docente”, “homossexualidade docente”, “professor homossexual” e “homossexualidade no ambiente escolar”.

Desse modo, recorreu-se ao banco de dados sistematizados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), devido ao reconhecimento que essas instituições desfrutam no meio acadêmico e da pesquisa científica.

A seleção dos trabalhos acadêmicos nas referidas bases de dados, iniciou-se por meio da leitura dos títulos das investigações, dessa forma, muitos estudos foram descartados por não estarem em consonância com os objetivos desta pesquisa. Posteriormente, realizou-se a leitura do resumo dos trabalhos, a fim de delimitar o número de trabalhos a serem lidos integralmente.

No banco de dados de teses e dissertações do BDTD, foram lidos 619 resumos

de trabalhos, entretanto, foram selecionadas 35 pesquisas (sendo 15 teses de doutorado e 20 dissertações de mestrado) para a análise detalhada por apresentarem aspectos relacionados ao objetivo desta investigação, conforme o Quadro 30 do mapeamento quanti-qualitativo da pesquisa (Apêndice E).

Em relação ao banco de dados da ANPED, escolheu-se o GT23 “Gênero, Sexualidade e Educação” por se referir diretamente à temática de interesse da pesquisa. Definiu-se como recorte de estudo as pesquisas apresentadas nas reuniões anuais de 2015 (37ª Reunião Nacional da ANPED – PNE – Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis) e 2017 (38ª Reunião Nacional da ANPED – Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência – São Luís do Maranhão). Para tanto, foram selecionados 17 artigos para serem lidos na íntegra, de acordo com o Quadro 31 (Apêndice E). Ressalta-se que no ano de 2014 não houve a realização do evento e, nos anos de 2016 e 2018 as reuniões foram realizadas por regiões: Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro-oeste), no entanto não houveram publicações, por isso, o presente trabalho não considerou tais períodos.

Nas buscas realizadas no portal da SCIELO elegeu-se o assunto ciências humanas, usando somente as seguintes palavras-chave: “representação de professores” e “homossexualidade no ambiente escolar”, pois não foi encontrado nenhum trabalho com as demais palavras-chave. Assim, de 28 estudos encontrados, apenas 3 foram escolhidos para a leitura detalhada, como apresentado no Quadro 32 (Apêndice E). No banco de dados de Periódicos da CAPES, 622 resumos de trabalhos foram lidos e 17 foram lidos na íntegra, conforme o Quadro 33 (Apêndice E).

Após o mapeamento quanti-qualitativo das pesquisas (Apêndice E), foi realizada uma leitura mais detalhada, atenta e qualificada, com o objetivo de interagir com os autores acerca das informações e dos conhecimentos produzidos a partir das pesquisas sobre representações da homossexualidade docente, para encontrar argumentos e subsídios que justifiquem efetivamente a realização da presente investigação.

Dessa forma, a apresentação dos trabalhos que se seguem foi organizada e exposta conjuntamente, de acordo com a afinidade temática de cada trabalho acadêmico (artigos, dissertações e teses) a fim de revelar as contribuições das pesquisas relacionadas as representações acerca da homossexualidade no ambiente

escolar. Tais contribuições, favoreceu e subsidiou as fases seguintes desta pesquisa e, sobretudo a análise dos dados obtidos pelos instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas). Assim, para melhor compreensão e articulação entre os trabalhos selecionados nos bancos de dados, dividiu-se em cinco categorias de assuntos:

### **3.1 Gênero, sexualidade e educação**

Esta categoria de assunto dedicou-se a abordar temáticas relacionadas a gênero, sexualidade e educação. Dessa forma, foram apresentados e discutidos trabalhos diversos que versam questões sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar. Ressalta-se que quando possível, procurou-se estabelecer uma relação direta entre as pesquisas, pois muitos trabalhos dialogam entre si. Sabe-se que a temática gênero e sexualidade tem tido uma visibilidade crescente na mídia, impelindo à escola a debater o tema e a rever padrões normativos que produzem o modo heterossexista de perceber a sexualidade dos diversos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Neste sentido, a pesquisa de Petrenas (2015), de caráter bibliográfico, teve como objetivo elaborar o que se denomina Estado da Arte ou do Estado do Conhecimento em relação à temática sexualidade, educação sexual e gênero nas pesquisas apresentadas no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) no período de 1996 a 2012, apresentando os indícios do congresso em 2014. Considerou-se o evento significativo na área educacional, além de oferecer a possibilidade de sistematizar trabalhos sobre o tema abordado, e assim, elegeram-se três temas articuladores na pesquisa, sexualidade, educação e formação docente, compreendendo a sexualidade enquanto constitutiva de suas temáticas, quais sejam gênero, homossexualidade, homofobia, violência, dentre outros.

A partir dos critérios de seleção encontraram-se cento e cinquenta e dois trabalhos para leitura que posteriormente foram analisados através da Análise de Conteúdo Temática. Deparou-se no decorrer dos anos com o fato de que a sexualidade e seus diversos estudos perpassam concepções diversas, quais sejam, histórico-filosóficas, fundamentadas em teóricos como Freud e Foucault, seguindo para vertentes fundamentadas basicamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

ou mesmo que contrariam o exposto pelo documento e, mais, recentemente em torno da diversidade sexual, apresentando considerações que se sobrepõem e se confirmam no perpassar dos anos do congresso, não ocorrendo mudanças de grande impacto nas categorias apresentadas e analisadas. A categoria gênero se apresentou como um dos fatores determinantes dos trabalhos, mostrando que não se pode compreender a sexualidade sem compreender as questões de gênero como concepção cultural e social.

Conforme Petrenas (2015) a carência de formação docente na área é apontada como o obstáculo motivador para que a educação sexual ocorra na escola de maneira satisfatória. O (a) docente não é considerado(a), na maioria das vezes, como protagonista de propostas e programas, seja nas escolas, e/ou nas ações governamentais, pois as propostas e programas chegam nas unidades escolares prestes a serem aplicadas, sem discussões e estudos anteriores. É importante que se corrobore com a proposta da importância da educação sexual desde a educação infantil, havendo antecipadamente a formação docente das licenciaturas, tendo continuidade com cursos de capacitação. Outro fator relevante se refere às próprias temáticas que envolvem a sexualidade e seus desdobramentos, pois se torna imperioso adentrar congressos, simpósios e eventos que vão muito além da sexualidade em específico, para apreender as diversas formações da área educacional, seja do currículo, das tecnologias, cotidiano escolar, didática, bem como as áreas da sociologia, psicologia e saúde, apresentando sua profícua importância para a formação do ser humano.

Nessa mesma linha de raciocínio, o estudo de Silva Junior e Ivenicki (2017) parte da perspectiva teórica decolonial para interrogar estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na periferia da Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, sobre suas noções de família, gênero, sexualidade e racialidade. A partir dessas noções, buscou-se a intersecção dos marcadores identitários para produzir uma análise sobre seus efeitos nas expectativas performáticas em torno da racialidade negra e da(s) masculinidade(s). Para tanto, procurou-se, nas abordagens metodológicas da pesquisa-ação, os elementos necessários para produzir as informações que foram obtidas por meio de encontros semanais da disciplina “Artes Visuais e Dança”, em 2015. Ao analisar os dados, influenciados pelos estudos de gênero, sexualidade e racialidade, observou-se que, a despeito de questionamentos acadêmico-ativistas e das políticas públicas, as expectativas sobre família, racialidade e masculinidade são mediadas pela configuração heteronormativa, complementar e

assimétrica entre os gêneros que acaba por orientar as performatividades sexuais e raciais dos(as) estudantes.

O objetivo do trabalho de Dias e Oliveira (2015) consistiu em analisar como as temáticas do corpo, gênero e sexualidades estão colocadas no Projeto Político Pedagógico em um colégio público estadual, localizado na cidade de Aracaju (SE). Adotou-se uma perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, problematizando os processos de significação e como eles influenciam a produção do conhecimento e as relações sociais. Metodologicamente, desenvolveu-se uma abordagem qualitativa, a partir da análise documental numa perspectiva cultural e social. Verificou-se que as temáticas do corpo, gênero e sexualidades são introduzidas superficialmente, podendo estar ligadas à falta de familiaridade, bem como à ausência na formação inicial e continuada dos agentes escolares.

No que tange à educação sexual, considera-se um tema transversal em educação e consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nessa direção, o trabalho de Nogueira et al. (2016) teve por objetivo compreender quais os materiais didáticos adotados no trabalho docente no esclarecimento dos questionamentos dos discentes em sala de aula. Participaram da pesquisa seis professores da educação de jovens adultos (EJA), entre 43 e 66 anos de idade, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os resultados mostraram que os professores conheciam os termos sexualidade e educação sexual e eles abordavam a temática em sala de aula. Eles utilizavam livros, filmes e diálogos na intervenção e destacaram a importância da educação sexual na prevenção, quebra de tabus e conscientização dos alunos. Dessa forma, concluiu-se que o trabalho sobre educação sexual na escola é relevante e pertinente, assim como, proporciona momentos de reflexões e aprendizados.

O trabalho de Brantes (2015) apresentou como objeto de estudos as concepções e práticas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito de gênero e sexualidade, por meio de três objetivos principais: i) identificar quais concepções e práticas têm as professoras dos anos iniciais sobre gênero e sexualidade; ii) analisar se há mudanças nas concepções e práticas das professoras das séries iniciais ao vivenciarem um processo de formação continuada em serviço sobre a temática gênero e sexualidade; iii) compreender quais aprendizados podem ser construídos pela pesquisadora, por uma professora e pelas crianças ao desenvolverem projetos sobre o tema gênero e sexualidade. Para tanto, o referencial teórico-metodológico sustentou-se nos Estudos de Gênero e Sexualidade.

Participaram da pesquisa quatro professoras que no ano de 2013 atuavam nos 1º e 2º anos do ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Estado do São Paulo, localizada na região metropolitana do ABCD. Para coleta de dados foi aplicado um questionário com questões fechadas e abertas, além de análise de documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e da unidade escolar. Como resultado do questionário aplicado as 4 professoras constatou-se que: a) as curiosidades das crianças sobre gênero e sexualidade são reprimidas e silenciadas na escola; b) há ainda a representação da criança como sujeito dócil e obediente; c) as professoras não se sentem seguras para lidar com questões de gênero e sexualidade com as crianças; d) as professoras valorizam e se sentem valorizadas quando socializam experiências do cotidiano com seus pares e a partir daí (re)significam suas práticas.

O estudo de Lima (2017) verificou as práticas sociais relacionadas a sexualidade e a gênero entre jovens universitários de duas Instituições de Ensino Superior, uma pública e outra privada, em Anápolis – GO. Na fundamentação teórica, se delineou os aspectos conceituais, históricos e filosóficos que permeiam a sexualidade, o corpo e o gênero. No que diz respeito aos aspectos filosóficos e históricos, a análise converge com as leituras e com as práticas sociais que foram sendo instituídas por diferentes sujeitos, em diferentes contextos e épocas, de modo que as múltiplas manifestações, observações, análises, experiências e estudos que incidem nas percepções contemporâneas concorrem para ações com conotações sociais e políticas, como as que acontecem até os dias atuais com o movimento feminista (primeira, segunda, terceira e quarta onda), que abarca outros segmentos, como os grupos gays e lésbicos.

Como elemento complementar desta dissertação, discute-se, por meio das análises de Moscovici (1978, 2015) como as representações sociais são forjadas por meio dos processos comunicativos, dos gestos, entre outros, que circulam e entrecruzam as relações sociais e vão alimentando os discursos, as concepções e as práticas sociais individuais e coletivas em relação aos objetos, às coisas e aos sujeitos. Lima (2017) destaca a sexualidade, o gênero e os homossexuais, que acabam por determinar percepções e comportamentos que podem estimular ou minimizar o preconceito e a discriminação. Na pesquisa de campo de cunho quantitativo, identificou-se, por meio da aplicação de um questionário com 47 perguntas fechadas e abertas, com 227 indivíduos, jovens e adultos na faixa etária de 19 anos a

40 anos. O questionário também analisou como esses indivíduos percebem a questão de gênero (em particular, a homossexualidade) dentro das representações sociais que foram sendo estruturadas no decorrer do seu desenvolvimento e a partir do convívio dentro e fora da universidade/faculdade, e verificou quais sentidos e significados eles foram construindo ao longo do seu processo educativo e nas suas relações com o outro.

A pesquisa de Freitas (2017) lançou olhar criterioso em relação ao desenvolvimento das atividades pedagógicas de um Centro de Referência da Educação Infantil (CREI) em João Pessoa. Investigou, nos discursos dos profissionais da Educação, os interdiscursos que os perpassam e determinam a representação social nas práticas educativas desses profissionais, proporcionando-os, uma formação continuada, concentrada nas relações de gênero. Os padrões estereotipados referentes aos modelos de educação familiar, reproduzida ao longo dos anos, pela falta de informação relacionada à temática de gênero, o que decorre em práticas homofóbicas, puderam ser observados na forma de falar dos profissionais da Educação com as crianças e na condução das atividades no espaço educativo. Tais práticas, por parte desses profissionais, são vivenciadas na construção da identidade e autonomia das crianças.

A partir dessas premissas apontadas por Freitas (2017), surgiu a necessidade de um estudo mais aprofundado para subsidiar uma proposta de formação continuada. Trata-se de uma pesquisa-ação, de caráter quantitativo e qualitativo. Ela foi dividida em duas etapas: na primeira, foram aplicados dois questionários, a fim de verificar o grau de conhecimento dos profissionais a respeito das relações de gênero; na segunda, foi sugerido uma proposta de formação continuada, com oficinas de leitura de textos que abordassem temas referente à pesquisa, rodas de conversas, depoimentos desses profissionais e construção de relatórios.

A tese de Castro (2014) teve como foco de análises as experiências construídas em uma disciplina do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, denominada “Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação”. O trabalho articulou problematizações acerca da formação docente para essas temáticas com as experiências construídas na disciplina. As perspectivas que organizaram as análises foram inspiradas por estudos pós-estruturalistas das relações de gênero, sexualidades e educação e os estudos foucaultianos, em especial os escritos sobre experiências advindos do pensamento de Michel Foucault e do

educador espanhol Jorge Larrosa.

Discutiu-se, também, algumas questões concernentes aos processos de formação docente nas universidades e as especificidades desse debate no que tange ao trabalho com as temáticas das relações de gênero e sexualidades em disciplinas de cursos de Licenciatura em Pedagogia. Outro foco foi a discussão do principal dispositivo utilizado na disciplina: os diários de bordo. Assim, foi apresentada uma proposta de uma narrativa que se construiu a partir da disciplina e da própria escrita como instância de produção de subjetividades. Abordou-se, também, questões relacionadas à homossexualidade, atravessada pela heteronormatividade e pela homofobia, o discurso religioso-cristão como instância de assujeitamento e normatização moral, as relações de gênero, a constituição de subjetividades e as relações de poder que assujeitam e promovem o machismo e as violências contra as mulheres.

Nessa mesma perspectiva, a dissertação de Garcia (2015) teve por objetivo analisar as experiências em gênero e diversidade sexual, com base em narrativas de professores e professoras que realizaram o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Buscou-se compreender, também, os processos de comprometimento no que tange à quebra do silenciamento dos temas gênero e diversidade sexual imposto nos âmbitos social, acadêmico e escolar. Desse modo, pretendeu-se contribuir com o debate sobre a formação docente em gênero e diversidade sexual, por meio da discussão da formação continuada oferecida no GDE. O GDE examinado foi oferecido pela UNESP campus de Rio Claro na cidade de Jaú, interior de São Paulo. A formação foi ofertada aos(as) professores(as) da educação básica da rede estadual e da rede municipal duas vezes entre 2009 e 2010. Foram analisadas as discussões, realizadas em fóruns, e os memoriais entregues por 30 professores-cursistas de uma turma do polo de Jaú, no ano de 2009. Por meio de uma análise qualitativa e do método da análise de prosa (ANDRÉ, 1983), essa pesquisa analisou as marcas da experiência em gênero e diversidade sexual que esses(as) professores(as) revelaram durante o curso.

Com base nos estudos de Jorge Larrosa (2002, 2011) examinou-se o GDE enquanto experiência e verificou-se como essa experiência criou comprometimentos dos sujeitos envolvidos com o tema e deixou marcas em seu pensar e agir. Tais marcas revelaram que os(as) professores(as) buscavam a formação por meio de diferentes aspirações relacionadas a duas dimensões de comprometimento com o



tema, a dimensão pessoal e a profissional. Desse modo, a pesquisa revelou que a maneira pela qual cada um(uma) apreendeu os conceitos do curso e (trans)formou sua subjetividade a partir das reflexões realizadas foi única, tendo diferentes intensidades. Revelou, ainda, que os processos pelos quais se consolidam e reelaboram os próprios conceitos sobre gênero e diversidade sexual são contraditórios e marcados por pausas, avanços ou retrocessos.

Ainda, no que concerne à formação de professores, a pesquisa de doutorado de Paz (2014) partiu do contexto dos cursos de formação continuada oferecidos para profissionais de educação da rede pública de ensino do Distrito Federal abarcando as temáticas de gênero e sexualidade, a fim de refletir sobre possibilidades de mudanças no trabalho pedagógico. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa. A análise foi centrada em grupos de discussão que foram organizados e realizados com profissionais da Educação Básica com características diversas (formação profissional, tempo de serviço na educação, idade, etc.), e buscou contemplar os seguintes objetivos: analisar as concepções dos(as) profissionais da educação básica do Distrito Federal sobre gênero e sexualidade e a relação dessas concepções com seu trabalho pedagógico; conhecer a formação inicial e trajetória desses(as) profissionais; identificar a participação dos(as) profissionais em cursos de formação continuada nas áreas de gênero e sexualidade; identificar como é desenvolvido o trabalho pedagógico em gênero e sexualidade na escola.

Contudo, verificou-se que a maioria dos(as) profissionais de educação demonstrou preconceito em suas falas, mesmo quando, a princípio apresentavam um discurso politicamente correto. A heterossexualidade apareceu nos discursos como “a norma” e demonstraram não “aceitar” a homossexualidade, apesar de afirmarem respeitar os(as) estudantes, confirmando seus preconceitos. Essa pesquisa revelou que os grupos de discussão realizados apresentaram concepções diferenciadas com relação à sexualidade, dependendo da etapa em que os(as) professores(as) atuam e demonstraram preocupações diferentes com relação aos(as) estudantes.

Nos Anos Iniciais, a concepção das professoras baseou-se que as crianças não possuem sexualidade. Portanto, desenvolver um projeto na área, pode “aflorar” para a sexualidade prematuramente. No Ensino Médio, a sexualidade limita-se à homossexualidade, talvez por isso a dificuldade de falar sobre o assunto. A análise dos dados do estudo de Paz (2014) possibilitou perceber a predominância do argumento de que é preciso que as escolas possuam um(a) especialista que trate das questões de gênero e

sexualidades, uma vez que os(as) professores(as) não conseguem lidar com as temáticas. A necessidade de formação, tanto inicial quanto continuada, nas áreas de gênero e sexualidades foi constatada neste estudo, primeiro devido à dificuldade de encontrar profissionais que tivessem essa formação. Em segundo lugar, pelos discursos realizados(as) pelos(as) profissionais, pautados no preconceito e na homofobia.

O estudo de Souza (2015) discutiu sobre os dilemas e as iniciativas frente às questões de gênero e sexualidades apresentadas em um espaço formativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) relacionado à educação infantil de uma Universidade Federal em Minas Gerais. A investigação decorreu-se durante os encontros formativos com o grupo, no qual participaram uma docente universitária, três educadoras e dez licenciandas de Pedagogia. Várias questões emergiram nas discussões e fomentaram o PIBID como um espaço de desconstruções e desnaturalizações. A escola como “o lugar” correto para discutir sobre sexualidade foi um discurso potente para algumas educadoras e colocado sob suspeita. O controle e a regulação das masculinidades nos garotos promovendo aprisionamentos em padrões hegemônicos foi uma questão perturbadora. Por fim, a tensão entre família e escola marcada, algumas vezes, por discursos religiosos também foi um dos impasses que sobressaiu nos diálogos com as participantes e que, apesar de, em algumas situações, imobilizar as ações nas escolas também pode potencializá-las.

A partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, o trabalho de Guizzo e Ripoll (2015) objetivou analisar e problematizar as maneiras como as questões de gênero e de sexualidade têm sido abordadas na Educação Básica e em cursos de formação de professores. Foram analisadas algumas situações vivenciadas pelas autoras ao longo da pesquisa: um encontro presencial com turmas de 5º ano de uma escola da rede pública do Rio Grande do Sul, para a discussão de perguntas relacionadas a gênero e sexualidade; entrevistas com as professoras regentes destas turmas; a participação em uma comissão do Programa Nacional do Livro Didático voltada para a análise de livros didáticos de Ensino Médio e, por fim, algumas atividades voltadas à formação de professores no Ensino Superior.

Concluiu-se que, na Escola Básica, as formas de viver/explorar o corpo e a sexualidade trabalhados dentro da escola continuam ligadas as questões biológicas e de saúde. Professores e professoras tendem a apoiar-se nessas abordagens mais

“científicas” que, de certa forma, restringem a questão da sexualidade à reprodução e reiteram a heteronormatividade. Verificou-se que houve pequenos avanços com relação às temáticas de gênero e sexualidade nos livros didáticos analisados, mas houve, também, alguns retrocessos que contribuíram para a perpetuação de situações de preconceito e de exclusão. Quando instados a pensar sobre tais aspectos e a analisar criticamente como alguns materiais tradicionalmente utilizados nas salas de aula da educação básica constroem determinadas representações sexualizadas e generificadas, os(as) professores(as) em formação encontraram, em geral, muitas dificuldades.

Assim, abordar a temática de gênero no contexto escolar se tornou algo complexo, pois poucos são os cursos de formação docente e as capacitações que se voltam para essa temática. Nessa direção, o objetivo do trabalho de Petrenas et al. (2014) foi analisar as representações de crianças em torno das construções de gênero, propondo para os docentes a possibilidade de trabalhar esse tema no contexto escolar. A pesquisa apresentou como material principal os livros paradidáticos. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo, modalidade temática e definiu-se temas ou categorias consideradas relevantes para a discussão. Esse estudo não teve a pretensão de expor modelos, mas apresentar caminhos que fossem aliados nas propostas de estudo de gênero com crianças, e mesmo nos cursos de formação de professores, indo além dos padrões generificados e reprodutores de estereótipos, propondo a relação teoria e prática, minimizando dicotomias que são tão comumente queixas de docentes.

A pesquisa de Andres e Jaeger (2016) objetivou conhecer e analisar as representações de gênero e sexualidade construídas por estudantes de um curso de formação profissional em Educação Física a partir dos filmes “Tomboy” (2011) e “Assunto de Meninas” (2001), que, respectivamente, abordam as duas temáticas. Após assistir cada filme, realizou-se um grupo focal, contando com a presença de sete acadêmicos(as) do curso de Educação Física de uma universidade pública do Rio Grande do Sul. As discussões foram capturadas em um gravador digital e transcritas integralmente, em seguida, submetidas a uma análise de conteúdo. Verificou-se que utilizar o enredo cinematográfico para criar as condições de possibilidade para a manifestação dos(as) estudantes constituiu-se em uma produtiva estratégia para captar suas representações.

A partir do filme “Tomboy”, Andres e Jaeger (2016) relatam que emergiram diálogos contendo noções sobre as relações de gênero ligadas a uma norma referente do que é entendido como menino-masculino e menina-feminina, indicando que os(as) acadêmicos(as) afirmam e reafirmam noções normalizadas ao conectar linearmente sexo e gênero. Em “Assunto de Meninas”, a visibilidade da homossexualidade feminina produziu silêncios e desconfortos nas discussões. Contudo, a abordagem da obra suscitou a manifestação de representações centradas na heterossexualidade, sugerindo que outras sexualidades devem ser veladas e escondidas. Diante disso, conclui-se que as representações de gênero e sexualidade dos(as) estudantes de Educação Física aproximam-se de uma norma referente, na qual ser homem ou ser mulher deve estar alinhado com aquilo que se espera de um homem-masculino-heterossexual e uma mulher-feminina-heterossexual.

Ao debater a abordagem interseccional e considerando o conceito de consubstancialidades, o trabalho de Auad e Corsino (2018) analisou, por um lado, as representações das meninas e mulheres na Educação Física escolar. Por outro lado, debateu formas de transgressão engendradas por alunas e docentes, que buscam uma prática pedagógica capaz de cruzar fronteiras cristalizadas pela tradição, a partir de uma perspectiva de Educação Física que propicie o debate e a transformação dos arranjos de gênero polarizados e binários. São ainda considerados os conceitos de Coeducação e de Aprendizado da Separação como potentes instrumentos para debater a maneira como podem ser percebidas, mantidas e/ou transformadas as relações raciais e de gênero, estabelecidas e usualmente em jogo, em rica rede de possibilidades nos espaços escolares. Ainda, nesse contexto, o trabalho de Altmann (2015) problematizou sobre a “Educação Física escolar” e na forma como as “relações de gênero” encontram-se “em jogo”, problematizando, também, como se estabelecem as analogias entre meninos e meninas nessa disciplina.

A igualdade é o princípio ordenador de uma sociedade justa e democrática e no Brasil é um direito constitucional. Assim, o trabalho de Bassalo (2015) apresentou os resultados de uma pesquisa sobre jovens mulheres que num percurso eminentemente juvenil, desenvolvem uma estratégia de comunicação e formação, buscando compreender sentidos e significados. O percurso metodológico foi traçado a partir da pesquisa qualitativa reconstrutiva, utilizando o Método Documentário, por considerar que a imagem pode ser a principal fonte da investigação.

Pode-se apreender com a análise da imagem que as jovens demonstram a

posição de que ser jovem e feminista não comporta a heterossexualidade como norma, não admite uma prática política que seja hierarquizante ou invisibilizadora de grupos de mulheres, recusa o sexismo e o preconceito intragênero. A pesquisa reafirmou a ideia de que conhecer os modos de sociabilidade, as formas de transmissão de significados entre os jovens e os próprios significados e interpretações que delineiam, fornece elementos para a construção de políticas públicas na área da educação que não se restrinjam a concepção de aluno, mas do sujeito histórico que faz o cotidiano das escolas do país.

O estudo de Scherer e Dal'Ígna (2017) buscou examinar os modos de constituição do trabalho docente, especialmente aqueles vinculados aos processos de feminização e de profissionalização do magistério. Para isso, articulou-se resultados de duas pesquisas realizadas na região Sul do Brasil, sendo uma pesquisa de doutorado, vinculada a um projeto de pesquisa mais amplo, desenvolvido em um Programa de Pós-Graduação em Educação. Utilizou-se como grade de análise os estudos de gênero pós-estruturalistas, os estudos brasileiros sobre feminização do magistério e os estudos sociológicos italianos sobre a desgnerificação do trabalho, para examinar uma obra que toma como objeto a profissão magistério, publicada no ano de 1982, e parte do material produzido em um grupo focal realizado com estudantes de Pedagogia no ano de 2015.

Scherer e Dal'Ígna (2017) concluem que foi possível identificar que a literatura pedagógica brasileira produzida na década de 1980 inaugurou um debate importante em prol da profissionalização do trabalho docente, produzindo um deslocamento da feminização do magistério para que os autores chamaram de desgnerificação da docência. Também argumentou-se que as novas gerações de professoras mobilizam determinados saberes docentes para defenderem um compromisso político da escola com os conhecimentos escolares.

Por outro lado, a pesquisa de Jaeger e Jacques (2017) analisou as relações de gênero e a construção da docência masculina na Educação Infantil (EI), compreendendo como se dá a escolha e a inserção desses professores homens nessa etapa da educação escolar. A ancoragem teórica apoiou-se nos Estudos de Gênero, e a abordagem de pesquisa foi qualitativa. Foram entrevistados três professores homens, oriundos de diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul e que estavam atuando em escolas de EI. A partir das análises, constatou-se que os homens enfrentam dificuldades ao optarem por essa profissão normalizada como

feminina. Apesar disso, alguns homens resistem, negociam e se mantêm nessa atividade, demonstrando que as masculinidades são múltiplas e plurais, construídas em meio aos desafios e possibilidades que a docência em Educação Infantil produz.

O trabalho de Goettems, Schwengber e Wisniewski (2017) objetivou compreender como as formações discursivas acerca da diversidade sexual circulam (ou não) na escola e como o tom religioso, por vezes, encontra espaço na educação, em um Estado Laico. A formação discursiva destacada por Foucault (1997) vincula-se a ordens discursivas, a certas regularidades enunciativas. As condições históricas têm efeitos nos dizeres; o tempo e o espaço representam constructos importantes. A educação, enquanto pública, é direito garantido a todos; a religião envolve os preceitos da fé.

Ambas compõem formações discursivas seculares, sendo a educação, no Brasil, obrigatória até os dezesseis anos de idade e a religião de livre adesão. Os objetos de análise foram a imagem (charge) e a linguagem (narrativas escolares), as quais problematizam sobre as formações discursivas que circulam na religião, na educação escolar, em busca de compreender as aproximações e/ou distanciamentos com o Estado Laico, a Constituição Federativa da República do Brasil (1988). Conclui-se que à diversidade sexual na educação escolar ainda apresenta suas emergências sombreadas, a percepção do Outro-diferente em vivência de alteridade marcada mais por formações discursivas pessoais (valores familiares), do que pela formação discursiva constitucional (laica).

A tese de Araújo (2016) apresentou uma série de propostas para o desenvolvimento de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar. Para fazer isso, a investigação contou com uma ampla revisão bibliográfica e com uma pesquisa em quatro comunidades escolares localizadas na Bahia. Considerando que a escola é um lugar de fabricação de preconceito e de discriminação, conforme apontam algumas pesquisas realizadas em âmbito nacional, a atividade, desenvolvida em momento único em cada uma das escolas, iniciou com a exibição dos vídeos ‘Sonho impossível’; ‘Reacciona Ecuador, el machismo es violencia’; ‘Amanda e Monick’; um comercial irlandês, que permitiram um olhar sobre as heterossexualidades, transexualidades, homossexualidades masculina e feminina.

Após as exposições, Araújo (2016) quantificou que 72 pessoas que participaram dos encontros preencheram questionários. O grupo era composto de docentes, estudantes, pessoal de apoio ao

estudante e gestão, com o intuito de colher impressões a respeito das relações de gênero e das sexualidades. As análises dos questionários foram realizadas com o propósito de problematizar o sistema heteronormativo, em uma tentativa de fazer fluir suas tensões e permanências, limites e possibilidades das múltiplas sexualidades, no sentido de rever machismos e sexismos que promovem as transfobias, bifobias, lesbofobias e homofobias. Ao final da atividade, foi aplicado um último questionário, com a intenção de avaliar o evento. Os resultados compilados foram analisados sob a luz do aporte teórico e metodológico de teorias feministas, em especial dos estudos queer.

A trabalho de doutoramento de Pereira (2014) tratou sobre a emergência e impactos da epidemia de HIV/AIDS, somados ao número de casos de gravidez na adolescência, que vem aumentando gradativamente a demanda por trabalhos na área da saúde sexual e reprodutiva no contexto escolar, além de ser uma significativa contribuição para a inserção do tema transversal “Orientação Sexual” nos PCNs. Em meio às dificuldades descritas na literatura para a abordagem de questões envolvendo sexualidade e gênero, o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), proposto pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em convênio com Universidades Públicas, busca capacitar professores(as) para trabalhar tais temáticas.

O objetivo da pesquisa de Pereira (2014) foi analisar a influência do curso GDE na prática pedagógica de professores(as) de ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Estado do Rio de Janeiro em relação aos temas sexualidade e gênero. O trabalho foi estruturado em duas etapas complementares: 1. Revisão bibliográfica em periódicos da área de ensino/educação, buscando compreender como os referidos temas são abordados na produção acadêmica; 2. Entrevistas semiestruturadas com um grupo de 12 professores(as) de ciências do Estado do Rio de Janeiro que cursaram o GDE, focalizando os efeitos do curso na prática pedagógica.

Os resultados da revisão bibliográfica apontaram os avanços nas abordagens do tema incorporando progressivamente a perspectiva sociocultural da sexualidade nas práticas escolares. Foi ressaltado, também, a dificuldade na discussão de temas tabus como a homossexualidade e a persistência das diferenças de gênero na avaliação da aprendizagem. Foram feitas várias críticas aos PCNs, indicando amadurecimento das investigações e perspectivas de mudanças.

As entrevistas com os(as) professores(as) revelaram as diversas contribuições

que o curso GDE ofereceu para a prática pedagógica, e em alguns casos para a vida pessoal. Apontaram para a permanência de lógicas e costumes tradicionais além das dificuldades em implementar a proposta final do curso. Os depoimentos assinalaram para a necessidade de formação continuada de profissionais da educação e de iniciativas de consolidação das ações dentro das instituições escolares. Revelaram as difíceis condições de trabalho, falta de incentivos e entraves diversos que aumentam o sentimento de isolamento entre esses profissionais que lutam por modificar uma realidade. Contudo, pequenas iniciativas, ainda que em diferentes intensidades, trazem contribuições importantes ao cotidiano, apontando para o início da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conclui-se que inserir o tema em sala de aula depende quase que exclusivamente da iniciativa e disposição pessoal do(a) professor(a) em enfrentar todas as adversidades na afirmação dos direitos de igualdade.

E, por fim, o estudo de Maciel (2015) buscou identificar as diferenças de gênero no uso e apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) disponíveis aos usuários do programa de inclusão digital do Governo Federal, Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), utilizando-se os dados da Pesquisa Nacional de Avaliação do Programa (PNAG). A pesquisa analisou os dados de 8483 usuários de pontos de presença do GESAC, coletados durante a PNAG. Os resultados mostraram equilíbrio entre os gêneros em diversos aspectos do uso e apropriação das TICs.

Entretanto, também foram observadas diferenças de gênero em aspectos que podem impactar em oportunidades para as mulheres, como a liderança masculina na busca por informações sobre trabalho e no uso do dinheiro e em iniciativas que exigem independência e proatividade no uso das TICs, como fazer downloads e criar blogs e websites, assim como manter-se informado e utilizar a internet para o lar. As mulheres, por sua vez se destacaram no uso das TICs para tarefas que estão ligadas a papéis tradicionalmente femininos, como o cuidado como bem-estar, além do uso para educação. As atividades que mais se destacaram para o incremento do capital social foram uso de mensageiros eletrônicos e sites de relacionamento. As contribuições mais expressivas na aquisição de capital cultural foram: fazer trabalhos escolares e ler notícias, enquanto que o uso da internet para realização de cursos online ainda apresenta valores muito aquém do desejável.

Em linhas gerais, tendo em vista o exposto acima, observa-se que no que tange



à pesquisa relacionada a gênero, sexualidade e educação, os estudos nacionais tendem a investigar as práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) no ambiente escolar acerca desta temática, com poucas políticas públicas e, com um déficit gigantesco na formação docente, especificamente, sobre as questões de gêneros e sexualidade nas escolas, havendo uma necessidade notória de incluir essas abordagens na formação inicial e continuada dos docentes.

### **3.2 Homossexualidade e homofobia na escola**

Esta subseção, desenvolveu-se buscando compreender de que forma a homossexualidade e a homofobia vem sendo trabalhados nas escolas. Assim sendo, as pesquisas apresentadas discutem de forma geral, a trajetória dos homens e mulheres homossexuais, dando ênfase no âmbito escolar.

Acredita-se que comportamentos masculinos sejam diametralmente opostos dos femininos. Dessa forma, espera-se que homens sejam agressivos e mulheres delicadas. Quando homens têm comportamentos delicados e mulheres são agressivas as normas invisíveis de gênero são contestadas. E as pessoas que se atrevem a não seguir essas normas são taxadas de homossexuais.

Assim, tanto homossexuais quanto aqueles que são identificados como tal, por não seguirem os papéis considerados como válidos para o masculino ou feminino, sofrem preconceito e discriminação. Existe uma verdadeira 'ditadura de gênero' na qual, os que se desviam da norma são mal vistos. Verifica-se que determinados comportamentos são exclusivos de homens e que esses diferem daqueles esperados para as mulheres.

Na escola, alunos e alunas que apresentam comportamentos diferentes do padrão esperado são, possivelmente, estigmatizados e agredidos. E essa discriminação pode surgir inclusive de professores(as). Percebe-se que na escola, é o(a) professor(a) de Ciências que é considerado(a) aquele(a) que tem o 'saber competente' para discutir temas ligados à sexualidade. Porém, este(a) não tem, muitas vezes, esse tema contemplado na sua formação e termina por discutí-lo a partir do senso comum, isto, nesta pesquisa entendido por universo consensual.

Nessa direção, o trabalho de Barreto e Araújo (2014) teve como objetivo identificar se professores e professoras de Ciências das escolas municipais de Aracaju/SE que participam do programa de formação continuada "Horas de Estudo"

acreditam ser possível identificar tendências homossexuais em alunos. Para tanto, um questionário anônimo, constituído por questões abertas e fechadas foi respondido por oito professoras e um professor. Foi discutido apenas uma questão que trata da possibilidade de identificação de tendências homossexuais em alunos. Evidenciou-se que o grupo pesquisado, na sua maioria, acredita ser possível tal identificação. Os resultados mostram que mais da metade dos professores do grupo pesquisado faz essa identificação baseada na ideia que homens e mulheres possuem comportamentos diferentes e que os homossexuais são indivíduos que tem comportamentos do sexo oposto ao seu. Essa forma de identificação estereotipada dos homossexuais indica que para esses(as) educadores(as) existem comportamentos próprios 'para menino' e 'para menina'. Aqueles alunos que apresentam outra forma de se comportar são identificados como homossexuais.

A pesquisa de Freitas (2014) interessou-se pela percepção de como a questão da identidade sexual e das diferentes sexualidades, construídas e presentes no nosso cotidiano, chegam à escola, com a pretensão de reforçar a potencialidade da escola de promover reflexões capazes de instigar a luta política pela igualdade e pelo respeito entre os alunos, no sentido de compreender a dinâmica da convivência enquanto fundamental para uma experiência saudável de aprendizagem. A pesquisa apresentou um resgate teórico sobre a formação da identidade sexual e de gênero na escola e suas interfaces com o preconceito contra alunos com orientação sexual diferente da heteronormatividade. Além disso, enfatizaram-se alguns aspectos históricos e políticos da homossexualidade, que resultaram em conquistas de direito de cidadania. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que buscou compreender os fenômenos que envolvem a homossexualidade, a adolescência e o ambiente escolar, no tocante às vivências e percepções de jovens homossexuais e a potência dialógica na atenção integral e promoção da saúde no contexto escolar.

O tratamento do material empírico foi fundamentado na análise de conteúdo. Analisou-se a expressão da sexualidade de alunos que se apresentaram como tendo orientação sexual diferente da heteronormatividade. Como resultado, Freitas (2014) verificou-se que a homossexualidade não é "em si" patológica, mas se relaciona aos conflitos que podem advir da não aceitação pelo próprio sujeito da escolha do seu objeto sexual, ou da dificuldade em lidar com a não aceitação social/familiar. Diante disso, emerge o espaço escolar como ambiente potente para se discutir e refletir acerca de questões relacionadas à sexualidade e gênero. E, mais do que isso, as relações entre

professores e alunos têm que ir além da formação cultural, da sexualidade e das vulnerabilidades de cada sujeito. Portanto, é necessário compreender a orientação sexual em sua complexidade, e não buscar uma origem causal, interpretando-a de modo preconceituoso.

O estudo de Nascimento (2018) considerou as novas perspectivas acerca da homossexualidade masculina e feminina e do processo de *coming out*, o objetivo foi investigar de que modo a revelação da orientação sexual de jovens adultos homossexuais tem repercutido na dinâmica familiar, na perspectiva de seus pais, irmãos e dos próprios homossexuais. Foram dois estudos, um de revisão integrativa da literatura científica, e o outro de casos múltiplos, de corte transversal, amparado na abordagem qualitativa de pesquisa.

Especificamente, o Estudo 1 teve como objetivo compreender, por meio de uma revisão integrativa da literatura, quais as repercussões da revelação da orientação sexual nas relações familiares de jovens adultos homossexuais. A partir das bases Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências de Saúde (LILACS), Sistema Online de Busca e Análise da Literatura Médica (MEDLINE), Publicação da Sociedade Brasileira de Psicologia (PePSIC), Base de Dados de Pesquisas Publicadas no campo da Psicologia (PsycINFO) e SciELO (publicadas entre janeiro de 2006 e maio de 2016), foram recuperados 38 artigos. Predominaram estudos qualitativos com pessoas homossexuais, o que limitou o conhecimento do *coming out* para a família, uma vez que apenas um membro foi ouvido. Notou-se que as famílias ficaram surpresas com a revelação, demandando tempo para elaborarem os novos caminhos trilhados pelos(as) filhos(as), bem como para compreenderem as alterações nos sonhos que haviam almejado para os mesmos. Também foram observados casos em que jovens buscaram a rede social como uma referência de apoio no processo de *coming out*. A partir da análise, observa-se a necessidade de novos estudos que abarquem o tema, a fim de ampliar a visibilidade do processo de revelação da orientação sexual.

O Estudo 2, por sua vez, objetivou conhecer as percepções de mães, pais, irmãos(ãs) e dos(as) homossexuais acerca da repercussão do *coming out* na família. Utilizando-se da entrevista em profundidade e do Diagrama de Escolta, foram investigados oito casos (oito homossexuais e seus respectivos núcleos familiares – pais, mães e irmãos), totalizando 24 participantes. As entrevistas e os diagramas foram submetidos à análise de conteúdo temático, na qual foram construídos dois

eixos/categorias, visando localizar semelhanças e diferenças entre os casos: 1) As percepções de mães, pais e irmãos(ãs) acerca do *coming out*: o início e o processo da revelação da orientação sexual e 2) A homossexualidade e suas repercussões na vida de *gays* e *lésbicas* no núcleo familiar.

Nascimento (2018) concluiu que as famílias, com certa dificuldade e resistência, aceitam ou ainda estão em processo de aceitação de seus(suas) filhos(as), sendo observada alta recusa dos pais em falar sobre o assunto. Os irmãos dos homossexuais desempenharam um papel importante no sentido de promover maior aproximação entre os membros e ajudar os genitores no processo de aceitação. Alguns movimentos de preconceitos velados puderam ser apreendidos, tornando lícita a afirmação de que a aceitação é um processo construído ao longo do tempo e das experiências em família. Apesar das especificidades de cada núcleo, de forma geral, nos dois estudos, notou-se que a maior parte das famílias, depois de um tempo após a revelação, conseguiu aceitar a orientação sexual ou, pelo menos, elaborar uma convivência harmoniosa com os(as) filhos(as).

A dissertação de Cardoso (2015) discutiu sobre a necessidade de se internalizar novos conceitos sobre sexo e sexualidade, podendo assim transformar o olhar diante das problemáticas que cerceiam o(a) homossexual, podendo contribuir com a qualidade de vida destas pessoas. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi averiguar o olhar da psicologia científica a respeito da homossexualidade e a sua dimensão sócio-histórica. A metodologia empregada foi o estudo bibliográfico com metodologia qualitativa. Optou-se por explorar no portal de periódicos de psicologia, o PePsic, as publicações que estudaram a homossexualidade. Foram encontradas 64 publicações que compreendem periódicos da América Latina, sendo que todas publicações foram desenvolvidas entre os anos 2007 a 2014. As análises das publicações foram subdivididas em cinco eixos teóricos: (1) Clínicas psicológicas, (2) Cultura e sociedade, (3) Construções sociais e pedagógicas, (4) Conjugalidade e família e (5) Políticas e direitos. Averiguou-se que há a necessidade, por parte da psicologia, de se estudar mais sobre a homossexualidade, uma vez que a própria psicologia associa a homossexualidade à psicopatologia.

O estudo de doutoramento de Santos (2015) ora apresentado sobre vias e trajetórias de escolarização de sujeitos homoafetivos velhos na cidade de Belém teve como objetivo investigar as problemáticas referentes às práticas discursivas sobre as homossexualidades vivenciadas em espaços escolares, tendo em vista entender as

marcas registradas de preconceitos, discriminações e as estratégias de resistências e transgressões vividas nestes percursos de escolarização ocorridas nos ambiente de ensino e aprendizagem nas áreas urbanas de Belém.

O foco central desta investigação trouxe como questão principal identificar, através de seus depoimentos, narrativas e episódios traços que revelem como homossexuais velhos reinventam, analisam e problematizam os acontecimentos de escolarização que aproximam passado e presente de suas perspectivas homoafetivas na atualidade enquanto cidadãos de direitos, acerca das relações de saber/poder na sociedade e nos ambientes escolares. A perspectiva teórica desta tese foi ancorada para fins de análise nos estudos Foucaultianos com maior relevância para a questão da genealogia e da estética da existência dos sujeitos homoafetivos em processo de envelhecimento. Pautou-se para estas decifrações, estudos da história da sexualidade e das formas de institucionalização, vigilância, controle social, e disciplinamentos por entre jogos, trocas e relações de poder em diálogos pertinentes com outras perspectivas que aprofundam saberes sobre escolarização e a condição humana.

Os procedimentos metodológicos de Santos (2015) que nortearam a coleta das informações tiveram como foco a história de vida através da análise dos discursos presentes na construção das narrativas e enunciações dos interlocutores da pesquisa, entre eles: sujeitos homoafetivos velhos(as). Utilizou-se como recursos técnicos: análise documental, entrevistas abertas por meio de um roteiro, produção de um vídeo documentário “Velhos Sujeitos Outros Transgressivos” e pronunciamento de professores pesquisadores que transitam por entre estas temáticas. O processo de análise teve como base a incursão de estudos de gênero, filosofia da diferença e subjetividades no campo de saberes socioeducacionais. Apontaram-se como resultados a reinvenção e a ressignificação sociocultural e política dos espaços de escolarização e a inserção de outras percepções acerca do respeito à diferença no contexto de produção dos sujeitos e da (re) invenção da sexualidade e do envelhecimento através da utilização de ferramentas que possibilitem práticas educativas que respeitem as diversidades.

Ao longo dos últimos anos, muito se tem discutido sobre a gentrificação de espaços urbanos LGBT. Diversos trabalhos apontam o desaparecimento de pontos de encontro gays e lésbicos e a gradual dissolução das comunidades físicas LGBT que se formaram na segunda metade do século XX. Todavia, agora parece que a gentrificação tornou-se um processo cujo escopo ultrapassa a territorialidade dos

espaços urbanos, exercendo os seus efeitos normatizadores sobre os espaços não-cartografados das subjetividades, dos corpos, do erotismo e dos afetos queer. As recentes publicações que anunciam “o fim da homossexualidade” e “o fim do gay” apontam para uma leitura possível deste novo estado de coisas: a integração do queer em um horizonte cada vez mais expandido de “normalidades”, reforçada pelos recentes desenvolvimentos nas ações políticas LGBT, com sua ênfase cada vez maior sobre os direitos ao casamento e a parentalidade. Neste sentido, o trabalho de Portinari (2015) propôs uma análise desta “gentrificação do queer” como uma forma contemporânea daquilo que Foucault denominou “as intensificações do poder”, através de um exame de recentes acontecimentos e publicações sobre questões e práticas LGBT no Brasil e no exterior.

A pesquisa de Ferrari (2014) partiu da utilização da carta de uma estudante adolescente à sua professora de Ciências, atribuindo a essa relação e à Escola sentidos atravessados por saber/poder. Uma carta que nos convida a olhar como vamos nos constituindo como sujeitos de desejo e como vamos acionando saberes para sermos capazes de produzir saberes sobre nós mesmos, tomando-nos como objeto de investigação. Dessa maneira, a questão que se colocou como foco desse trabalho foi, então, o que faz dos sujeitos, de uma sexualidade específica, homossexuais. Tratou-se de uma questão contemporânea, que parte da atualidade para questionar a ideia de experiência homossexual como o encontro tenso entre os jogos de verdade, poder e subjetividades. Eis a tensão que nos faz reconhecer-nos como sujeitos sexuais.

A filosofia da pesquisa etnográfica de Silva (2016) repousou na doutrina que compreende a vida e a existência social como localizadas e resultantes no fato mais óbvio: o encontro e o relacionamento. E é nesse e desse encontro que emergem todas as formas de negociação, solidariedade, valores, redes, transmissão, trocas, simbologias e cerimônias, conflitos, compartilhamentos, etc., entre o grupo discente e docente da E-JOVEM, uma escola de Adolescentes Gays, Lésbicas e Aliados na cidade de Campinas - SP, fundada por Deco Ribeiro em 2001. A escola é administrada conjuntamente com a esposa, a drag queen Lohren Beauty, ou Chesller Moreira. A proposta da Escola Jovem LGBT é de sanar com a homofobia e divulgar as produções criadas por homossexuais. O ambiente físico da escola é de uma casa simples e “familiar”, já que local onde os alunos estudam, também é a moradia do fundador e diretor da escola, um casal de homossexuais juntos há mais de dez anos.

Silva (2016), passou trintas horas observando os alunos, professores, direção e os familiares que lá deixavam seus filhos. No início, o pesquisador teve o estranhamento linguístico após se ver rodeado de jovens utilizando gírias para se comunicarem, gírias como: mapoa (mulher), sapata (lésbica), dar a Elza (roubar), estar uó (ruim/feio), cuidado com a tia (cuidado com o HIV/AIDS), entre tantas outras, chamado de lajuba, considerado a linguagem dos homossexuais. Com as observações e horas de participação no ambiente escolar da E-JOVEM, pode-se reproduzir um diário de campo, embasado principalmente nas aulas de Fanzine. Fanzines são produções caseiras, artesanais, de baixo custo, feitas individualmente ou em grupo, a fim de divulgar pensamentos e expor debates. Verificou-se que as fanzines são muito utilizados por grupos de militância, feministas, veganos, ecologistas, artistas que querem divulgar trabalhos, fotografias, poemas, contos, performances. O termo “Fanzine” surgiu da junção entre as palavras “FANatic” e “magaZINE”, ou seja, revistas feitas por fãs de determinado assunto, com tema bem definido, mas sem um público alvo tão específico.

A tese de Dantas (2014) objetivou analisar a ausência do beijo, que revela o namoro entre duas alunas lésbicas em “Torpedo”, um dos materiais didáticos que compõem o “Kit Escola sem Homofobia” baseando-se na premissa teórica dos Estudos Culturais e também com foco no “performativo curricular” que relaciona os conceitos de currículo e performatividade de gênero propostas por Butler, que entende gênero como performativo, por não ser, nem uma afirmação e nem uma negação, mas práticas discursivas que produzem aquilo que nomeiam, por criar verdades, através de repetições de atos, ações que apresentem alguma equivalência com as estruturas sociais e culturais em que o sujeito está inserido. Embora em “Torpedo” seja abordada a relação afetiva entre as alunas, a não representação cultural de pessoas não heterossexuais na escola, nos currículos, nos materiais didáticos, na lógica heteronormativa, tornam estes sujeitos abjetos, pois negam outras formas de sentir afeto, desejo, prazer, valorizando a heterossexualidade como a única forma possível e aceitável de viver a sexualidade, contemplada nos discursos de prestígios dos mesmos currículos, livros didáticos e mídia.

De acordo com Dantas (2014), o vídeo do “Kit Escola sem Homofobia” constrói uma narrativa que o modelo heterossexual é o único desejável e valioso. O material também foi apresentado para um grupo de professoras de uma escola pública estadual de Salvador, que analisou a história, mediante aplicação de instrumento de

avaliação com a seguinte questão: o que mudaria na história? Embora as professoras tenham registrado contribuições, nenhuma delas sugeriu um final diferente com um beijo apaixonado entre as personagens principais, reiterando, assim, o caráter hegemônico dos padrões tradicionais, heteronormativos, na ausência de representações não heterossexuais na escola e na mídia. Também foi analisado o caderno por expor a proposta conceitual e metodológica do 'Kit', considerada a peça mais importante e fundamental do documento porque visa oferecer instrumentos pedagógicos para abordar as questões relativas à orientação sexual e identidade de gênero, trazendo a homofobia como uma questão central para ser problematizada nas escolas.

A análise de Dantos (2014) foi realizada a partir de critérios básicos, para avaliação do livro didático, propostos pelo MEC para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) comisenção de preconceito, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação. Dados e políticas relacionadas com a homofobia no país e as escolas também foram apresentadas para revelar o contexto social em que o material educativo foi criado. Nas considerações finais, verificou-se que as exigências do MEC estão contempladas no caderno. Dessa forma, torna-se necessária uma reforma curricular, que abranja além da educação básica, as universidades e, sobretudo os cursos de licenciatura, capacitando o professor para trabalhar, para repensar as estruturas vigentes, as identidades hegemônicas heterossexuais ou não, desnaturalizando estas verdades conhecidas como absolutas para construção de uma escola mais justa, menos homofóbica, capaz de representar, atender, servir a todos etodas.

Com base em pesquisa sobre vivências de garotas, entre 16 e 17 anos que se consideram lésbicas, homossexuais ou bissexuais, em uma escola pública estadual de ensino médio na cidade de São Paulo, o estudo de Vianna e Caveleiro (2015) examinou os modos pelos quais elas elaboram suas experiências, constroem identidades e, muitas vezes enfrentam a LGBTFobia no ambiente escolar. Os resultados evidenciaram tensões, táticas e astúcias que têm no beijo uma atitude de questionamento da LGBTFobia na escola. As relações escolares também mostraram que a discriminação das feminilidades homossexuais ocorre mediante mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais, visando o silenciamento e a dissimulação das formas de viver a sexualidade não-heterossexual para ensinar que a experiência dos beijos (e dos afetos) deve ser ocultada. Assim, são bloqueados



vínculos de amor e afeto entre as garotas e legitimando a transformação de diferenças em desigualdades.

O empreendimento acadêmico de Gato, Fontaine e Leme (2014) apresentaram dois estudos relativos à validação e adaptação transcultural Escala Multidimensional de Atitudes Face a Lésbicas e a Gays (EMAFLG). Este instrumento foi constituído por 27 itens distribuídos por quatro dimensões: Rejeição da proximidade; Homopatologização; Heterossexismo moderno; Suporte. No primeiro estudo, testou-se esta estrutura numa amostra de estudantes universitários portugueses (N = 425), através de Análise Fatorial Confirmatória. A maioria dos itens apresentou pesos fatoriais elevados e significativos e o modelo apresentou um ajustamento global aceitável ( $\chi^2/df = 2,35$ ; CFI = 0,93; RMSEA = 0,056; SRMR = 0,04); os indicadores de validade convergente e discriminante também se mostraram satisfatórios, ficando demonstrada a validade de constructo do instrumento. No segundo estudo, com o propósito de verificar em que medida a EMAFLG tinha um significado equivalente noutro país de língua oficial portuguesa, realizou-se o teste da invariância do instrumento, junto de uma amostra de estudantes universitários brasileiros (N = 420), recorrendo à Análise Fatorial Confirmatória Multigrupos. Os resultados sugeriram a aplicabilidade da EMAFLG em amostras de estudantes universitários nos dois países.

O trabalho de Souza (2015) lançou um olhar junto ao projeto de formação de Direitos Humanos e diversidade afetivo-sexual na escola: homofobia, trabalho docente e cotidiano escolar. Buscou-se sistematizar aspectos relacionados ao referido projeto, tendo em vista possibilitar que os professores em processo de formação construíssem novos modos de intervenção e práticas no seu cotidiano, capazes de combater o preconceito e promover a igualdade, no que concerne à homofobia no cotidiano social e escolar. Salientou-se que as questões especificamente sobre orientação sexual, homossexualidade e homofobia devem estar situadas no âmbito de discussão dos Direitos Humanos e devem, necessariamente, partir de uma compreensão sócio-histórica e cultural dessas questões, objetivando a incorporação, por parte do corpo docente, da transversalidade deste tema quando na construção do projeto político-pedagógico da Unidade Escolar, enfatizando o respeito às diferenças com o fato de promover a construção de alternativas práticas de trabalho.

O trabalho de Souza (2015) organizou-se a partir de duas entradas sobre narrativas (auto) biográficas e fabricação de identidades, especialmente no que se refere aos dispositivos e às práticas disciplinares construídas no cotidiano escolar, no tocante à

homossexualidade. A primeira entrada centrou-se na discussão dos conceitos de biografização, identidade e formação como modos de narração constituídos de discursos da memória, a partir da centralidade do sujeito que narra, na perspectiva de analisar modos próprios vividos pelos professores sobre a homofobia na escola.

A segunda entrada analisa questões concernentes à fabricação igualdade, à estruturação de dispositivos pedagógicos engendrados no cotidiano escolar, no tocante à homossexualidade, no que se refere à construção de um projeto de homogeneização e negação das diferenças. Assim, tencionou-se discutir conceitos de igualdade e de diferença e de que forma escamoteia-se, a partir do “micropoder”, do “disciplinamento”, “poder disciplinar” e, do “dispositivo de sexualidade”, mecanismos tácitos e silenciosos inerentes à educação sexual com base nas relações entre corpo-poder-saber e suas correlações com o disciplinamento, o qual demarca papéis sociais e sexuais do processo identitário do adolescente e da polifonia de expressões da homossexualidade e de experiências homofóbicas na cultura social e escolar.

A tese de Lima (2014) teve como objetivo investigar como se configuram, no âmbito jurídico, os repertórios discursivos acerca da homoafetividade e dos direitos das minorias sexuais. Em maio de 2011, em uma decisão inédita, o STF reconheceu a união homoafetiva como entidade familiar, imprimindo novos rumos à causa dos movimentos homossexuais no Brasil. A partir dos resultados encontrados na análise dos votos dos ministros do STF, elaborou-se um questionário com perguntas objetivas e subjetivas. Em relação às justificativas utilizadas pelos ministros do STF, uma análise lexical mostrou a existência de repertórios discursivos que, apesar de reproduzirem vários antagonismos presentes na decisão do STF, não apresentaram em seu conteúdo o discurso da tolerância.

No que diz respeito às consequências geradas pela decisão, pode-se destacar uma maior porcentagem de repertórios que ressaltaram a decisão como um acontecimento jurídico que auxilia na inclusão social das minorias sexuais. Já no que se refere aos fatores explicativos da homossexualidade a maior parte dos repertórios discursivos destacaram a ideia de que se trata de uma orientação sexual como outra qualquer, e não de uma doença.

A dissertação de Oliveira (2017) discutiu sobre a violação de direitos humanos da população LGBT tem levado a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU) e diversas empresas à promoção do trabalho decente para o referido grupo. Neste sentido, esse estudo objetivou analisar se a

orientação sexual interfere no desenvolvimento da carreira do indivíduo Gay no ambiente do trabalho. Foi adotado como método o estudo de caso, cuja unidade de análise é o indivíduo Gay, com amostragem por conveniência. Foram entrevistados 10 (dez) homens Gays, empregados ativos de empresas nacionais e transnacionais e 03 consultores em Diversidade com larga experiência na temática. Como instrumento de investigação e análise foi realizada entrevista presencial e analisado como a carreira destes indivíduos Gays é impactada a partir das práticas organizacionais.

O tratamento dos dados de Oliveira (2017) ocorreu por análise de conteúdo. Conclui-se que as práticas adotadas pela iniciativa privada, predominantemente por parte das Multinacionais apresentam um diferencial para inclusão do trabalhador homossexual. O Fórum de Empresas de Direitos LGBT representou um avanço organizacional e estratégico para temática no contexto nacional brasileiro. No entanto, a partir das experiências e vivências dos entrevistados, foi possível aferir que a orientação sexual pode ter impacto negativo para a carreira do indivíduo Gay, principalmente no nível operacional. Indivíduos considerados “afeminados” são mais vulneráveis a essa interferência. Portanto, pesquisas que façam o mapeamento de problemas vividos na carreira dessa população foram aconselháveis. O estudo permitiu a construção de um fluxograma de elementos críticos, cuja finalidade foi melhorar as práticas organizacionais de incentivo a uma cultura pró-diversidade.

O trabalho de Antunes (2016) analisou o discurso da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados quando da aprovação do Projeto de Decreto Legislativo 234/2011 que visava alterar o Código de Ética do Psicólogo nos parágrafos que restringem qualquer correlação entre homossexualidade e distúrbios. Utilizou-se de estudos da Escola de Frankfurt sobre os discursos de agitadores fascistas, o preconceito e a personalidade autoritária. Baseando-se em Marcuse, questiona tolerância repressiva e democracia formal totalitária, avançando na compreensão da relação entre clima cultural e semiformação. Refletiu-se acerca do preconceito como sintoma não exclusivo de conservadores, mas como forma de existência na atualidade, e o estudo, também, apontou a necessidade da educação histórica e política para o desenvolvimento da consciência e superação da miséria e da opressão.

A pesquisa de mestrado de Franco (2017) teve por objetivo compreender a prática homoerótica masculina existente em Levítico 20,13 durante o período do pós-exílio babilônico. A proposta inicial, estava baseada na construção do entendimento em meio às análises das palavras sexo, abominação e morte, tendo o código de

santidade (Lv 17- 26) neste contexto literário. Desta forma, utilizou-se como metodologia de pesquisa, a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em livros e materiais já publicados. A Bíblia Hebraica Stuttgartensia (1997) contribuiu na tradução e análises dos textos Sagrados. Além do mais, utilizou-se a Bíblia de Jerusalém (1991) e a Almeida Revista e Corrigida (1995), que ajudou na coleta e no registro dos dados pertinentes ao recorte pesquisado. Recorreu-se, também, à utilização do método histórico crítico que contribuiu na análise textual de toda a literatura levítica. Utilizou-se o versículo 18,23 de Levítico na análise de dados, devido a sua semelhança com o recorte pesquisado, sendo de grande valia na construção exegética do texto. A utilização do método conflitual na análise em Levítico 20,13 foi com que a hermenêutica do texto tivesse uma nova perspectiva em relação ao entendimento do senso comum. O discurso da homossexualidade inserido na Bíblia hebraica foi analisado a partir de perspectivas temporais, por se tratar de um escrito antigo a partir de 538 a.c., assim, o esforço do pesquisador consistiu em contribuir por meio uma tradução sócio cultural, do recorte apresentado em Levítico 20,13.

Ainda, no que tange à homossexualidade na perspectiva religiosa, o trabalho de Ferreira e Soares (2017) objetivou analisar os efeitos de sentidos do discurso humorístico acerca da homossexualidade masculina e da chamada “proposta de cura gay” apresentada por um segmento conservador do cristianismo brasileiro. A metodologia adotada foi a Análise do Discurso de orientação francesa. O trabalho foi organizado da seguinte maneira: primeiro, examinou-se a relação entre o discurso, o humor e as piadas; em seguida, foi apresentada uma breve contextualização sobre a homossexualidade enquanto categoria; e, por fim, analisou-se um corpus de um esquete publicado pelo canal “Porta dos Fundos”, cujo título é “Cura”. Foi possível depreender da análise que os temas acerca do humor se constituíram em veículos de produção e reprodução de ideologias e que o discurso em estudo apresentou um contraponto em relação aos dizeres que mobilizavam as práticas não heterossexuais como contingente e moralmente condenáveis. Observou-se, inclusive, que as falas enunciadas pelas personagens na produção humorística contrapunham-se os discursos religioso, médico e patriarcal, permitindo uma reflexão a respeito das cristalizações sobre o que é ser gay.

A violência homofóbica tem ganhado destaque na produção acadêmica mundial, principalmente, por evidenciar um número crescente de adolescentes e jovens vitimizados, bem como os impactos gerados em sua saúde. A partir do

pressuposto de que a rede e o apoio social são capazes de fortalecer os fatores de proteção que garantem os direitos de adolescentes e jovens, bem como responder melhor à complexidade das demandas trazidas pela violência, o estudo de Braga (2017) teve por objetivo compreender as experiências de violências vivenciadas por adolescentes e jovens homossexuais e a rede de apoio social, sob a perspectiva analítica Queer. Estudo qualitativo, realizado no município de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo. O grupo de participantes foi composto por 12 adolescentes e jovens, com idades entre 14 e 24 anos, cujo interesse erótico e/ou práticas se volta para outros do mesmo sexo.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e da construção de Mapas de Redes. Os dados foram analisados de acordo com os pressupostos do método de interpretação de sentidos e embasados nos conceitos abarcados pela Teoria Queer. A partir da análise dos dados, Braga (2017) identificou quatro núcleos de sentido: 1. Experiência de violências sofridas: "O homossexual que aparenta ser homossexual, vai carregar o fardo do preconceito, da discriminação até a morte"; 2. Experiências de saída do "armário": "Ele disse que eu era louco, disse que eu não estava são, que eu não estava com muita certeza"; 3. Masculinidades e Feminilidades: "Os meninos sofrem muito mais, por ter que mostrar a virilidade, tem que exalar masculinidade" e 4. Rede e Apoio social: "A maior fonte de apoio são os amigos que são homossexuais, porque a gente se identifica por passar por problemas parecidos".

Os resultados de Braga (2017) revelaram que há a perpetuação de uma cultura heteronormativa e violenta, que sanciona punições aos dissidentes da norma heterossexual, e que os adolescentes e jovens que não seguem a linearidade entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais, quanto mais a quebram, mais serão subalternizados, sendo submetidos aos diversos tipos de violência, em espaços públicos e privados. Essas situações são reforçadas pela falta de acesso aos serviços e instituições de apoio. São as pessoas (figuras femininas, amigos e profissionais distintos), que são reconhecidos como as principais fontes de apoio social para os participantes. Os serviços de saúde, apesar de terem sido acionados por alguns participantes, não foram suficientes para o enfrentamento à violência e para a promoção da saúde.

Concluiu-se que houve precariedade no acesso à rede social e na efetivação do seu apoio, pois, sua composição e articulação não foi eficiente no enfrentamento da violência sofrida. Diante disso, Braga (2017) pontuou a necessidade dos profissionais que irão lidar com esta população, sobretudo professores, equipes de

saúde e da assistência social, estarem preparados para o acolhimento, atendimento, orientações às famílias, fortalecimento dos vínculos familiares e encaminhamento de casos de violência, favorecendo a desconstrução das posturas heteronormativas e homofóbicas em busca da efetivação dos direitos dos adolescentes e jovens homossexuais.

O trabalho de Almeida (2015) analisou o posicionamento e as possíveis contribuições da Psicologia acerca da homofobia no contexto escolar. A coleta das informações foi feita nos endereços eletrônicos de cinco instituições, nos quais se buscou, em publicações, eventos, notícias e matérias, conteúdos relativos às concepções sobre a homofobia na escola, bem como possíveis práticas para o seu enfrentamento. Os resultados das análises sugeriram que a Psicologia tem discutido as questões relativas à homofobia não de forma propositiva, mas como resposta a acontecimentos sociais e políticos. Além disso, a Psicologia, ao propor algumas ações, não considera os fatores mediadores que se cruzam com o problema psicossociológico, o que acaba favorecendo o aparecimento de falhas nas ações encetadas em resposta ao desafio de enfrentamento da homofobia. O estudo apontou que, apesar do desenvolvimento de algumas campanhas e articulações de associações e entidades de Psicologia para o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar, muitas ações afirmativas, ainda, precisam ser realizadas.

Ainda, nesse viés de violência contra homossexuais, a pesquisa de Figueredo (2016) objetivou compreender a homofobia entre gays, considerando a reprodução do discurso heteronormativo nos grupos de homens que se autoidentificam como gays. Inicialmente, foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre a identidade gay nos estudos sobre homofobia. Em seguida, foi proposto um estudo empírico. Utilizou-se de um formulário disponibilizado virtualmente, respondidos por 254 homens autoidentificados homossexuais, brasileiros com média de 17 anos de idade, que observou as características psicossociais; representação acerca das identidades gays; relacionamento intragrupal; pertencimento e reconhecimento da identidade gay e a internalização da homofobia.

Os dados foram analisados pelo Software de Ciências de Dados – Stata Statistics Software (SPSS). Os principais achados revelaram a relevância da abertura da sexualidade na reprodução do preconceito entre gays, especialmente quanto às identidades não-normativas de gênero, idade, classe socioeconômica, padrão de beleza. Concluiu-se que existe uma padronização da experiência de ser gay que

possibilita a reprodução do preconceito homofóbico nas relações sociais entre gays, principalmente no que se refere às representações acerca das identidades gays e aos relacionamentos estabelecidos entre gays.

O trabalho de Santos (2015) teve por objetivo analisar as opiniões sobre diversidade sexual que circulam entre estudantes de Ensino Médio, em uma escola da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Para tanto, foi realizada uma dinâmica de grupo focal, a qual foi gravada e transcrita, e na qual os estudantes responderam algumas questões por escrito. Nela, buscou-se identificar, analisar e problematizar os significados e sentimentos, explícitos ou implícitos, atribuídos pelos estudantes a uma situação de homofobia. Dentro disso, questionou-se como a diversidade sexual é reconhecida. Por fim, foi proposto a problematização como uma estratégia de ensino que valorize a alteridade e as diferenças sexuais. O pesquisador afirmou ser importante e relevante de ter uma educação não-sexista e não-homofóbica voltada para a Educação Básica.

A partir da compreensão de que a homofobia é uma realidade no cotidiano escolar, o artigo de Bastos (2017) teve como objetivo compreender os dados sobre a percepção de homofobia por parte de sujeitos ligados à escola em relação às suas distâncias sociais com indivíduos homossexuais, obtidos e disponibilizados pela pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada em 2009 pela FIPE. Com o universo de 18.599 respondentes, dentre diretoras, professoras, funcionárias, alunas e responsáveis, foi gerado tabelas de referência cruzada entre distância social com pessoas homossexuais e: (i) percepção de atitudes preconceituosas específicas contra pessoas homossexuais; e (ii) características sociodemográficas. Observou-se a tendência em todas as análises de que pessoas socialmente muito distantes de pessoas homossexuais enxergam menos práticas de preconceito contra homossexuais quando comparados com estudantes socialmente mais próximos de homossexuais.

E, para finalizar, a dissertação de Sarmiento (2015) abordou sobre as formações imaginárias de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública do município de Marizópolis, em relação aos sujeitos “nordestino” e “homossexual” abordados no gênero textual piada. Além disso, foi apresentado como proposta de intervenção, a desconstrução de preconceitos em relação aos sujeitos abordados nesse gênero. A Análise do Discurso foi a teoria-base deste trabalho. Também, realizou-se leituras referentes a Gêneros Textuais e Discursivos, Discurso

Humorístico, Teoria da Desconstrução, Nordeste e Homossexualidade.

Alguns conceitos-pivô desta teoria serviram de ancoragem para Sarmiento (2015), a fim de compreender de que forma as formações imaginárias se materializam nos discursos dos alunos participantes desta pesquisa. O corpus analisado resultou da aplicação de uma sequência didática contendo atividades em torno do gênero piada. A principal estratégia metodológica foi a roda de piadas, na qual os alunos puderam contar piadas referentes aos sujeitos abordados na pesquisa. Em linhas gerais, as atividades relacionadas ao gênero piada envolveram contação, discussão e compreensão. As piadas utilizadas ao longo da sequência didática foram pesquisadas em sites da internet.

A pretensão do trabalho de Sarmiento (2015) foi de identificar as formações imaginárias elaboradas pelos sujeitos participantes concernentes aos sujeitos “nordestino” e “homossexual”, mais precisamente no gênero piada. Este trabalho visou também contribuir para a desconstrução de preconceitos instituídos socialmente e presentes no espaço escolar. Normalmente, quando se fala sobre sujeito “nordestino”, na mídia, há muito preconceito; no ambiente escolar tal realidade é recorrente em se tratando do sujeito “homossexual”. No decorrer da sequência didática, percebeu-se que os alunos também possuem essas imagens acerca desses sujeitos. Ao sujeito “nordestino” associam-se as ideias de pobre, miserável, atrasado, desinformado. Ao sujeito “homossexual” estão associadas as ideias de anormal, esquisito, fora da lei. Nos dois casos teve-se imagens cristalizadas internalizadas pelos sujeitos, as quais, cientificamente, sem comprovação científica; logo, pretexto para a consolidação do preconceito.

Diante do levantamento acerca da homossexualidade e homofobia na escola, verifica-se que as pesquisas nacionais objetivam trazer contribuições que abordam perspectivas e práticas discursivas sobre homoafetividade e homossexualidade masculina e feminina, além de dar ênfase nas formas diversas de preconceito e discriminação contra a pessoa que tem sua sexualidade diferente da imposta pela heteronormatividade, desvelando as variadas situações e práticas da homofobia existente no ambiente escolar.

Destaca-se, também, as violências contra homossexuais por meio do viés social e religioso, bem como a violação dos direitos da população LGBT de forma generalizada. Em síntese, percebe-se que todas as pesquisas exploradas e expostas nesta categoria de assunto convergem quando reconhecem que os homossexuais



sofrem diversas formas de preconceito no ambiente escolar.

### **3.3 Transexualidade, travestilidade e transgeneridade no contexto escolar**

Nesta subseção, expõe-se pesquisas, generalizadas, que apresentam como objeto de estudo, a transexualidade, a travestilidade e a transgeneridade. Para tanto, buscou-se expor os resultados desses trabalhos com o propósito de ampliar a discussão sobre essa temática, em especial, no contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, a partir de uma questão contemporânea sobre o acontecimento da transexualidade, da travestilidade e da transgeneridade na escola, o trabalho de Santos (2015) se propôs a dialogar com alguns conceitos de Michel Foucault para pensar a reinvenção das normativas que regulam a presença de pessoas trans na escola. Se por um lado tais normativas constituem-se em conquistas importantes dos movimentos sociais, por outro talvez reinventem mecanismos de controle biopolítico dos corpos e das subjetividades trans na instituição escolar. Foi analisado, também, os agenciamentos biopolíticos da instituição escolar com vistas ao controle e ao governamento desses processos de subjetivação, problematizando a utilização dos espaços coletivos da escola e do nome social por pessoas trans, maiores e menores de 18 anos. Apresentou, ainda, uma discussão teórica sobre as potencialidades produtivas do transfeminismo, movimento que se reivindica “pós-identitário” e que propõe pensar o feminismo pela perspectiva trans.

Ainda, nesse contexto, o estudo de Longaray e Ribeiro (2016) discutiu a fabricação dos corpos de travestis e transexuais, problematizando os efeitos produzidos em seus processos de subjetivação. Para tanto, foram analisadas enunciações produzidas a partir da metodologia da História Oral Temática e da Observação Participante. No processo de constituição das travestilidades e transexualidades, investir na fabricação de um corpo feminino é uma forma de torná-lo visível e atrativo. A prostituição foi destacada como uma experiência que produz efeitos na construção da feminilidade e da fabricação de si. A partir de técnicas de si, transexuais e travestis trazem à tona diferentes posições de sujeito, evidenciando outras possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades, desafiando, em muitos casos, a heteronormatividade.

A pesquisa de Santos (2017) se ocupou de uma questão do presente já

observada no campo dos movimentos sociais de travestis e transexuais no Brasil e que institui uma hierarquização entre corpos e práticas docentes trans. Isto é, investiga as condições de possibilidades para que a narrativa comum de que para ser professora da Educação Básica, a professora trans deve se assumir como transexual, pois à travesti destina-se somente a prostituição, as ruas, as pistas e o escândalo. Tal narrativa produz um mapa estático da docência trans com fronteiras fixas e bem traçadas.

A pesquisa de Santos (2017) desconfiou desses regimes de saber-poder-verdade, e investigou como se institui uma docência-decente nas escolas. Buscou-se na fabricação das experiências e corpos das professoras trans, nos seus processos de subjetivação e experimentação de si elementos para entender como se constituíram tais disputas de poder. Por meio da cartografia foi possível sobrepor ao mapa estático da narrativa comum uma carta cartográfica que desloca o pensamento a respeito das atitudes docentes trans. Assim, qualquer generalização a respeito das experiências docentestrans passa a ser perigosa.

Por fim, o trabalho de Souza (2015) objetivou contribuir com os estudos acerca da produção escrita, na forma de crônica, sobre as travestis. Os resultados foram: 1) identificação dos protótipos e estereótipos sociais, a partir do senso comum; 2) análise da crônica visando apresentar os estereótipos sociais, violência a que o homossexual vem sendo sujeito, bem como apresentar um modelo prototípico, que é a travesti; 3) propiciar uma reflexão ao leitor para que ele aja sem preconceitos e que a sexualidade é humana e não está ligada somente ao gênero: masculino e feminino. De uma concepção dual temos uma concepção tríade.

Com base no exposto, nota-se que as pesquisas nacionais acerca da Transexualidade, Travestilidade e Transgeneridade problematizam as normatizações das pessoas trans no ambiente escolar, por meio de discussões que abarcam a utilização dos espaços coletivos da escola por essas pessoas, nome social, professora trans, além de seu processo de subjetivação, protótipos e estereótipos estabelecidos no imaginário da sociedade brasileira em geral.

### 3.4 Representação sobre homossexualidade e diversidade sexual

Esta subseção, por meio desta categoria de assunto, tem o propósito de apresentar as pesquisas que abordam e discutem as representações de professores acerca da homossexualidade e a diversidade sexual no âmbito escolar, objeto de estudo da presente investigação. Para isso, preocupou-se em articular os principais resultados obtidos por esses trabalhos e, sobretudo, suas relevantes contribuições para as instituições escolares.

Assim, a pesquisa de Beltrão (2015) analisou por meio da categoria de significado representacional do discurso, de enunciados (discursos) proferidos por dois docentes da rede pública de ensino da cidade de Cocalinho-MT, acerca da homossexualidade dos(as) alunos(as) homossexuais da escola em que lecionavam. Além disso, buscou-se compreender em que medida à reflexão crítica, em cursos de formação contínua, contribui para a desestabilização de possíveis posicionamentos homofóbicos.

A pesquisa foi de caráter qualitativa e se configurou como um estudo de caso. Para coletar os dados, foram utilizados questionário, observação participante durante um curso de formação contínua sobre diversidades e entrevistas semiestruturadas. Como instrumento metodológico, foram utilizadas a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), por meio da categoria analítica interdiscursividade, e a Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1985, 1994), como suporte na análise de dados. Os resultados obtidos apontaram que, apesar de não possuírem um posicionamento homofóbico, ambos os professores apresentaram traços ideológicos em seus enunciados que remetem a um discurso homofóbico, como a repressão sexual e a homossexualidade vista como doença.

Beltrão (2015) ressaltou que o curso sobre diversidades contribuiu para desestabilizar alguns posicionamentos desses dois professores. Dessa forma, observou-se a importância de cursos de formação para professores(as) de escola pública, uma vez que permitem não apenas a reflexão sobre práticas discursivas com traços ideológicos hegemônicos, bem como sua problematização e desestabilização.

Na mesma linha de raciocínio, o trabalho de Souza (2015) objetivou analisar as representações sociais de educadores(as) acerca da diversidade sexual e da homofobia, visando compreender de que forma tais representações podem influenciar

e/ou contribuir para a (des)construção de preconceitos e discriminações que perpassam o ambiente escolar. Todavia, foi inegável que muitos dos(as) docentes acabaram se omitindo, ao invés de adotarem posicionamentos contrários a tais violências, devido à carência desses temas na formação docente e as normatizações socioculturais e religiosas que delimitam suas representações sociais.

Os resultados obtidos por Souza (2015) evidenciaram que as representações sociais da maioria dos(as) educadores(as) é pautada em inúmeras dúvidas e contradições acerca das temáticas diversidade sexual e homofobia devido ao desconhecimento em decorrência da carência desses temas na formação inicial e continuada, e a outras questões que impedem a busca de (in)formação, tais como as convenções religiosas, contribuindo com a manutenção dos preconceitos sutis e manifestos inseridos nas práticas homofóbicas que permeiam o espaço escolar. Bem como, a maioria dos(as) docentes relatou situações de preconceitos e discriminações ocorridas na escola, tais como piadinhas, apelidos pejorativos, exclusões, ameaças, que compõem a homofobia indireta. Assim, comportamentos diferentes do padrão heteronormativo geram violências contra indivíduos que são ridicularizados, marginalizados e julgados no próprio ambiente escolar.

O estudo de Neves et al. (2015) teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de professores sobre diversidade sexual considerando-se a Teoria do Núcleo Central. A coleta de dados foi pela Técnica de Associação Livre de Palavras, da qual participaram 50 professores de uma escola pública. Os dados foram analisados a partir do quadro de quatro casas construídos pelo software EVOC2003: centrais, intermediários, contrastes e periféricos. As análises apontaram que os sujeitos apresentam uma estrutura representacional que contempla a Diversidade Sexual determinada pelas cognições Respeito e Liberdade, que são os elementos centrais. Os intermediários foram: “Homossexualismo”, “Opção Sexual” e Preconceito. Os de contrastes foram: Aceitação, Direitos Humanos, Família e Igualdade e os periféricos foram: Bissexual, Diferente, Heterossexual, Tipos de Atos Sexuais e Transexual. Os dados indicam que há dois grupos de professores em condições diferentes, os que já são mais tolerantes quanto à diversidade sexual e os que ainda não chegaram a essa condição.

Na mesma perspectiva, a pesquisa de Souza, Silva e Santos (2017) objetivou analisar as representações sociais de educadores(as) do Ensino Fundamental II e Ensino Médio acerca da diversidade sexual e da homofobia. Para tanto, empregou-se

o método de análise de conteúdo na modalidade categorial temática. Os resultados obtidos evidenciaram que as representações dos(as) educadores(as) estão ancoradas em padrões sociais acerca da diversidade sexual, que geram preconceitos sutis e contribuem com a homofobia no ambiente escolar. Portanto, destaca-se a necessidade de (in)formações significativas acerca dessas temáticas, possibilitando aos(às) docentes promover ações pedagógicas que contribuam para o reconhecimento da diversidade sexual.

O objetivo da dissertação de Coelho (2014) foi analisar os sentidos atribuídos por professores de Ciências e alunos à diversidade sexual. Para isso, foram utilizadas as categorias sentido e significado, adotando o referencial da Psicologia Histórico-Cultural. Com relação à sexualidade, muitos significados estabelecidos sócio historicamente remetem à exclusão, estigmatização e marginalização de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, por suas orientações sexuais e identidades de gênero que fogem ao padrão heterossexista socialmente difundido e aceito como natural. De maneira intencional ou não, a escola é um dos lugares em que ocorre a (re)construção de significados e sentidos com relação à diversidade sexual.

Os professores de Ciências são reconhecidos por pais, alunos e demais colegas como profissionais aptos e preparados para tratar de questões relacionadas à sexualidade, assumindo um papel importante quando se discute as relações entre escola e diversidade sexual. Esse foi um estudo qualitativo em que foram utilizados questionários, entrevistas, produção de textos, análise documental e a técnica de grupo focal para a coleta de dados. Dois professores de Ciências foram entrevistados e 106 alunos responderam a um questionário, 115 participaram da produção de um texto e de vinte e sete dos Grupos Focais. De modo geral, os alunos possuem sentidos que assumem LGBT como “estranhos”, mesmo muitos acreditando terem o dever de respeitar as escolhas de cada um. As travestis foram declaradamente apresentadas com repúdio por eles, sendo a homossexualidade e bissexualidade aparentemente mais aceitas, mesmo sendo consideradas estranhas.

Constatou-se que os professores reconhecem as identidades LGBT e o preconceito existente contra esses indivíduos. Significados religiosos e outros veiculados pela mídia parecem influenciar a construção de sentidos dos alunos sobre a diversidade sexual, como mostram seus relatos e as falas dos professores. Significados heteronormativos foram expressados nas falas dos alunos, porém alguns sentidos indicam o respeito e reconhecimento das identidades LGBT. Por se tratarem

de uma construção pessoal, mas ao mesmo tempo social e histórica, os sentidos podem propor novos entendimentos sobre significados socialmente aceitos, como foi verificado nos relatos de alguns alunos e nos sentidos dos professores. Estes parecem manter aulas que não abordam estas questões, mesmo o Ensino de Ciências sendo um momento privilegiado para problematizações sobre diversidade sexual e gênero. Salienta-se a necessidade de investir em discussões sobre esses temas na formação inicial e continuada de professores, buscando a construção de novos sentidos e práticas que se preocupem com o desvelamento de significados preconceituosos sobre gênero e diversidade sexual.

A tese de Prado (2014) abordou sobre como a Educação Física se encontra inserida em sistemas discursivos que constroem representações sobre condutas normalizadas em nossa sociedade. Ostentar um corpo diferente dos padrões de saúde e beleza instituídos, não se adequar aos comportamentos sociais “apropriados” segundo seu gênero, ou transgredir o sistema de inteligibilidade cultural que prediz uma relação causal e ordenada entre sexo, gênero e sexualidade são marcadores que denunciam algumas “diferenças” durante aulas de educação física na escola. O trabalho contou com o aporte teórico de estudos pós-estruturalistas e da teoria queer, objetivando compreender de que maneira os discursos utilizados pela disciplina produzem marcas associadas ao gênero e a sexualidade, tendo a heterossexualidade como base normativa.

Para tanto, Prado (2014) investigou como sujeitos que questionam os padrões de normalidade heterossexual são representados nos espaços escolares e como constroem resistências para transitarem por eles. A pesquisa foi desenvolvida junto a jovens adultos gays no município de Presidente Prudente – SP. Através da aplicação de questionários socioeconômicos e da elaboração de seis entrevistas semiestruturadas, foram analisados relatos sobre vivências de sujeitos, que se autorepresentam enquanto homossexuais, a partir de suas memórias sobre aulas de educação física na Educação Básica.

Os resultados obtidos por Prado (2014) apontaram que a Educação Física escolar é gerenciada pelos mecanismos reguladores de gênero na qual a heterossexualidade é tomada como padrão de normalidade. Sujeitos que não performatizam a masculinidade hegemônica, ou pautada na noção de virilidade e subjugação do feminino, são alvos constantes de marcações de diferenças que objetivam “materializar” suas “não adequações” no cenário escolar e, mais especificamente, durante aulas de educação

física nesse contexto.

O trabalho de Nota (2014) analisou as representações dos graduandos do curso de licenciatura em Ensino de Biologia sobre a natureza da homossexualidade e o tipo de preconceito expresso contra homossexuais. Para tal, foram aplicados questionários a 127 estudantes de ambos os sexos do primeiro ao quarto ano do curso de Biologia da Universidade Pedagógica em Maputo. Os resultados mostraram uma representação bipolar da homossexualidade fundamentada por explicações de natureza psicossocial e biológica, mas também um preconceito generalizado.

A análise da ancoragem do tipo de preconceito realizada por Nota (2014) permitiu classificar os estudantes em dois grupos: o primeiro formado por 59 estudantes (46.5%) classificados como preconceituosos flagrantes por aderirem fortemente a explicações de natureza biológica, tinha uma maior rejeição à proximidade com homossexuais, baixa expressão de emoções positivas em relação aos homossexuais e alta expressão de emoções negativas. Os do segundo grupo (n=68, 53.5%) foram classificados como preconceituosos sutis, aderiram fortemente a explicações psicossociais, tinham uma rejeição moderada à proximidade com homossexuais, baixa expressão de emoções positivas e negativas em relação aos homossexuais. Todavia, apenas as representações de natureza religiosa e a psicossocial predisseram significativamente o tipo de preconceito expresso.

A dissertação de Quirino (2018) analisou a percepção de jovens não-heterossexuais sobre suas sexualidades, bem como verificou as suas experiências durante o processo de escolarização no contexto de educação formal. O referencial epistemológico adotado tem como base o pós-estruturalismo e foi adotada a abordagem qualitativa como desenho metodológico. A pesquisa foi realizada com jovens que não se identificam com os padrões heteronormativos em termos da expressão de suas sexualidades. Além disso, foi considerado o fato destes participantes se destacarem por suas ações sociais relacionadas a debates sobre protagonismo jovem, diversidade sexual e prevenção às drogas em suas comunidades, situadas na periferia de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

Os instrumentos utilizados por Quirino (2018) foram entrevistas semiestruturadas e entrevistas reflexivas. As questões do roteiro foram formuladas a partir de discussões trazidas pela literatura específica da área. Também foi realizado o grupo focal como técnica para a coleta de dados, conduzido por intermédio do uso de imagens que retratavam

categorias analíticas centrais no referencial teórico adotado. Também, entendeu-se que as imagens possibilitariam uma maior aproximação das histórias de vida dos participantes, possibilitando a evocação de temas pouco explorados apenas com o uso de entrevistas. Para a análise do material foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. A partir das análises, foram identificadas três categorias analíticas no estudo: a) Homofobia estrutural; b) A injúria no ambiente escolar; c) Rede de apoio afetivo e social.

Os resultados do trabalho de Quirino (2018) demonstram que, diante de uma sociedade heteronormativa, qualquer expressão de desejo considerada desviante pode ser rechaçada e invisibilizada constantemente dentro de um sistema meticuloso engendrado por práticas e discursos sociais, incluindo os ambientes formais de educação em seus diferentes níveis. A pesquisa se fez relevante pela importância da temática para a área da educação, especialmente no momento em que discursos conservadores e fundamentalistas ganham diferentes contornos e espaços. Além disso, o processo investigativo possibilitou a reflexão sobre até que ponto esses sujeitos considerados “anormais” podem transitar em espaços de educação formal, apesar da constatação destes espaços se configurarem como homofóbicos, violentos, opressivos e que produzem sofrimento psíquico em sujeitos que não se enquadram em padrões heteronormativos.

No estudo de Felicíssimo (2014), buscou-se apreender as representações da homossexualidade e da homofobia que circulam no imaginário brasileiro. Para isso, tomou-se como objeto de análise um conjunto de cinco vídeos que fariam parte do chamado Kit “Escola Sem Homofobia”. Procurando atender ao Programa “Brasil Sem Homofobia”, criado em 2004, o “Escola Sem Homofobia” foi um projeto que recebeu o apoio do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECADI) e que teve como principal objetivo promover o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar e a educação para a diversidade sexual. Os vídeos e outros materiais que os acompanham seriam destinados a seis mil escolas do ensino médio. Em 2011, porém, a ex-presidente Dilma Roussef, cedendo a fortes pressões advindas da Câmara dos Deputados e da sociedade em geral, vetou a distribuição de todo o Kit.

Assim, os vídeos foram tomados no trabalho de Felicíssimo (2014) como textos/discursos que significam a homofobia e a homossexualidade, produzindo sobre elas sentidos e representações. A partir da análise do discurso de linha francesa, no seu diálogo com



a semiótica greimasiana, procedeu-se ao exame dos textos fílmicos, no intuito de conhecer o discurso que por meio deles se projeta, situando-o no quadro social e na memória que permitem sua emergência. Nessa perspectiva, foi verificado que o termo homofobia vem apresentando, ao longo do tempo, um espectro cada vez maior de sentidos. Essas “novas” significações implicam, na visão do autor, novos saberes que, além de representar a homofobia, atuam também na (re)apresentação da homossexualidade.

Por meio da análise dos vídeos e do contexto em que foram produzidos, Felicíssimo (2014) observou que, no que tange à homofobia, houve uma espécie de deslocamento desentidos, que afastou a palavra da sua origem primeira, referente a uma patologia psicológica, para inserí-la num domínio concernente à ética e à política. Ou seja, a homofobia deixou de ser um problema de saúde para se configurar como um problema social. Não perdeu, porém, seu viés, ou sua representação negativo(a), sendo tomado como algo não desejável, interditado socialmente, o que acaba por configurar um mecanismo de controle social e discursivo.

Paralelamente, nesse quadro de transformações sociais e históricas, Felicíssimo (2014) assistiu a um processo de construção da visibilidade e da legitimidade homossexuais, bastante marcado aliás, no discurso dos vídeos, que contribui para re-apresentar ou re-significar essa noção (de homossexualidade), atrelando-a a valores (mais) positivos. Essas re(a)apresentações da homofobia, e da homossexualidade, apontaram para um novo “dispositivo discursivo”, que se constrói por meio dos/nos contradiscursos (como é o caso, presente no conjunto dos cinco vídeos do Kit anti- homofobia), que se posicionaram frente à ideologia hegemônica: a da heteronormatividade.

O trabalho de Lúcio (2016) objetivou conhecer as representações sociais sobre a maternidade construídas por lésbicas no contexto social heteronormativo. Para subsidiar a pesquisa foi realizado um estudo bibliográfico, tipo revisão integrativa, nas bases de dados SCOPUS, Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature (CINAHL), LILACS e o Banco de Dados de Enfermagem (BDENF) que objetivou analisar a produção científica nacional e internacional da enfermagem sobre a maternidade de mães lésbicas. Os resultados foram submetidos à avaliação metodológica pelo instrumento adaptado do Critical Appraisal Skills Programme, e os artigos que compuseram a amostra descreveram as experiências de três países acerca da maternidade lésbica. A amostra foi composta por cinco

artigos, todos na língua inglesa. A revisão evidenciou a precariedade na qualidade da assistência, profissionais da saúde preconceituosos e com questionamentos inadequados acerca da orientação sexual.

O artigo original de Lúcio (2016) objetivou conhecer as representações sociais sobre a maternidade construídas por lésbicas no contexto social heteronormativo. Trata-se de um estudo descritivo exploratório com abordagem qualitativa, ancorado pela Teoria das Representações Sociais. As participantes do estudo foram mães que se assumem lésbicas. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas gravadas a partir de um roteiro semiestruturado. A análise dos dados foi concretizada por meio do software IRAMUTEQ. O mesmo evidenciou os conteúdos representacionais sobre maternidade lésbica e em que se encontram ancorados. A representação social ficou ancorada nas experiências acerca da maternidade estabelecidas a partir da forma como as mães lésbicas integraram-se no contexto social.

A amostra do trabalho de Lúcio (2016) foi totalizada por oito mães lésbicas na faixa etária dos 28 aos 46 anos, selecionadas pela técnica em cadeia (Snowball). Os conteúdos representacionais das participantes sobre a maternidade voltaram-se às questões de discriminação, preconceito, invisibilidade e exclusão social. Fez-se necessário que o conhecimento sobre a temática abordada ganhe novos conceitos e os mesmos sejam disseminados no meio social e acadêmico; considerando as demandas, as especificidades e as representações sociais destas mulheres que vivem à margem da dinâmica social.

De acordo com o levantamento, depreende-se que as pesquisas nacionais abarcam representações de professores sobre homossexualidade e práticas homofóbicas no ambiente escolar, porém massivamente acerca de alunos homossexuais. Portanto, faz-se necessário ampliar a compreensão das representações de professores (as) sobre a homossexualidade docente, uma vez que há poucos estudos com essa população.

### **3.5 Professores (as) homossexuais autodeclarados**

Nesta categoria de assunto, buscou-se contemplar trabalhos que lançaram um olhar específico, aos docentes que se autodeclararam homossexuais. Dessa forma, foram apresentadas e discutidas pesquisas diversas que versam sobre a visibilidade

e trajetória do(a) professor(a) homossexual.

Sobre isso, a dissertação de França (2014) chamou a atenção, pois resgatou o que foi produzido a partir do encontro com sete professoras que se autoidentificam como homossexuais. A questão analisada foi sobre “Quais as narrativas, experiências e de que modos se constituem as professoras homossexuais? A partir da perspectiva pós-estruturalista pode problematizar as formas pelas quais as professoras se constituíram enquanto docentes homossexuais e discutiram como essas professoras se produzem nas relações de poder, nas relações com o outro e, sobretudo como se relacionam com a instituição escolar.

Assumir-se enquanto professor(a) homossexual organiza a forma com que o sujeito se comporta dentro da escola, vivenciando um contínuo processo de negociação com o outro e consigo mesmo. Ao mesmo tempo tal atitude é um ato político que expõe as múltiplas maneiras possíveis de vivência da sexualidade. As professoras homossexuais criam corajosamente suas próprias existências e se distanciam do padrão heteronormativo de ser, colocando em suspensão as crenças e as lógicas binárias (homem/mulher, normal/anormal, homossexual/heterossexual, etc) que estão ao nosso redor nos cerceando da experiencição de diferentes modos de vida. Assim, as professoras homossexuais instigaram e provocaram os outros e a si mesmas a repensarem as práticas sociais que dão sentido e regem a sociedade contemporânea.

Nesse mesmo viés interpretativo, a pesquisa de Novo (2015) discutiu as condições de visibilidade de professoras lésbicas e professores gays nas escolas da rede de Educação Básica e a forma como essas pessoas negociam a sua posição de desviantes da heterossexualidade nas relações que estabelecem com colegas docentes e estudantes. As reflexões foram desenvolvidas nos alicerces da Antropologia Social, que estabeleceram uma articulação entre as observações de campo etnográfico multisituado e as análises das narrativas elaboradas pelas(os) interlocutoras(es) da pesquisa para significar suas experiências. O trabalho foi estruturado em cinco eixos que buscaram descrever a forma como essas(es) professoras(es) articularam sua homossexualidade com os campos de possibilidades do sistema escolar, destacando a importância de outros marcadores sociais da diferença, como gênero, classe e raça/etnia, na configuração de seus projetos de carreira docente.

Novo (2015) abordou também, o contexto político e social que circunscreve essas experiências enquanto situadas historicamente e o modo como as questões LGBT têm sido tratadas na escola; os processos de socialização dessas

peças enquanto estudantes e a importância das vivências no espaço universitário na resignificação da homossexualidade; os processos de empoderamento pela militância LGBT e pela formação teórica em gênero e sexualidades, culminando em uma discussão sobre as dinâmicas de "armário na escola" enquanto mecanismo que institui "regimes de visibilidade" para a homossexualidade desses sujeitos. A pesquisa de campo demonstrou que as diferentes possibilidades de ação dessas(es) professoras(es) nas escolas estão relacionadas com a formação teórica no campo dos estudos de gênero e sexualidades, o engajamento militante e, paradoxalmente, com a habilidade de negociar com elementos da masculinidade e da heterossexualidade.

O objetivo da pesquisa de doutorado de Carvalho (2018) foi compreender os distintos significados do que é ser uma professora lésbica no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, e de perspectiva sociológica, que dialoga com estudos nacionais e internacionais já realizados sobre o tema, com base no debate sobre gênero, sexualidades e heteronormatividade. Foram entrevistadas seis professoras da rede pública (estadual ou municipal) de São Paulo, estando elas em atividade em três cidades: São Paulo, Diadema e Praia Grande. A partir de um roteiro semiestruturado, a pesquisa teve por objetivo compreender como essas docentes lidam com essa informação de suas vidas pessoais no ambiente escolar e quais seus principais obstáculos e medos.

Os resultados da investigação mostraram que, no lugar de uma invisibilidade suposta inicialmente, ganhou destaque a busca de uma visibilidade pedagógica, ou de uma tentativa consciente de construir uma possibilidade de existência legítima no ambiente escolar. Trata-se de um ser e estar na escola como docente que, por si só, traz uma aspiração e uma realização pedagógica: a de construir uma visibilidade que garanta legitimidade para a existência lésbica.

A tese de doutoramento de Silva (2014) abordou sobre as práticas discursivas de professores acerca do homoerotismo e docência. Ao adotar-se uma investida em jogos discursivos subversivos que desmargem os centros e povoam as periferias na produção epistemológica, adveio perscrutar sobre docência e diferença e procurar em narrativas a produção da performatividade homoerótica na experiência do ensino superior. No encalce deste intento, rastros levaram ao pós-estruturalismo como teorização da diferença na busca de composições em devires e conduziram à

produção de uma escritura que ocorre em uma conjunção epistemológica que considera a sua fragmentação, inconstância, deslizamentos e interpelamentos arquitetados enquanto tirocínios discursivos, orientados, e por vezes desorientados, por entendimentos deleuzianos e foucaultianos.

Nas linhas de fuga dessas orientações se investe em uma experiência de escritura cartográfica multiplicadora de acontecimentos em jogos intensos de processualidades e experimentações para produzir uma poética da escrita com invenções, contos, poesias, devaneios e divagações. Atravessa o estudo de Siva (2014) a compreensão da experiência homoerótica na docência enquanto lugar da abjeção virtualizado e atualizado num continuum de problematizações e recolocações, achados e criações. Contatou-se que a experiência homoerótica na docência opera, portanto, como um espaço móvel, provocativo, perturbador, instável e fronteiro, atravessado por práticas discursivas que lhe imprimem governo, performatividade e desproblematização, porém, lugar de onde emerge a possibilidade de dissensos.

O propósito da pesquisa de doutorado de Toledo (2018) foi compreender as significações que professores gays constroem sobre as múltiplas violências e sobre os preconceitos vividos em relação à própria orientação sexual e suas formas de expressão. Para isso, objetivou-se compreender a constituição histórica do heterossexismo e da homofobia na sociedade brasileira. Debruçou-se sobre os estudos que recontam a trajetória de lutas do movimento LGBT e às diversas formas de expressão da homofobia, dedicando-se, especialmente, às suas expressões na escola. Refletiu-se, também, sobre a escola como um espaço potente para o enfrentamento da homofobia e como em alguns momentos essa instituição também pode se tornar um espaço de produção de violências. Por fim, o estudo também se dedicou a compreender estratégias de enfrentamento e combate à homofobia.

Para isso, Toledo (2018) realizou quatro sessões de conversação com professores que se autodeclaram gays e que atuavam na Educação Básica. A seleção dos professores participantes ocorreu pela estratégia “bola de neve”, segundo proposição de May, na qual o primeiro participante selecionado, e que atendia ao perfil definido para o estudo (ser professor que se autodeclara gay, em exercício em escolas públicas de Educação Básica) indicou um novo participante e assim sucessivamente. A análise foi feita por Núcleos de Significação. A pesquisa permitiu concluir que o preconceito e a discriminação contra a população LGBT, na maioria das vezes,

resultam em situações nas quais essas pessoas são humilhadas e/ou agredidas, inicialmente, por sua expressão de gênero/sexualidade considerada fora dos padrões de heteronormatividade. Esse fato sugere que é fundamental combater o conservadorismo, que se expressa em práticas que acentuam o preconceito e as violências direcionadas à população LGBT no ambiente escolar. Dessa maneira, quando a escola não se posiciona politicamente contrária às violências homofóbicas, ela pode se tornar um espaço de produção de violências e de reafirmação das exclusões vividas pelos atores escolares.

E, por fim, o estudo de Franco e Cicillini (2015) contextualizou os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras trans brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na docência. Seus relatos, analisados à luz das teorias pós-críticas, sobretudo a teoria queer, elucidaram suas vidas escolares emaranhadas por processos de resistências e enfrentamentos constantes desde a Educação Básica, passando pela Educação Superior e mantendo-se na atuação docente. Nesse sentido, o discurso dessas professoras possibilitou a emergência de “sinais de fissuras na heteronormatividade”, confirmando que, apesar de seu papel hegemônico como reprodutora e mantenedora das normas de gênero e de sexualidades, a escola é um dos espaços possíveis para a efetivação do direito de constituir-se como humano.

Diante dos estudos levantados, pode-se identificar que as pesquisas nacionais que tematizaram como objeto de estudo o(a) professor(a) homossexual, enfatizam sua visibilidade no ambiente escolar enquanto uma pessoa que foge da norma heteronormativa, como as professoras lésbicas, professores gays e professoras trans se constituem, como negociam e socializam no que se refere as relações estabelecidas com os colegas professores e alunos, além dos obstáculos enfrentados por essas pessoas na escola, tais como: preconceito e discriminação.

Portanto, ressalta-se a importância do empreendimento desta investigação, que objetiva conhecer as representações de professores, equipe gestora e supervisão sobre homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais.

#### **4. DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Esta seção apresenta os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento da investigação. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, conforme proposto por Sampieri, Collado e Lucio (2006) em que o método qualitativo foi escolhido para obter as representações dos participantes acerca da homossexualidade docente nas Escolas Técnicas Estaduais (ETECs). Considera-se que entre o indivíduo e seu entorno há uma relação dinâmica, existindo um vínculo indissociável entre o sujeito e o objeto que não pode ser traduzido apenas por números. Porém, concomitantemente, utilizamos a investigação quantitativa para obter dados numéricos e percentuais das representações sobre a temática homossexualidade.

A seguir, são expostos o delineamento do trabalho: campo empírico, participantes e suas características demográficas, instrumentos, procedimentos de coleta e análise dos dados.

##### **4.1 Campo empírico**

Desde 2006, o Centro Paula Souza (CPS) é uma Autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Em abril de 2007, através de um decreto do então Governador do Estado de São Paulo, Sr. José Serra, as Unidades de Ensino Técnico e Tecnológico do Centro Paula Souza passaram a denominar-se Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e Faculdades de Tecnologia (FATECs). O CPS tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia e inovação aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado (SÃO PAULO, 2017).

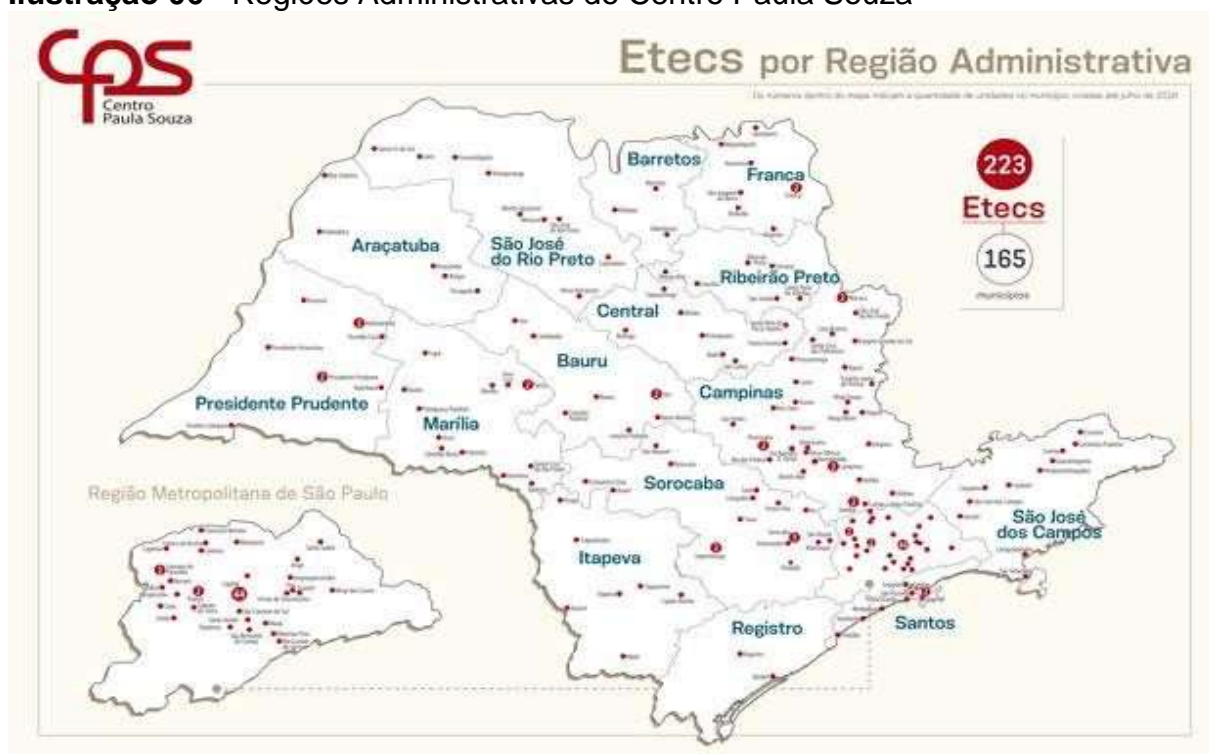
Em 2009, as salas ociosas no período noturno, em algumas escolas da Secretaria de Educação do Estado (SEE), foram ocupadas com cursos ministrados pelo CPS, denominadas Classes Descentralizadas (CD) que se integram ao Plano de Expansão II, em convênio com a SEE e prefeituras locais.

No presente momento de 2021, o Centro Paula Souza mantém 223 Escolas Técnicas Estaduais e 73 Faculdades de Tecnologia, distribuídas por 165 municípios paulistas, chegando a abranger 322 cidades. Nas ETECs o número de alunos

matriculados ultrapassa 208 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio (ETIM), incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. As ETECs oferecem 151 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados. (SÃO PAULO, 2019).

No que tange a área de Gestão Pedagógica (GEPED), o CPS está estruturado em 16 Regiões Administrativas do Estado, conforme exposto na Ilustração 06, subdivididas em 12 Supervisões Pedagógicas Regionais. Tais equipes estão inseridas dentro dos Núcleos Regionais Administrativos do CPS e são responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das ETECs e sua equipe gestora, bem como do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se que a presente pesquisa foi realizada em duas Regiões Administrativas, perfazendo um total de 16 Escolas Técnicas Estaduais, localizadas no interior do Estado de São Paulo.

**Ilustração 06 - Regiões Administrativas do Centro Paula Souza**



Fonte: Centro Paula Souza, 2021.



De acordo com o mapeamento das ETECs, realizado pela Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC) referente ao 2º semestre de 2019, o Quadro 01 mostra os dados gerais sobre as duas Regiões Administrativas, campo empírico deste trabalho:

**Quadro 01 - Dados Gerais de “02 Regiões Administrativas do CPS”**

<b>Dados</b>	<b>Quantidade</b>
Escolas Técnicas Estaduais	16
Classes Descentralizadas	30
Municípios Atendidos	28
Cursos Técnicos oferecidos	36
Alunos matriculados	10.760
Professores (as)	1.124
Técnicos-administrativos	189
Integrantes das Equipes Gestoras	98
Supervisor Regional	01

Fonte: Adaptado do mapeamento das ETECs

Segundo o Quadro 01, as duas Regiões Administrativas, lócus desta investigação são compostas por 16 Escolas Técnicas Estaduais, além de 30 Classes Descentralizadas, em convênio com Secretaria de Educação do Estado e prefeituras locais, portanto atendendo uma abrangência de 28 cidades. No atual momento, na totalidade destas 16 ETECs, são oferecidos 36 cursos técnicos em diferentes eixos tecnológicos, de acordo com as características produtivas e econômicas das cidades e região. No que se refere aos alunos, estas duas Regiões Administrativas possuem 10.760 alunos efetivamente matriculados, 1.124 professores de Ensino Médio, Técnico e Integrado, 189 funcionários técnicos-administrativo, 98 integrantes das equipes gestoras (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional), e apenas um supervisor para gerenciar os aspectos pedagógicas das duas Regiões Administrativas. Cabe destacar que, todos esses dados, são referentes ao final do 2º semestre de 2019.

## 4.2 Participantes

Participaram desta pesquisa 82 profissionais atuantes na educação profissional, sendo assim descritos: 80 professores em diferentes posições hierárquicas de 15 Escolas Técnicas Estaduais contemplando dois Núcleos Regionais do Estado de São Paulo, um Supervisor Regional e um Supervisor Responsável pela área de Legislação e Informação da Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC) do Centro Paula Souza. Destaca-se que nesta Instituição, os cargos de Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Coordenação de Curso e Coordenação de Classe Descentralizada exigem que sejam professores(as). Esclarece-se, também que há possibilidade desses cargos acumularem a função de professores e equipe de gestão escolar. Portanto, afirma-se que os 82 participantes são professores(as), porém muitos, no atual momento, estão exercendo cargos/funções de gestão escolar e institucional.

A Tabela 01 mostra o delineamento quantitativo por cargo/função dos participantes da presente pesquisa:

**Tabela 01** - Participantes da pesquisa

<b>Participantes</b>	<b>Número</b>
Supervisão Responsável pela área de Legislação e Informação da CETEC	01
Supervisão Regional	01
Direção de ETEC	14
Coordenação Pedagógica	14
Orientação Educacional	12
Coordenação de Curso / Classe Descentralizada	14
Professor (a)	26
<b>Total de participantes</b>	<b>82</b>

Fonte: Dados da Pesquisa - Elaborado pelo autor.

Dessa forma, serão conhecidas as representações de 82 profissionais em variadas posições hierárquicas do Centro Paula Souza, conhecendo seus olhares e realidades distintas, focando nas representações sobre a homossexualidade docente no ambiente escolar nas Escolas Técnicas Estaduais.

#### 4.2.1 Características demográficas dos participantes

Inicialmente são apresentados dados relativos ao grupo investigado, tal como descrito na Tabela 02.

**Tabela 02 - Dados demográficos dos participantes**

<b>Categorias</b>	<b>Número (n)</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>Idade:</b>		
25 a 35 anos	19	23,17
36 a 45 anos	27	32,93
Acima de 45 anos	36	43,90
<b>Sexo:</b>		
Feminino	45	54,88
Masculino	37	45,12
<b>Orientação Sexual:</b>		
Heterossexual	57	69,51
Homossexual	24	29,27
Bissexual	01	1,22
Outros	00	0,00
<b>Cor de Pele:</b>		
Branca	71	86,59
Parda	06	7,32
Preta	03	3,66
Amarela	02	2,43
<b>Religião:</b>		
Católica	47	57,32
Espírita	16	19,51
Não tem religião	09	10,98
Evangélica	07	8,54
Candomblé	01	1,22
Não tenho religião	02	2,43
Outra	00	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa - Elaborado pelo autor.

A Tabela 02 descreve que todos os professores atuam em sala de aula, e/ou fazem parte da equipe gestora da Escola Técnica Estadual e/ou gestão institucional e apresentam idades variando entre 25 a 70 anos. Em relação ao sexo, 54,88% são do sexo feminino e 45,12% são masculinos e no que tange à orientação sexual, a maioria se declarou heterossexual (69,51%)

enquanto 29,27% se autodeclararam homossexuais e 1,22% bissexual. Quanto à cor de pele, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 86,59% dos participantes são brancos, 7,32% são pardos, 3,66% negros e 2,43% são amarelos. No que concerne à religião, a maioria é católico (57,32%), destacando que 10,98% declaram não possuir nenhuma religião. Sobre a formação dos participantes, tempo de profissão e área de atuação, a Tabela 03 descreve essas informações.

**Tabela 03** - Dados de formação acadêmica e tempo de atuação dos participantes

<b>Categorias</b>	<b>Número (n)</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>Formação Inicial: Graduação/Licenciatura</b>		
Administração	21	25,61
Ciências Biológicas	03	3,66
Ciências Contábeis	01	1,22
Ciências da Computação	03	3,66
Ciências Econômicas	02	2,43
Ciências Sociais	01	1,22
Comunicação Social	01	1,22
Desenho Industrial	02	2,43
Direito	03	3,66
Educação Artística	01	1,22
Educação Física	02	2,43
Engenharia de Alimentos	01	1,22
Engenharia Elétrica	01	1,22
Enfermagem	03	3,66
Física	02	2,43
Geografia	02	2,43
História	01	1,22
Letras	05	6,10
Matemática	06	7,33
Processamento de Dados	08	9,76
Propaganda e Marketing	01	1,22
Psicologia	05	6,10
Química	01	1,22

Secretariado	01	1,22
Sistema da Informação	04	4,89
Turismo	01	1,22
<b>Nível de Formação:</b>		
Especialização	57	69,51
Mestrado	21	25,60
Doutorado	04	4,89
<b>Tempo de profissão docente no CPS:</b>		
0 a 5 anos	10	12,20
6 a 10 anos	28	34,15
11 a 15 anos	18	21,95
16 a 20 anos	14	17,07
21 a 25 anos	07	8,54
26 a 30 anos	02	2,43
Acima de 30 anos	03	3,66
<b>Eixo Tecnológico em que atua:</b>		
Gestão de Negócios	30	36,59
Base Nacional Comum	21	25,61
Informação e Comunicação	14	17,07
Ambiente e Saúde	05	6,10
Controle e Processos industriais	03	3,66
Recursos Naturais	03	3,66
Segurança	02	2,43
Produção Alimentícia	01	1,22
Produção Industrial	01	1,22
Turismo, Hospitalidade e Lazer	01	1,22
Gestão Institucional	01	1,22
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa - Elaborado pelo autor.

A Tabela 03 mostra os dados acerca da formação inicial, nível de formação acadêmica, tempo e eixo tecnológico de atuação dos participantes. Em relação à formação inicial, percebe-se uma diversificação significativa, considerando que as Escolas Técnicas Estaduais oferecem cursos de formação técnica. Cabe destacar,

que 25,61% dos participantes são graduados/licenciados em Administração, pois é o curso técnico com maior número de oferta de vagas nas ETECs. No que se refere ao nível de formação acadêmica, 69,51% são professores especialistas, 25,60% são professores mestres e 4,89% são doutores. O tempo de profissão docente no Centro Paula Souza é bastante variado, abrangendo de um ano de serviço até 40 anos, sendo a maior percentagem (34,15%) com atuação num período entre 6 a 10 anos. Por fim, no que tange ao eixo tecnológico de atuação dos participantes, há uma predominância no eixo de Gestão e Negócios 36,59%, seguido pela Base Nacional Comum, 25,61% e Informação e Comunicação com 17,07%.

### **4.3 Instrumentos**

Foram utilizados dois instrumentos na coleta de dados. O primeiro foi um questionário (Apêndice C) aplicado aos professores(as) e equipe gestora (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional), estruturado em consonância com o referencial teórico e os objetivos traçados para essa investigação. Para Gil (2008) o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

A opção foi pelo questionário enviado individualmente para assegurar o anonimato de cada um dos participantes e como forma de deixá-los com maior liberdade para expressar suas opiniões. A aplicação desse instrumento foi feita via internet por meio do formulário Microsoft Forms. Ressalta-se que a estrutura deste questionário, composto por 17 questões, contou com uma questão fechada de escolha múltipla, doze questões fechadas de múltipla escolha com justificativas, uma questão aberta com resposta curta e três questões abertas com suporte para respostas descritivas longas. Foi possível visualizar e responder o questionário a partir de qualquer computador com acesso à internet e inclusive de telefones celulares, por meio do link encaminhado pelo pesquisador.

Nessa direção, segundo Neto (2004), as principais vantagens do uso da internet na aplicação de questionários, são: (1) a conveniência: o respondente pode acessar o questionário de qualquer lugar, desde que tenha um microcomputador

conectado à internet; (2) o custo: o acesso virtual torna-se mais barato; (3) a escala: é possível de trabalhar com grandes amostras; (4) a velocidade: é possível obter as respostas mais rapidamente; e (5) a estética e a atratividade: é possível utilizar imagens, sons e hipertexto na construção dos questionários. Além disso, Scornavacca Jr., Becker e Andraschko (2001) chamam a atenção para o fato da possibilidade do controle de entrega das respostas e da redução de consumo de papel.

O segundo instrumento foi uma entrevista semiestruturada, composta por um roteiro com onze questões norteadoras (Apêndice D), orientada tecnicamente por Zago (2003), e que foi aplicada a dois profissionais que exercem o cargo de alta chefia na Instituição de Ensino: um supervisor regional das duas regiões administrativas, locus desta pesquisa e um supervisor responsável pela área de legislação e informação da CETEC, de modo a conhecer as representações dos mesmos quanto à homossexualidade docente na Instituição.

Os dois participantes, permitiram a gravação em áudio da entrevista. Gravação em áudio das entrevistas é de fundamental importância, pois, de acordo com Zago (2003), o pesquisador fica mais livre para conduzir as questões, avançar na problematização além de favorecer a relação de interlocução. Essa prática exige uma negociação com o pesquisado para obter sua aprovação. Esse registro tem uma função importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda permiti escutar novamente as entrevistas, reexaminando seu conteúdo.

Após a aplicação do questionário e das entrevistas, as respostas foram organizadas em cinco categorias de análise, a saber:

1. Concepções e entendimentos sobre homossexualidade (Questionário - questões 1, 2 e 3) e (Entrevista - questões 1 e 2);
2. Discussão sobre o tema homossexualidade na escola (Questionário - questão 4) e (Entrevista - questão 3);
3. Representações sobre professores(as) homossexuais (Questionário - questões 7, 8, 9, 10, 11 e 16) e (Entrevista – questão 9);

4. Preconceito e discriminação sobre professores(as) homossexuais no ambiente escolar (Questionário - questões 12 e 13) e (Entrevista – questões 5 e 7);
5. Percepções sobre a convivência e relacionamento profissional com professores(as) homossexuais nas 15 ETECs e as ações do Centro Paula Souza frente à homossexualidade e diversidade sexual (Questionário - questões 5, 6, 14, 15 e 17) e (Entrevista - questões 4, 6, 8,10 e 11).

Destaca-se que antes de ambos os instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista) serem aplicados aos participantes foram realizados dois estudos pilotos com oito colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE), com cinco professores e dois membros da equipe gestora de uma ETEC do interior do Estado de São Paulo, para verificar a eficácia de compreensão e sua aplicabilidade. O primeiro piloto (com os colegas do grupo de pesquisa) foi aplicado no segundo semestre de 2018. Inicialmente, o questionário era composto por 21 questões, que foram reelaboradas e reescritas, a fim de melhorar e facilitar o entendimento dos participantes, evitar repetições, direcionamentos de respostas, questionamentos longos e confusos. Após os ajustes, o questionário ficou com 17 questões. Enquanto, a entrevista era composta por 13 questões norteadoras, após as modificações sugeridas ficou com 11. Já, o segundo piloto, foi aplicado no início do primeiro semestre de 2019 (com professores(as) e membros da equipe gestora de uma ETEC) cujo retorno foi satisfatório, sem sugestões de melhorias, portanto, permanecendo o mesmo número de questões, tanto para o questionário quanto para a entrevista.

#### **4.4 Procedimentos de coleta de dados**

No que se refere às questões éticas, o trabalho foi submetido à Plataforma Brasil, de acordo com a Resolução 510/16, direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos (CEP) do Instituto de Biociências - Unesp/Campus de Rio Claro e, foi aprovado em 10 de abril de 2019, sob o número do parecer consubstanciado 3.255.918 (Anexo A). Após a aprovação do CEP, foram necessários delinear alguns caminhos, tais como, o de reunir-se com a Supervisão Regional, com



a finalidade de solicitar formalmente a autorização para a realização do presente estudo, expondo os objetivos do projeto, seguidos de informações gerais sobre o desenvolvimento da investigação, a apreciação do instrumento de coleta de dados, e ressaltando a importância das representações sobre homossexualidade docente no ambiente escolar nas Escolas Técnicas Estaduais.

Após a autorização do Centro Paula Souza (Apêndice A) para o desenvolvimento deste trabalho, o pesquisador contatou o professor supervisor regional para traçarem as diretrizes da coleta de dados. Portanto, a supervisão regional, inicialmente, entrou em contato com os diretores das 16 ETECs pertencentes ao núcleo regional, lócus desta pesquisa, a fim de explicar sobre a pesquisa. E, posteriormente, o pesquisador contatou todos os diretores das Unidades de Ensino para detalhar o projeto de pesquisa.

Diante disso, salienta-se que o recrutamento dos participantes da pesquisa, especificamente para responder o questionário online, foi realizado pelos(as) diretores(as) das Escolas Técnicas Estaduais, sendo cinco participantes de cada ETEC (direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e professores(as) atuantes em sala de aula), obtendo dessa forma 80 participantes. Ressalta-se que os participantes que expressaram concordância de espontânea vontade em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), tal como previsto na Resolução 510/16. É importante esclarecer que o TCLE foi enviado por e-mail aos participantes da pesquisa, digitalizado e contendo a assinatura do pesquisador, e o participante, por sua vez, devolveu o termo também assinado e digitalizado, e somente, após, teve acesso ao questionário

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2019, mais precisamente nos meses de outubro e novembro. Destaca-se que o link do questionário online foi encaminhado aos e-mails dos(as) diretores(as) das 15 ETECs, após o pesquisador ter recebido os TCLEs assinados e digitalizados, e os mesmos realizaram o encaminhamento aos participantes de suas respectivas Unidades de Ensino. Assim, ao clicarem no link, os participantes, anonimamente, tiveram acesso ao questionário, dessa forma, minimizando possíveis constrangimentos, desconfortos e/ou medo de exposição ao responder o questionário, bem como não prejudicando o calendário letivo e as atividades escolares dos professores, pois cada participante respondeu de acordo com sua disponibilidade de horário.

Considera-se importante relatar sobre alguns problemas enfrentados pelo

pesquisador durante a coleta de dados. Para atingirmos o número de 80 participantes (respondentes do questionário) tivemos que contatar, novamente, dois diretores de ETEC que já haviam respondido ao questionário, para indicarem mais quatro participantes cada, pois uma das ETECs, que inicialmente concordou em participar da pesquisa, após vários contatos telefônicos e por e-mail, o diretor salientou que ninguém manifestou interesse em participar, devido ao tema, portanto 15 ETECs efetivamente participaram desta pesquisa e não 16. E, em uma outra ETEC, somente dois professores participaram da pesquisa, e não cinco como solicitado.

Enquanto, a aplicação das entrevistas semiestruturadas aos dois participantes membros da Gestão Institucional, isto é, com o Supervisor Regional e com o Supervisor Responsável pela área de Legislação e Informação da CETEC do Centro Paula Souza iniciou-se por mensagem eletrônica, através do e-mail institucional, apresentando o TCLE em formato de convite. E, posteriormente, foram realizados agendamentos em dias e horários disponíveis pelos mesmos, garantindo a privacidade entre os participantes e o pesquisador, visando não comprometer a rotina da administração escolar.

Cabe mencionar que a sede da Supervisão Regional está localizada em uma cidade do noroeste do Estado de São Paulo, enquanto o gabinete da Supervisão Responsável pela área de Legislação e Informação do CETEC do Centro Paula Souza está localizado na cidade de São Paulo. Portanto, ressalta-se que o pesquisador teve que se deslocar uma vez para a cidade sede da Supervisão Regional, e a entrevista ao Supervisor ocorreu no mês de dezembro de 2019. E, uma vez para São Paulo, sendo que a entrevista com a Supervisão Responsável pela área de Legislação e Informação do CETEC foi realizada no mês de janeiro de 2020. Assim, o TCLE foi entregue pessoalmente aos participantes da pesquisa, contendo a assinatura do pesquisador e recolhido, posteriormente, com a assinatura do participante, antes de dar início as entrevistas.

A participação de todos foi voluntária, as 15 ETECs envolvidas e os 82 participantes não foram identificados nominalmente em nenhum momento da pesquisa. Portanto, adotamos nesta pesquisa, os termos P1, P2, P3 ... P80, para se referir aos 80 participantes do questionário, e G1 e G2 para se referir aos dois gestores da Instituição que participaram da entrevista. Os dados obtidos foram tabulados de acordo com as categorias mencionadas nos instrumentos e foram apresentados nos resultados da pesquisa. É oportuno salientar que foi combinado junto a Supervisão

Regional que após a finalização da pesquisa, o pesquisador irá apresentar os resultados as equipes gestoras das 15 ETECs, como forma de retribuir pela significativa contribuição.

#### **4.5 Procedimento de Análise de Dados**

Para o tratamento e análise dos dados recolhidos por meio do questionário e das entrevistas, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Para a autora, a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 42).

Tal referencial metodológico auxilia no estudo das representações sociais por permitir ser aplicado à discursos diversos e a variadas formas de comunicação, possibilitando compreender características, estruturas e modelos verificados indiretamente nos fragmentos da mensagem, permitindo o levantamento de dados implícitos. Ademais, essa técnica permite explorar as avaliações, opiniões, julgamentos e as representações dos participantes a partir de suas percepções. Conforme Bardin (2016) a análise de conteúdo está organizada em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Com efeito, no que concerne à primeira fase, os dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas passaram por uma pré-análise, ou seja, consiste na construção de um “corpus”, a fim de buscar sistematizar as ideias iniciais e formular hipóteses, explorando os dados coletados por meio de leitura e análise das respostas dos participantes. Para tanto, Bardin (2016) considera quatro fatores: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. O primeiro, a exaustividade, implica em considerar todos os elementos obtidos na coleta de dados. O segundo, representatividade, observa-se a distribuição dos caracteres dos elementos da amostra coletada.

A homogeneidade é o terceiro fator, trata-se da mesma técnica a ser utilizada

na aplicação do instrumento (questionário e entrevista), considerando o mesmo tema estudado para ser possível comparar os resultados individualmente. O quarto e último fator, refere-se à pertinência, significa o cuidado para que as questões sejam elaboradas adequadamente, atendendo aos objetivos traçados na pesquisa.

A segunda fase é considerada a mais árdua do processo de análise, pois consiste em tratar e explorar os materiais, codificando-os, categorizando-os e quantificando-os. Nessa pesquisa, os dados extraídos das respostas (questionário) e falas (entrevista) dos participantes, no momento da codificação, foram categorizados tematicamente de acordo com os critérios definidos nos objetivos da pesquisa (Bardin, 2016). Tal categorização corresponde à operação de classificar os elementos constitutivos de um conjunto, segundo um gênero, objetivando fornecer uma representação dos dados.

Por fim, na última fase, o tratamento dos resultados, foi realizada a interpretação e inferência dos conteúdos já categorizados, buscando, conforme os objetivos desta pesquisa, as representações sobre homossexualidade no ambiente escolar. Para Bardin (2016, p. 39) a inferência pode ser definida como “uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”, exigindo-se, portanto, que se faça uma comparação entre a mensagem estudada e o conhecimento que o pesquisador já tem sobre o objeto de investigação. Enquanto, para a autora, a interpretação é dada pela relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica elegida pelo pesquisador em seu trabalho. Tal interpretação a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a “aparente” realidade, o que significa realmente o discurso enunciado.

Diante do exposto, Moscovici (2010) afirma que a análise de conteúdo nas representações auxilia na compreensão da relação entre o comportamento humano e as representações sociais, partindo da análise sobre essas e considerando os afetos, condutas, e modos como os autores compartilham suas crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. Na presente pesquisa, a partir das respostas dos participantes, foram elencadas cinco categorias de análise construídas por agrupamento de semelhança e diferenciação de temas e sentidos, buscando evidenciar quais são as representações mais significativas dos participantes.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção trata dos resultados da pesquisa analisados qualitativa e quantitativamente, provenientes da coleta de dados realizada em 15 ETECs (por meio de questionário online) e de duas entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe gestora do Centro Paula Souza. A seguir, são apresentados os dados que foram tratados seguindo a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2016), categorizados tematicamente de acordo com os objetivos da pesquisa e subdivididos em cinco categorias, sendo elas:

1. Concepções e entendimentos sobre homossexualidade;
2. Discussão sobre o tema homossexualidade na escola;
3. Representações sobre professores(as) homossexuais;
4. Preconceito e discriminação em relação aos professores(as) homossexuais no ambiente escolar;
5. Percepções sobre a convivência e relacionamento profissional com professores(as) homossexuais nas 15 ETECs e as ações propostas pelo Centro Paula Souza frente à homossexualidade e diversidade sexual.

### 5.1 Concepções e entendimentos sobre homossexualidade

Esta categoria de análise apresenta as concepções e compreensões dos participantes quanto ao fenômeno homossexualidade. Percebe-se uma variedade de palavras (91)<sup>9</sup> que descrevem a homossexualidade. As palavras que mais se destacaram foram “Liberdade” (18), “Respeito” (17), “Orientação” (15), “Coragem” (13), “Amor”, “Preconceito” e “Sexualidade” foram mencionadas 8 vezes cada.

---

<sup>9</sup> Para não deixar o texto com muitas tabelas e quadros, aqui apresentamos os resultados para discussão, entretanto o registro documentado está no Quadro 34 do Apêndice F.

Duas dessas palavras mais citadas (liberdade e respeito), relacionam-se com os resultados da pesquisa de Mattos (2017) que assegura que a Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988 representou um grande avanço na consolidação de direitos fundamentais de toda a sociedade. Nesse sentido, o art. 1º inc. III da CFB pressupõe compromisso do Estado no que se refere aos princípios da igualdade e da liberdade, já consagrados no preâmbulo da norma maior do ordenamento jurídico, ao conceder proteção a todos, vedar discriminação e preconceitos por razões de origem, raça, sexo ou idade, assegurando o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Nessa direção, o artigo 5º da CFB ao elencar os direitos e garantias fundamentais proclama: todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Apesar de tal artigo proibir qualquer tipo de discriminação, não é explícito quanto à orientação sexual. Sendo assim, não se justifica qualquer tratamento de forma diferenciada em reação à adoção de credo, orientação sexual, opção política ou classe social. Paralelamente à CFB, as pessoas de uma orientação sexual diferente daquela estabelecida pela sociedade heteronormativa, pertencentes à comunidade LGBT, não são vítimas só de discriminação na escola ou no trabalho, mas são também perseguidas e muitas vezes sofrem agressões físicas, apenas por sua orientação sexual ser diferente da do agressor.

Tais posicionamentos ratificam o pensamento de Mattos (2017) ao alegar que praticar a dignidade pressupõe agir de forma respeitosa ao direito do outro de se autodeterminar, de gerir sua vida da forma que melhor lhe aprouver. Além do mais, a sexualidade humana deve ser concebida como direito que decorre da própria condição humana, que tem como supedâneo a liberdade do indivíduo de se expressar e se relacionar sexualmente da maneira que quiser, sem ingerência por parte do Estado ou de qualquer pessoa.

Conforme foi abordado na seção do referencial teórico sobre homossexualidade, é complexo falar de sexualidade na história da humanidade, especialmente no que se refere à sexualidade da mulher e a do homossexual. Isso porque tais sexualidades sempre foram reprimidas por leis, costumes e regras regulamentadas por homens que estavam no poder. Vimos, também, que desde o nascimento existem papéis designados para homem e mulher sem opção de livre escolha. Isso é notório quando nos aprofundamos na história da humanidade

perpassando pela construção da sexualidade entre os gêneros, inclusive da homossexualidade. Assim, percebe-se que a homossexualidade foi influenciada por diversas crenças, dogmas e preceitos de diversos aspectos, devido a isso acreditamos na incidência desta variedade de concepções dos participantes acerca da homossexualidade.

Em relação às concepções positivas, negativas e neutras relacionadas à palavra “homossexualidade”, os resultados evidenciam que das 91 palavras mencionadas pelos participantes acerca da concepção do termo, 45 (49,45%) são consideradas positivas, 17 (18,68%) apresentam conotação negativa e 29 (31,87%) são caracterizadas pela neutralidade. Tais concepções ratificam a ideia de Moscovici (2010) de que a representação de cada pessoa ou grupo social demonstra as faces de sua realidade, permitindo compreender a identidade, a personalidade, a concepção dos indivíduos.

As palavras positivas apresentam representações fundamentadas predominantemente em bases psicossociais, enfatizando-se nos discursos voltados à tolerância (aceitação, respeito), à celebração da diversidade humana (liberdade, justiça, igualdade, orgulho), às características que demonstram afeto (carinho, amor, amizade) e as palavras que caracterizam positividade (alegria, atitude, determinação, educação, fé, família, inclusão, otimismo, resiliência, empatia etc). Tal visão democrática, sugere que os participantes que mencionaram essas palavras com viés positivo, possam ser mais favoráveis à diversidade, além de se preocuparem com uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, trazem à tona valores e sentimentos universais que se sobrepõem a aspectos sexuais, como aceitação, respeito, liberdade, amizade, carinho, amor, entre outros.

Por outro lado, nas palavras que apresentam conotação negativa, destacam-se representações da homossexualidade relacionadas às escolhas incertas (condição, decisão, indecisão, opção, dificuldade, conflito), a sentidos pejorativos e de deboche (baitola, biba, bicha), a sentimentos de frustrações (desrespeito, discriminação, preconceito, incompreensões, sofrimento, injustiça, temor), a desvio de comportamento (desordem sexual) e ao descrédito à espiritualidade (falta de Deus). Tais representações ancoram-se em estereótipos negativos, guiados pelo discurso homofóbico e preconceituoso que ainda é notoriamente presente na sociedade, confirmando as percepções teóricas de ancoragem designadas por Moscovici (2005), implicando uma relação positiva ou negativa de acordo com a categoria estabelecida,

nesse caso, o preconceito contra o indivíduo homossexual.

E por fim, as palavras caracterizadas pela neutralidade carregam concepções conceituais que identificam características humanas, independentemente da orientação sexual (autoconhecimento, comportamento, consciência, detalhista), definições de orientação e identidade de gênero (gay, lésbica, transgênero, travesti, identidade, gênero) e termos plurais (diversidade, pluralidade, diferente), dentre outros. Embora essas palavras, estejam alicerçadas, na sua maioria, no constructo social, a representação da homossexualidade, por meio dos discursos se apresenta camuflada de preconceitos de naturezas ideológicas e religiosas, além de preceitos heteronormativos. A Tabela 04 expõe sobre as definições de homossexualidade e a Tabela 05 sobre as razões da homossexualidade identificadas pelos participantes.

**Tabela 04 – Definições de homossexualidade**

<b>Definição</b>	<b>Número (n)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Orientação Sexual	47	59
Opção Sexual	19	24
Genética	07	09
Outra	06	07
Doença	01	01
Desvio de Conduta	00	00
Pecado	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

**Tabela 05 – Razões da homossexualidade**

<b>Razões</b>	<b>Número (n)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Nasce Homossexual	33	41
Ambas as alternativas	28	35
Torna-se Homossexual	10	13
Nenhuma das alternativas	9	11
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.



Na Tabela 04, 59% dos participantes definem que a homossexualidade é “Orientação Sexual”, 24% consideram ser “Opção Sexual”, 9% declaram ser um fator “Genético”, e apenas 1% delibera que a homossexualidade é uma “Doença”. É importante mencionar que 7% dos participantes respondem que a homossexualidade se enquadra em outras opções, tais como: “pessoas com direitos e deveres”, “condição em que uma pessoa se encontra em um determinado período de tempo”, “pessoas com características orgânicas”, “pessoas sujas” e uma pessoa declarou “não ter conhecimento para realizar tal conceito”. Enfatizamos que nenhum participante classificou a homossexualidade como pecado e desvio de conduta.

Já na Tabela 05, 41% dos participantes afirmam que os homossexuais nascem assim, 13% acreditam que eles se tornam homossexuais no decorrer de sua trajetória de vida, 35% dizem que ambas as alternativas são possíveis (nascem e tornam-se homossexuais), enquanto 11% declaram que nenhuma das alternativas correspondem com as razões da homossexualidade. Diante desse contexto, aponta-se que a sexualidade e as diferentes maneiras de vivenciar as relações afetivas fazem parte da existência humana, por isso despertam a curiosidade e causam polêmicas no convívio de grupos sociais.

Para tanto, sabemos que o fenômeno homossexualidade é explicado em diferentes dimensões como: religioso, ético-moral, biológico, médico-psicológico, psicossociais e no senso comum. Dessa forma, a TRS como aporte teórico possibilita uma leitura referenciada ao contexto das relações, em especial do senso comum, assumindo um papel relevante no âmbito escolar, pela possibilidade das representações se formarem, serem compartilhadas e replicadas na prática social e na interação dos sujeitos escolares. Além do mais, para que um fenômeno se torne uma representação social é necessário que ele seja objeto de discussão de grupos, gerando estranhezas e incômodos, conforme propomos nesta tese, discutir sobre a homossexualidade docente.

Ainda no que concerne às razões da homossexualidade, verificamos que a maioria dos participantes (41%) defende que os homossexuais nascem assim, sendo que as justificativas estão centradas nos fatores genéticos, semelhantemente aos estudos teóricos pautados no essencialismo de Heilborn e Brandão (1999) baseados em conceitos biologizantes e isso compreende que a homossexualidade pode apresentar as seguintes causas: hereditariedade genética, funcionamento fisiológico e hormonal. Ademais, no discurso médico, baseado na interpretação biológica que

ainda é bastante presente na sociedade brasileira, tal posicionamento concorda com a concepção de Nunes (1996) que associa a sexualidade a um amontoado de generalizações biológicas (genética), funcionalistas, reforçando que a homossexualidade é uma profilaxia. Tais representações são expostas nos seguintes comentários do Quadro 02:

**Quadro 02 – Representações essencialistas sobre a causalidade da homossexualidade**

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“Depende da genética”	P02
“Acredito que existam casos em que o fator genético contribua para o desenvolvimento sexual do indivíduo de forma a influenciar em sua orientação”	P16
“Acredito fortemente que a homossexualidade seja uma questão genética, onde o indivíduo nasce com a tendência de ter a orientação homossexual”	P18
“Estudos indicam que é genético”	P19
“Já vem no gene da pessoa homossexual”	P44

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Alguns participantes alegam que a homossexualidade é percebida e identificada desde criança, portanto defendem, veementemente, que nascem com a orientação homossexual, conforme os relatos expressos no Quadro 03:

**Quadro 03 – percepções da homossexualidade identificadas desde infância**

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“Observo desde criança sinais de minha homossexualidade, principalmente pelo meu comportamento”	P11
“Desde criança meu cérebro tem a percepção de atração de pessoas do mesmo sexo”	P29
“Acredito que seja de nascença uma vez que algumas crianças demonstram um lado mais homossexual desde muito novas, talvez antes mesmo de entender o que é ser homossexual”	P49
“Tenho uma filha homossexual, ela nasceu assim”	P68

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Em consonância com esta maneira de pensar, o psicólogo João Batista Pedrosa, autor do livro “Garoto Rebelde: Surgimento da Homossexualidade na Criança”, apresenta o resultado de uma pesquisa sobre o comportamento sexual de homens gays de zero aos 18 anos de idade. Pedrosa (2010) revela que por meio dos relatos dos participantes, fica evidente que, desde a mais tenra infância, o desejo

homossexual era despertado. Surgindo, portanto, o interesse e a curiosidade de pesquisar em que período de vida a orientação sexual homossexual é disparada. Para tanto, de acordo com o autor, os primeiros indícios de homossexualidade na infância surgem a partir dos quatro anos, pois é nesta idade que, normalmente, as crianças passam pela experiência de brincar com suas genitais e às vezes com seus amiguinhos e fazem brincadeiras que ajudam a satisfazer a curiosidade sexual.

Outro dado relevante para essa discussão, fruto da pesquisa de Pedrosa (2010) é que os meninos gays que apresentam traços femininos sofrem mais assédio moral por serem efeminados. Assim, conforme a pesquisa e a experiência clínica do autor, afirma-se que crianças que foram criadas num ambiente homofóbico, controlado por contingências negativas punitivas, terão mais dificuldade para se assumirem homossexuais quando adultas, pois se assumir não está ligado a ser másculo ou efeminado, mas a um complexo contexto familiar e cultural homofóbico, como por exemplo, se a criança que foi criada num ambiente religioso (conservador) em que se punia muito a homossexualidade, provavelmente ela terá dificuldade em se assumir quando crescer.

Vimos também que outra vertente sobre a causalidade da homossexualidade trata-se do construtivismo social, que defende a concepção de que a sexualidade pode ter acepções distintas entre as culturas ou entre diferentes segmentos de uma mesma cultura (VANCE, 1995). Nesta direção, tal cultura, produz hierarquias, planos e marcas distintos para a vivência sexual e afetiva, ao influenciar a subjetividade e a conduta individual. Assim, os pesquisadores dos Estudos Culturais e da Teoria *Queer* alegam que não é mais crível se falar da possibilidade de uma história universal da homossexualidade baseando-se na teoria essencialista e biologizante, mas sim, que a sexualidade é construída socialmente.

Diante disso, identificamos que um número significativo de participantes (24%) apresentam uma visão construtivista da homossexualidade, isto é, dizem que se trata de uma opção, porém nem sempre essa concepção aponta para uma tendência à aceitação da homossexualidade como algo familiar. Assim, se a homossexualidade pode ser fruto de opção individual, ou até mesmo decorrente do meio em que o indivíduo vive, acredita-se que isso estabelece uma falsa representação positiva, pois se a pessoa tem o livre arbítrio de escolher sua sexualidade, tende-se a culpabilizar os homossexuais por tal opção. Para a maioria dos participantes (59%) a homossexualidade trata-se não de uma opção, mas sim de uma orientação sexual. Nesse sentido, considera-se o termo orientação sexual mais adequado, pois indica o

desejo afetivo e sexual do indivíduo.

Assim, esse dado empírico que revela que a homossexualidade é conceituada como orientação sexual se aproxima dos resultados de pesquisa de Yared e Melo (2018) que expressam que o termo “Opção Sexual” é impreciso, inseguro, acrítico, inconsciente e ambíguo, pois não cabe ao indivíduo optar por sua sexualidade, embora muitas vezes isso seja reproduzido baseado no senso comum. Sendo assim, a terminologia considerada mais adequada é “Orientação Sexual”, pois na perspectiva da educação sexual emancipatória, a dimensão sexualidade é inerente ao humano, portanto, somos todos sexuados e vivenciamos nossos desejos de diferentes maneiras. E também é similar ao pensamento de Cardoso (2008) que esclarece o termo “Orientação Sexual” como um sentimento de desejo sexual, tanto para pessoas do sexo oposto, quanto para pessoas do mesmo sexo ou para ambos.

Alguns participantes demonstraram sua indignação, reforçando que as pessoas homossexuais não têm a condição de escolher/optar sua sexualidade, pois argumentam, enfaticamente, que as pessoas já nascem com essa orientação sexual. Isso fica claro nas declarações do Quadro 04:

#### **Quadro 04 – Indignações acerca da condição de escolha da sexualidade**

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“Ninguém se transforma em nada. Somos o que somos. Nascemos assim”	P14
“Não tenho lembrança de ter me tornado homossexual, no sentido de escolha ou opção. A minha percepção é de sempre me sentir e me entender dessa forma o que me remete a nascer com a orientação homossexual”	P36
“A pessoa já nasce com sua orientação definida. Não é possível fazer escolha” (P43)	P43
“A homossexualidade não pode ser tratada como opção, correlacionando que o indivíduo escolha, o sujeito nasce com essa característica, bem como o sujeito heterossexual”	P47
“O meio não é capaz de transformar a opção sexual das pessoas”	P66

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Tais indagações vão na direção dos estudos de Dessunti et al. (2008) que esclarecem que com o surgimento de “novas” identidades de gêneros estabelecidas contemporaneamente, tais como: transgênero, cisgênero, não-binários etc., o termo “Opção Sexual” não deve ser usado, pois remete à ideia errônea da escolha de um indivíduo em ser homossexual, no entanto já se sabe que a orientação sexual é

complexa e que sobre ela agem fatores genéticos, biológicos, psicológicos e socioculturais. Por isso, a mudança do uso da palavra “opção” por “orientação” sexual, ou ainda “preferência”, nos mostra uma melhor compreensão do fato: ninguém tem a opção de escolher sentir atração por esse ou aquele gênero.

Por outro lado, os participantes que defendem que as pessoas se tornam homossexuais, argumentam que a orientação homossexual pode ser feita por opção, conforme as narrativas apresentadas no Quadro 5:

#### **Quadro 05 – Percepções da homossexualidade enquanto opção**

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“Acredito que seja a orientação almejada pela pessoa e ela escolhe ser homossexual”	P45
“Com o crescimento e desenvolvimento fisiológico e psicológico cada um escolhe sua orientação sexual”	P53
“A pessoa passa por todo um processo de autoconhecimento e se reconhece como homossexual e assume essa orientação”	P56
“Tenho a crença de que cada um pode escolher sua orientação sexual, a pessoa não nasce assim”	P80

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Tais percepções são contrárias à perspectiva da *American Psychological Association* (2008), que entende a homossexualidade como “Orientação homossexual”, pois se caracteriza como uma duradoura atração emocional, romântica, sexual ou afetiva para com indivíduos do mesmo gênero. Portanto, não existe a possibilidade de uma pessoa escolher ser ou não homossexual.

Outro fator que alguns participantes levaram em consideração ao afirmar que a homossexualidade é uma opção, é acreditarem exclusivamente no gênero binário: homem e mulher, de acordo com o Quadro 06:

#### **Quadro 06 – Homossexualidade baseada na visão binária de gênero**

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“Acredito que nascemos homem e mulher”	P01
“Segundo vários autores as pessoas nascem meninos e meninas, e após suas vivências poderão optar em ser ou não homossexuais”	P07

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Conforme as manifestações dos participantes (P01 e P07), as representações sociais sobre gênero estão objetivadas e ancoradas na divisão binária de gênero e

sua definição, predominantemente, biologizante. Nessa direção, observa-se que a maioria dos sistemas sexuais em nível mundial reconhece somente dois sexos: o masculino e o feminino. Este conceito tem sido aceito como verdade dogmática e reproduzido por um número significativo de pessoas. Essa concepção é idêntica ao trabalho de Conceição (2019), que revela que a sociedade ocidental reconhece conceitualmente o binarismo, impondo a existência de somente duas categorias de gênero: homem e mulher, excluindo outras formas de viver, enquadrando-as nas anomalias da sociedade, além de evidenciar a heteronormatividade patriarcal.

Esse discurso ainda está enraizado fortemente no imaginário coletivo, imposto pela dominação falocêntrica, de acordo os resultados de pesquisa de Conceição (2019). Tal conceito de “falocentrismo” é proveniente dos estudos do psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1981) que identifica o indivíduo na concepção binária de “ser” e “ter” o Falo, ou seja, a presença ou ausência do pênis como uma distinção binária sobre a linguagem de gênero: “ser” o Falo consiste em ser o objeto de desejo do outro (numa linguagem heterossexista) e “ter” o Falo trata-se de, não somente, possuir o órgão genital, mas também necessitar da confirmação do ser feminino nas concepções simbólicas de “ser” o Falo do masculino.

Essa concepção de binarismo, é criticada por Pereira (2019) que alega que na contemporaneidade surgem novos corpos, práticas sexuais, identidades de gênero, arranjos familiares, tecnologias, leis, que interrogam o modelo binário e hierárquico de diferença sexual que há mais de duzentos anos predomina em nosso imaginário social. Tal binarismo vem sendo ressignificado e os dogmas em torno do sexo e da sexualidade estão sendo desconstruídos a partir de um novo olhar sobre as sexualidades, possibilitando projetar diferentes prismas, em consequência de promover visibilidade a uma realidade que a maioria prefere não ver. Assim, surgem novas nomenclaturas e um novo vocabulário, que veiculam novos significados para traduzir a realidade de corpos que reivindicam certa existência e visibilidade em busca de um lugar no mundo.

Nessa direção, um dos gestores (G1) participante da pesquisa ressalta que embora, atualmente, a questão da homossexualidade seja tratada na mídia e até mesmo nos ambientes escolares, é algo que ainda incomoda, principalmente se tratada de forma explícita, portanto revela que é um tema que precisa ainda ser muito discutido para ser melhor compreendido.

“Acredito que o tema homossexualidade, apesar de sua existência desde o início da humanidade, ela ainda é recente, na sua tentativa mais clara, do seu entendimento na essência. Acredito que a homossexualidade passou por vários entendimentos, desde aspectos religiosos até mesmo de problemas mentais ou emocionais. De alguma maneira esses entendimentos, embora defasados, ainda caracterizam de alguma maneira a expressão no nosso cotidiano” (G1).

Tal discurso produzido por G1, corrobora o pensamento de Guerra (2019) e Trevisan (2018) que esclarecem na perspectiva da ciência por meio da medicina, a legitimação da patologização, exclusão e violências contra a população LGBT, além de fortalecer a lógica do “verdadeiro sexo” denominado por Michel Foucault (1982), quando no século XIX ocorreu uma busca incessante da sociedade do ocidente moderno por corpos inteligíveis, que estivessem dentro de um padrão heteronormativo, negando a existência das orientações sexuais e das múltiplas identidades de gênero em nome de binarismos dicotômicos mulher=vagina=feminilidade e homem=pênis=masculinidade.

Outra instância importante na construção e manutenção de representações, crenças e ideologias acerca da sexualidade, especialmente sobre a homossexualidade presente do discurso de G1, é a instituição religiosa. Tal posicionamento é igualmente externalizado por Trevisan (2018) ao afirmar que dentre as religiões cristãs, o cristianismo essencialmente sempre rejeitou a homossexualidade, além de classificá-la como pecado, legitimando a anormalidade da homossexualidade, tornando-se uma das mais vigorosas e opressoras fontes de repressão e julgamento no domínio da sexualidade.

Logo, tais questões conferem um teor negativo à homossexualidade, de forma que ela seja vista como um problema, ou pelo menos que fuja da “normalidade”. Isso se dá por meio dos padrões impostos pela heteronormatividade. Assim, as orientações que escapam desta configuração não são aceitas pela sociedade, e a fim de legitimar tal desigualdade, classificam-nas pejorativamente como problemas, doenças, pecado entre outros.

Diante disso, retomando a declaração de um dos gestores, verificamos que o entendimento da homossexualidade foi influenciado por diversos discursos de ordem médica, científica e religiosa. Sendo assim, para muitas pessoas ambos os discursos (médico e religioso) são verdades incontestáveis, pois de acordo com Moscovici (2013), o que é visto como não familiar tem a necessidade de tornar-se familiar, por

isso, muitas pessoas acreditam até hoje nessas representações negativas da concepção da homossexualidade, taxando-a como doença, desvio e/ou pecado.

Os participantes (35%) que enfatizaram que ambas as respostas são possíveis (nascem e tornam-se homossexuais), justificam que a orientação homossexual pode ocorrer em decorrência da genética e também afirmam que as pessoas se tornam homossexuais por diversos outros motivos, tais como: sofrer abuso sexual na infância ou adolescência, ser criada no meio somente de homens ou mulheres, conviver com pessoas rígidas, em ambientes violentos, em condições sociais desfavoráveis, e sobretudo por não receber atenção, amor, carinho e compreensão. Acrescentam que por razões de carência ou decepção uma pessoa queira vivenciar uma nova experiência sexual, conforme os comentários do Quadro 07:

**Quadro 07 – Percepções de que os indivíduos optam e/ou tornam-se homossexuais**

Comentário	Participante
“Penso que cientificamente uma pessoa possa ter os genes compatível para a homossexualidade, mas também pode sim haver uma identificação posterior”	P06
“Acredito que existam casos em que o fator genético contribua para o desenvolvimento sexual do indivíduo de forma a influenciar em sua orientação. Mas acho também que o ambiente doméstico, experiências diversas e individuais podem levar a pessoa a optar livremente pelo homossexualismo”	P17
“Acredito que algumas pessoas já nascem com sua orientação sexual definida e outras por carência ou alguma decepção amorosa mudam de orientação sexual”	P21

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Faz-se jus aqui esclarecer sobre o termo “homossexualismo” mencionado por P17. Embora, nos dias atuais, a palavra homossexual não seja vista negativamente pelas pessoas homossexuais, sejam elas homens (gay) ou mulheres (lésbicas). Ao discutir sobre a prática homossexual, o sufixo utilizado é uma questão importante. O termo “homossexualidade” segundo Queiroz (2004) e Trevisan (2018), descreve uma condição de respeito e neutralidade, enquanto o termo “homossexualismo” é visto como equivocado, pois apresenta uma forte carga pejorativa ligada à crença de que a orientação homossexual está atrelada à doença. Portanto, não é apenas o sentido do sufixo ‘ismo’, mas sim a existência de uma historicidade que atravessa essa palavra e faz exalar sentimentos negativos para uma comunidade que luta continuamente por seus direitos.



Assim, quando a população minoritária homossexual reivindica o uso do termo “homossexualidade”, não é por capricho, mas para não reavivar a memória desses conceitos negativos e não perpetuar representações do senso comum, concensual, que perduram até os dias de hoje (MOURA, 2018). Ainda nesse contexto, Orlandi (2017) destaca que o preconceito não reside simplesmente em um sufixo, ele está numa estrutura maior. Porém, é compreensível o movimento dos homossexuais em advogar pela materialidade da língua que, de certa forma, tenta camuflar o discurso patologizante de décadas passadas. Diante disso, acreditamos ser legítimo que a comunidade homossexual lute para que esse estigma da orientação sexual percebida enquanto doença seja excluído ou pelo menos minimizado.

Como vimos, a maioria (41% dos participantes) acredita que os homossexuais “nascem” assim. No extremo oposto, a abordagem culturalista (construtivismo social) apresenta fendas que favorecem a ideia de uma “opção sexual”. Em relação a isso, Trevisan (2018) aponta que 99% das pessoas que se sentem como homossexuais poderiam dizer que fizeram uma opção, ou seja, sentiram-se levadas por uma tendência interior, para o autor isso não é possível acontecer, pelo menos não tem estudos científicos até o presente momento que ratifica essa hipótese. Enfim, concordamos com Trevisan (2018), pois como não há um consenso entre os cientistas, por enquanto a proposta de determinação genética restringe-se a mera especulação.

Portanto, acreditamos que não se pode afirmar que uma pessoa se torna homossexual ou, como se diz popularmente, nasceu assim. A homossexualidade precisa ser entendida em sua complexidade, exigindo ser avaliada na sua tendência, na sua configuração e nos seus atos, e isso implica que a homossexualidade esteja presente nas dimensões biológica, psicológica, ambiental e social. Enfim, uma pessoa homossexual é um ser humano exatamente com uma pessoa heterossexual.

Por fim, alguns participantes (11%) disseram que nenhuma das alternativas (nascer ou tornar-se homossexual) é a correta, argumentando que a homossexualidade é simplesmente uma construção social, de acordo com os seguintes relatos do Quadro 08:

**Quadro 08 – Percepção da homossexualidade na ótica do construtivismo social**

Comentário	Participante
“O ser humano com o tempo vai se compreendendo e se reconhecendo com suas preferências sexuais e afetivas”	P09
“Não acho que a pessoa nasce ou se torne homossexual. Acho que a pessoa vai crescendo e se conhecendo, descobrindo suas preferências sexuais”	P15

“A homossexualidade é alicerçada socialmente, ou seja, conforme vamos vivendo vamos adquirindo características humanas, sejam homossexuais ou heterossexuais”	P38
“A pessoa desenvolve a sexualidade ao longo da vida”	P78

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Percebemos, nos comentários descritos no Quadro 08, um errôneo entendimento sobre a construção social, baseado na compreensão conceitual de Cooling (2013), especificamente sobre a Teoria *Queer*, pois segundo tal teoria, a sexualidade é instável, portanto falar acerca da sexualidade na perspectiva do construtivismo social, significa que o indivíduo não nasce homossexual, mas em um determinado estágio da vida, escolhe a melhor forma de viver sua sexualidade.

Nessa perspectiva social, o segundo gestor (G2) relata que a sociedade contemporânea tem caminhado positivamente no trato com as questões de sexualidade, incluindo a homossexualidade, porém adverte que ainda há muito o que ser feito nesse contexto.

“A homossexualidade em si, como a gente sabe, passou e tem passado por momentos muitos dolorosos. Eu acho que a gente caminhou bem. Hoje a gente tem um contexto sócio-político em que as questões relacionadas a sexualidade estão sendo bastante discutidas, não sei se da melhor forma, mas enfim, o fato é que a gente hoje tem a Sexualidade, especialmente a homossexualidade, e diversidade sexual sendo falada e discutida. Então a minha percepção é que nós partimos nas décadas de 1960, 1970, 1980 até meados da década de 1990 de um ambiente essencialmente hostil com diversidade sexual e nós estamos caminhando... caminhando... para uma sociedade um pouco mais tolerante, um pouco mais empática, e um pouco mais respeitosa. Há um caminho grande ainda para ser seguido com muitas outras coisas na nossa sociedade, mas em relação à diversidade sexual e a sexualidade de uma forma geral, eu vejo avanços importantes, mas ao mesmo tempo, eu vejo que ainda há muito a ser feito” (G2).

Conforme apresentado na seção “HOMOSSEXUALIDADE NA SEARA EDUCACIONAL: contextualização histórica e conceitual, denominações, entendimentos e enfrentamentos de uma sexualidade minoritária”, verificamos tais avanços civis no que tange aos direitos da comunidade LGBT. A resposta governamental à epidemia de AIDS/HIV é considerada uma das primeiras formas de reconhecimento do movimento LGBT e suas demandas. Outro avanço foi a decisão favorável do Conselho Federal de Medicina do Brasil quanto à despatologização da homossexualidade no ano de 1985. Ainda, nesta década, fortaleceu-se na

comunidade LGBT o uso do termo “orientação sexual” em oposição a “opção sexual”. O conflito é por demarcar que a homossexualidade não é uma escolha objetiva, mas uma condição biológica inata (TREVISAN, 2018).

Embora nos últimos anos, a comunidade LGBT conquistou grandes vitórias nas perspectivas política e social e sobretudo significativos avanços na questão da legislação (direitos). Todavia, é oportuno apontarmos que após a vitória na eleição do atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, atualmente sem partido, no final de 2018, houve um desgaste e vultuoso retrocesso nas pautas da comunidade LGBT em vários contextos, inclusive logo no seu segundo dia de mandato, o presidente assinou a Medida Provisória (MP) nº. 870/2019 que retira a população LGBT das diretrizes de Direitos Humanos. Tal medida foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) do dia 2 de janeiro de 2019, detalhando as mudanças na estrutura do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, chefiado pela Ministra Damares Alves, que posteriormente foi convertida na Lei nº 13.844 de 2019. Contudo, sabemos que muito ainda precisa ser feito para promover a igualdade e equidade entre as orientações sexuais.

## **5.2 Discussão sobre o tema homossexualidade na escola**

É importante salientar que estamos vivendo numa era em que a informação flui pelos meios de comunicação livre e dinamicamente, mas muitas vezes há uma tendenciosidade à interpretação equivocada de dados científicos por parte das pessoas, que proliferam com irresponsabilidade o preconceito e a desinformação contra os homossexuais. O tema, por ser ainda um tabu, gera polêmicas em diversos segmentos da sociedade. Isso é um reflexo de uma sociedade pouco informada e que constantemente mistura fatos provindos de dados científicos, com uma política alimentada por tendências e opiniões partidárias, ideológicas e pessoais. Portanto, estimular a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, favorece a formação integral dos alunos e o pensamento mais reflexivo sobre essas questões.

Diante disso, a presente categoria de análise visa expor as representações dos participantes quanto à discussão acerca da homossexualidade na escola, e se tal debate pode gerar ou não algum tipo de constrangimento. Constatamos que para 31% dos participantes as temáticas acerca da homossexualidade na escola não geram

constrangimentos, 27% afirmam que sim, 38% alegam que talvez e 4% não souberam responder.

Na percepção dos participantes (31%) que afirmam não haver constrangimento em discutir sobre homossexualidade na escola, percebe-se uma visão mais otimista sobre a temática, pois o que deve prevalecer é o respeito das múltiplas facetas da diversidade, sejam elas humanas, de opiniões ou de sexualidades. A seguir apresentam-se os argumentos que justificam tal perspectiva, conforme o Quadro 09:

**Quadro 09 – Visão otimista em discutir sobre homossexualidade na escola**

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“Não gera constrangimento pois antes da orientação sexual vem o sujeito, o indivíduo”	P13
“Não gera constrangimento, pois as pessoas devem ser orientadas a respeitar as diversidades e que inclui a opção de gênero”	P15
“Temos desenvolvido temáticas sobre diversidade na nossa escola, e tem sido tranquilo e com muita naturalidade”	P16
“Não acredito que haja constrangimento. É um tema que deve ser debatido amplamente. As referências que temos é de que nossa escola sabe lidar bem com essas questões, respeitando a diversidade de opiniões e orientação sexual”	P31
“De forma alguma, pois o tema permite o diálogo em relação à diversidade, promovendo respeito e igualdade de todos. Em meu pensamento, constrangimento corresponde ao preconceito, bem como o silêncio em face ao assunto”	P38
“Ao meu ver este tema deveria ser tratado com mais frequência nas escolas, a fim de orientar, cuidar e informar toda comunidade escolar”	P43
“Em minha opinião não pode e não deve gerar nenhum constrangimento devido ser um tema plural, devendo haver respeito pelas pessoas na escola, na sala de aula ou em qualquer lugar”	P70

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Tal visão positiva de, promover discussões sobre a homossexualidade na escola corrobora os resultados do trabalho de Barreto e Araújo (2016), pois de acordo com as autoras, muitos alunos não conseguem perceber qual a sua orientação sexual, devido à dificuldade de autorreconhecimento de sentir interesse e atração por pessoas do mesmo sexo. Nessa linha de raciocínio, Mott (2003) alega para que os alunos podem se reconhecer como homossexual ou não, precisam primeiramente entender o que é a homossexualidade. Diante disso, para esse autor, a escola deve procurar saber se o aluno ou aluna que acredita ser homossexual tem dúvidas em relação à sua orientação sexual.

Esse otimismo também é semelhante ao pensamento de Louro (2005) que

afirma que a escola não pode ignorar a presença de alunos homossexuais, relegando-os a uma ‘zona de silêncio’. A autora também enfatiza que não se deve, simplesmente, encaminhar esses alunos homossexuais para outros profissionais, por exemplo um (a) psicólogo (a). Uma importante ação que pode auxiliar esses estudantes que acreditam ser homossexuais é a escola promover formações, debates e discussões sobre o tema. Em relação a isso, nossos resultados também corroboram a pesquisa de Reiss (1997) que assinala a existência de poucos temas tão problemáticos e polêmicos para o ensino quanto à discussão sobre diversidade e orientação sexual. Ele considera que esse é provavelmente o motivo pelo qual muitas escolas não ensinam e tão pouco discutam acerca da orientação sexual. Portanto, esse autor argumenta ser crucial as escolas organizarem tais discussões, toda a comunidade escolar precisa conhecer sobre esse tema, pois ter informações corretas podem ajudar a combater mitos e estereótipos, e conseqüentemente diminuir a homofobia.

Ainda nesse contexto, essa visão positiva e favorável de discutir sobre gênero e sexualidade na escola, converge com os estudos de Peres (2009), Siqueira (2012), Oliveira Júnior e Maio (2013), Wenez, Stigger e Meyer (2013), Pereira (2014) e Souza (2015) ao afirmarem que a escola é o ambiente prioritário para se discutir tais temáticas, especialmente, por meio de palestras, rodas de conversas, eventos acadêmicos, visando a participação de todos.

Em contrapartida, 27% dos participantes enfatizam que promover discussões sobre homossexualidade no ambiente escolar podem gerar constrangimentos. Foram identificadas duas formas de pensar: uma a favor da discussão e a outra que o tema é polêmico e constrangedor. A primeira forma trata-se dos que acreditam ser fundamental estabelecer amplos debates sobre essa temática dentro da escola, mas por meio de suas vivências e experiências no ambiente escolar percebem que os constrangimentos serão inevitáveis, seja por parte dos alunos, professores, pais e até mesmo da equipe gestora, tal como exposto por eles no Quadro 10:

**Quadro 10 – Percepções favoráveis à discussão sobre homossexualidade na escola**

Comentário	Participante
“Infelizmente no ambiente escolar muitos alunos, gestores e principalmente professores não se sentem à vontade para discutirem esse tema”	P05
“Porque pessoas ignorantes, ainda, carregam a imagem distorcida que homossexuais são promíscuos, influenciando negativamente o ambiente escolar”	P06

“A escola, como todo restante da sociedade, possui uma grande diversidade cultural e ideológica, carregam preconceitos e tabus. Diante disso, é importante discutir essas temáticas na escola, embora gerem constrangimentos, mas ajuda a desconstruir a formação e a proliferação de preconceitos”	P17
“Algumas pessoas ainda tratam o tema com intolerância ou incompreensão, manifestando reações que podem constranger os indivíduos com diferentes orientações sexuais, porém acho importante essa discussão, mas nós professores não estamos preparados para isso, e também não tem materiais didáticos disponíveis para nos dar apoio”	P23

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Abordar temáticas relacionadas a gênero e à sexualidade no ambiente escolar não é uma tarefa fácil, pois atualmente ainda existem muitos preconceitos e estereótipos por parte de alguns alunos, pais, professores e gestores. Tais percepções se aproximam dos resultados da pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no ano de 2004, identificada como “Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, em que 59,7% dos participantes consideraram inadmissível ter experiências homossexuais. A não aceitação de práticas homossexuais por parte desses professores reflete a dificuldade que esses profissionais têm para entender a existência de outras formas de vivenciar a sexualidade além da heterossexualidade. Tal dificuldade pode representar uma das razões pelas quais existe uma predisposição dos professores em trivializar as atitudes discriminatórias contra alunos percebidos como homossexuais, visto que “consideram que as brincadeiras não são manifestações de agressão, naturalizando e banalizando as expressões de preconceitos” (CASTRO, ABRAMOVAY, SILVA, 2004, p. 289).

Outro aspecto interessante apresentado por dois participantes (P05 e P23) é o despreparo dos professores ao abordar temáticas relacionadas a gênero e à sexualidade em sala de aula, sendo necessário investir, paulatinamente, na formação inicial e continuada dos docentes no que tange esses temas e suas áreas correlatas. Portanto, promover discussões estruturadas acerca da homossexualidade na escola, contribuirá na redução de ações e práticas do preconceito em relação a essa minoria sexual, além da falta de materiais didáticos que subsidiem esse referencial teórico. Tal carência de material acessível foi, igualmente, observada por Andrade (2004) que investigou sobre a abordagem da orientação sexual em livros didáticos e paradidáticos de Ciências e Biologia e identificou que o tema não é frequente nesses livros.

Embora os professores possam se ressentir da falta de bibliografia acessível,

isso não deve ser um empecilho para quem realmente deseja abordar o tema, pois podem obter por meio de outras fontes de informação. Cabe aqui mencionar que tais temáticas, a partir de 1997, foram incluídas nos PCNs, ampliando o debate sobre sexualidade e educação sexual nas escolas, mas por volta de 2014, devido as ações conservadoras da bancada política fundamentalista e religiosa começaram a perder espaço. Com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os termos gênero, sexualidade e orientação sexual foram suprimidos dos documentos, retrocedendo os avanços conquistados anteriormente.

Acreditamos que a escola desempenha um papel fundamental na compreensão do respeito e aceitação da diversidade. Além do mais, uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, favorecerá a redução da exclusão, da segregação e da discriminação. Nesse contexto, corroboramos o discurso de Barreto e Araújo (2016) que alegam que o (a) professor (a) precisa reconhecer suas dificuldades e preconceitos e, sobretudo, desfazer estereótipos e mitos sobre a diversidade humana, além de não levar sua opinião pessoal para a sala de aula. Portanto, embora promover discussões sobre essa temática no ambiente escolar possa trazer à tona possibilidades de constrangimentos a algumas pessoas, é importante realizá-las com planejamento e cautela. Além disso, consideramos que o(a) professor(a) não pode basear-se apenas no senso comum, necessário que transite no universo reificado.

A segunda forma de pensar, consiste nos participantes que assumem que o tema é polêmico e constrangedor, portanto sugerem que discussões pautadas em gênero e sexualidade sejam evitadas, pois para muitos isso é responsabilidade dos pais, segundo os comentários expostos no Quadro 11:

**Quadro 11 – Percepções contra à discussão sobre homossexualidade na escola**

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“Percebo comentários dos professores e até da direção escolar sobre alunos homossexuais, por isso acho que isso pode causar constrangimento, e além do mais esse assunto deve ser discutido em casa com a família e não na escola”	P19
“O preconceito existe dentro e fora da escola, por isso acho que discutir esses temas na escola será ainda mais combustível para gerar ódio e discriminação contra pessoas homossexuais”	P24
“A família tradicional brasileira quer que a escola ensine conteúdos, pois os valores e a educação sexual é de responsabilidade dos pais”	P40
“Sou fiel a minha religião, por isso não compartilho ser importante debater sobre esses assuntos na escola, para não haver doutrinação”	P45

“Respeito todas as diversidades, culturais, crenças e características das pessoas, inclusive sou contra qualquer tipo de bullying, mas acredito que esses assuntos não seja papel da escola e sim da família”	P67
---	-----

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

A (homo)sexualidade é um assunto presente nas diversas áreas de conhecimento humano. Sendo assim, temas ligados à sexualidade e à diversidade sexual fazem parte do cotidiano dos indivíduos, seja de forma explícita ou velada. No entanto, tal familiaridade com o tema não o torna um assunto fácil ou tranquilo de ser abordado tanto pela família quanto no ambiente escolar. Acreditamos que discutir sobre essa importante temática seja responsabilidade dos pais, mas também da escola, assim como retratado por Nogueira et al. (2016), pois uma vez que a temática diz respeito ao direito da pessoa, a instituição pode assumir um papel preponderante na abordagem adequada sobre esse assunto, já que possui o conhecimento científico como prerrogativa do ensino, diferente da família que muitas vezes se pauta apenas no conhecimento religioso.

Assim, sabemos que os pais são os principais formadores educadores dos filhos, uma vez que desde que nascem, as crianças são por eles influenciadas no que tange às instruções de como ser homem ou mulher no mundo. Tais instruções consistem na educação sexual, porém quando as crianças crescem, principalmente na adolescência, surgem diversos questionamentos sobre a sexualidade, para tanto, a família precisa buscar informações e conhecimento para orientar de forma aberta e adequada os seus filhos, assim como a escola.

Embora saibamos que falar sobre sexo é difícil, pois ainda é um tabu para muitos em nossa sociedade, é importante os pais terem essa disposição para apoiar e transmitir segurança aos jovens adolescentes. Nesse sentido, esta forma de pensar está apoiada nos estudos de Almeida e Centa (2009) que afirmam ser crucial discutir a sexualidade o mais precoce possível, pois é um assunto que pode gerar ideias e interpretações contraditórias. Entretanto, acreditamos que discuti-las desde cedo, favorece as crianças e os adolescentes no sentido de cultivarem hábitos saudáveis no que concerne à sexualidade e para o entendimento mais tolerável no que se refere às diferentes orientações sexuais. Pensamos, identicamente, como Almeida e Centa (2009), ser fundamental esclarecer que a educação sexual não se trata de ensinar os jovens a fazerem sexo ou estimulá-los a assumirem uma determinada orientação sexual, pois a educação sexual fala de amor, de prazer, afeto, relacionamento, assim



como de prevenção, seja de doenças ou gravidez, conhecimento e respeito ao próprio corpo. Essa compreensão é importante para que as pessoas vivam de uma forma mais saudável, prazerosa, tanto física quanto emocionalmente.

Por outro lado, a escola também tem um papel fundamental na formação holística dos alunos. Com isso, consideramos que a educação sexual precisa ser uma ação conjunta entre a família e a escola. Tal posicionamento se aproxima da ideia de Njaine (2011) e Louro (2014) que reverberam que as escolas enquanto instituições seculares são referências para a construção da identidade de meninos e meninas e, posteriormente, os adolescentes reproduzem esses referenciais de masculinidade e feminilidade tidos como padrões pela sociedade.

Ainda no que tange à discussão acerca da sexualidade no espaço pedagógico da escola, concordamos com a forma de pensar de Saito & Leal (2000) e Louro (2014) quando advertem ser necessário que os gestores e professores estejam preparados para realizar tal abordagem. E, sobretudo, essas discussões não precisam acontecer somente nas disciplinas de Ciências ou Biologia, mas sim em todas as disciplinas que devem assumir tal responsabilidade, inclusive esses assuntos podem ser desenvolvidos por meio de ações integradoras e projetos interdisciplinares, envolvendo toda a comunidade escolar.

Para a maioria dos participantes (38%) desta pesquisa, discutir sobre homossexualidade na escola talvez possa gerar constrangimentos. Nesse cenário, segundo o G1, dependendo naturalmente da tratativa que a escola dá ao tema, pode-se gerar tais constrangimentos. Para esse gestor, tal tratativa não significa somente fazer uma boa abordagem teórica sobre o assunto por meio de palestras, mas sim de ações efetivamente realizadas pela escola diante de um posicionamento da ocorrência de homossexualidade do (a) aluno (a) e até mesmo de professores (as). Inclusive, G1 menciona como exemplo quando um professor ou gestor escolar vê dois meninos ou duas meninas se beijando dentro da escola, é fundamental o posicionamento de forma justa, igualitária e coerente com o relacionamento heterossexual ou homossexual.

Esse sentimento exteriorizado por G1 é correlato aos resultados de pesquisa de Cavaleiro (2009) que identificou diferenças no tratamento entre casais de alunos homossexuais e heterossexuais, gerando tensões e dando abertura a questionamentos acerca da heteronormatividade imposta e praticada como padrão no ambiente escolar. A autora evidenciou arranjos sutis para o exercício do controle, da

vigilância e da garantia de um cotidiano quase inteiramente heterossexual, pois notou-se por parte de gestores e professores diferentes posicionamentos e atitudes quanto à “autorização” para casais poderem namorar na escola, ou seja, quando se tratava de casais heterossexuais a visão imposta era o da “normalidade”, enquanto para a situação que ocorreu entre duas garotas homossexuais, prevaleceu a “anormalidade”.

Tal discriminação das feminilidades homossexuais ocorreram mediante uma coação peremptória visando ocultação, silenciamento e dissimulação das formas de ver a sexualidade não-heterossexual, impedindo vínculos de amor e de afeto entre as garotas, ou fazendo, mesmo de forma não intencional, parecer errado uma relação homossexual. Assim, corroboramos Caveleiro (2009), ao afirmar que o processo de socialização da homo(sexualidade) ocorre de forma velada e ambígua interpelando-as para uma experiência discreta, separada, legitimando a transformação de diferenças em desigualdades.

Ainda, G1 relata, espontaneamente, uma situação que lhe ocorreu em sua trajetória de estudante, período em que constatou uma evidência de rejeição por parte de alguns professores quanto à discussão das questões sobre homossexualidade. Dessa forma, G1 acrescenta que uma das professoras, especificamente de Biologia, em uma de suas aulas, contextualizou destacando o quanto seria imunda a prática homossexual, e mencionou um exemplo dado por tal professora, em que demonstrava o alto risco de contaminação à saúde dos seres humanos, quando um menino (homem) introduz o pênis no ânus de outro menino (homem). Com isso, na visão de G1, tal mensagem subliminar instaurou um clima de ameaça e medo entre os alunos de se tornarem homossexuais, além de manifestar estranheza e total rejeição na relação pênis x ânus, principalmente se esse ânus for de um homem; segundo G1 dando a impressão que se fosse num ânus feminino, possivelmente, a contaminação seria menor ou nem existiria. Portanto, G1 considera que a escola deve tratar dessas temáticas de uma forma propositada, organizada e bem planejada, a fim de estimular amplo debate e com isso contribuir com a inibição de práticas preconceituosas contra pessoas homossexuais.

Esse exemplo mencionado por G1, em que se retrata a visão estereotipada dos homossexuais, é análogo ao entendimento de Santos, Lima e Mendonça (2009) quando afirmam que as pessoas enxergam os homossexuais com alto nível de estranhamento, com um sentimento de inadequação, associando a homossexualidade à anormalidade, ao diferente, a imagens negativas, à

promiscuidade, ao pecado imperdoável e abominável por Deus. Tal associação indica que a representação social das atividades homossexuais surgida na Idade Média, ainda hoje, permanece nas práticas e atitudes sociais. Assim, a visão do outro em relação à homossexualidade, de modo geral, é vista e sentida como flagrantemente negativa.

Verificamos que vários são os fatores que podem gerar tais constrangimentos: o profissional convidado pela escola a realizar a discussão sobre o tema, precisa ser e estar preparado e, sobretudo ter conhecimentos para fazer a abordagem adequada. Por se tratar ainda de um tema tabu para muitas pessoas, devemos considerar respeitosamente os preceitos religiosos, ideológicos, científicos e sociais, como os discursos apresentados no Quadro 12:

**Quadro 12 – Fatores que podem gerar constrangimentos ao discutir sobre homossexualidade na escola**

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“Falta conscientização das pessoas”	P01
“Dependendo da abordagem pode sim ser constrangedor, portanto o tema deve ser abordado com muita responsabilidade”	P04
“Talvez, pois os pais de alunos podem temer que seus filhos se tornem homossexuais”	P12
“Fatores como religião, criação dos pais e ideologia possivelmente podem gerar constrangimentos tanto em alunos, professores, pais e gestores”	P14
“Por mais que o tema igualdade, respeito a diversidade serem importantes para a formação integral dos alunos, percebo ainda que existem incômodos sobre o assunto dentro da escola e em toda a sociedade”	P28
“Os mais jovens (alunos) aceitam melhor sobre esse assunto do que nós os mais velhos (professores)”	P34

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Esses fatores expostos no Quadro 12, justificam as razões pelas quais alguns dos participantes não são favoráveis a promover discussões acerca da homossexualidade no ambiente escolar. Baseado nessa forma de pensar, é plausível refletirmos sobre a pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, no ano de 2018, sobre homossexualidade, cujos resultados evidenciam que 74% dos brasileiros dizem aceitar a homossexualidade, enquanto 18% pensam que ela deva ser desencorajada por toda a sociedade, e 8% não opinaram sobre o tema. Sendo assim, esses dados demonstram que, apesar da maioria dos participantes afirmar não ter problema algum com a (homo)sexualidade das pessoas, um percentual razoável (18%) pensa

contrariamente, o que nos permite inferir que incômodos e contrangimentos sempre irão existir, quando se trata de temáticas que envolvam a (homo)sexualidade, independentemente do ambiente social.

Em consonância com a narrativa do P34, segundo essa mesma pesquisa do Instituto Datafolha (2018), dentre os jovens, na faixa etária de 16 a 44 anos, 85% declaram ter mais aceitação da ideia de que a homossexualidade deve ser aceita por todos, 12% consideram que a homossexualidade deve ser desencorajada e apenas 3% não opinaram. Já com o público mais velho, acima de 45 anos, 64% aceitam a homossexualidade, 24% desconsideram a homossexualidade e 12% não souberam ou não quiseram opinar. Portanto, verifica-se que as representações dos participantes desta pesquisa vão ao encontro da pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha (2018) em que as pessoas mais jovens tendem a lidar melhor com as questões da homossexualidade, quando comparadas aos mais idosos.

Em complemento, a interpretação que G2 faz do termo “constrangimento” nos remete ao sentido ora de desconforto ora de desentendimento. Assim, na sua perspectiva cada vez menos os alunos presentes nas 223 ETECs do Centro Paula Souza têm demonstrado algum tipo de constrangimento em relação às temáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar. O maior número de alunos matriculados está na faixa etária entre 14 a 17 anos, ou seja, são adolescentes. Todavia, segundo G2, esses desconfortos não são identificados em atitudes e ações dentro das ETECs, isso se deve, possivelmente, à facilidade de acesso à informação, pela mudança de paradigmas relacionada à diversidade humana, pois a tendência é que esses assuntos sejam encarados naturalmente pela comunidade escolar. Evidentemente, no que tange à homossexualidade dos discentes, existem alguns casos isolados de desentendimentos em algumas ETECs, mas de um modo geral percebe-se que a paz, o respeito e a tolerância têm prevalecido.

Ainda nesse contexto, G2 alude que por meio de sua vivência pedagógica, os constrangimentos dessa natureza, são mais perceptíveis entre as pessoas de idade mais elevada, principalmente, entre os professores, conforme já discutido na pesquisa do Instituto Datafolha e do posicionamento de P34. Tais professores apresentam bagagens políticas, culturais, sociais, de crenças, de costumes e tradições pautadas no conservadorismo, por isso, segundo G2, a incidência de constrangimentos relacionados à homossexualidade é maior. Na visão desse gestor, os motivos desses constrangimentos, supostamente, são devido à falta de conhecimento mais

aprofundado sobre essas temáticas. Assim, é notória a necessidade de formação docente no que concerne à diversidade sexual, pois a informação, o conhecimento e a educação, são os melhores caminhos para se construir um ambiente de trabalho harmonioso e produtivo. Tal necessidade também é observada por Coelho (2014) quando revela sobre a importância de promover discussões desses temas na formação inicial e continuada de professores, desvelando novos significados acerca da diversidade sexual no ambiente escolar.

Considerando a necessidade urgente de debater sobre as diversidades na Educação, corroboramos a compreensão de Louro (2014), Castro (2014), Silva (2016) e Santos & Santos (2019) quando manifestam a pouca atenção que tem sido dispensada às perspectivas não heteronormativas no campo formativo. Em grande parte, para esses autores, a formação docente em diversidade sexual tem sido comprometida e/ou impedida em função de investimento ativo de um grupo conservador, majoritariamente, com ideais religiosos fundamentalistas que se opõem aos direitos humanos e às agendas inclusivas na educação. Assim, pensar na formação docente, é imprescindível que se investa em abordagens que não excluam perspectivas das minorias sexuais.

Ainda nesse contexto, concordamos com as perspectivas de Santos & Santos (2019), quando salientam que apesar do pouco investimento que, visivelmente, se faz sobre diversidade sexual na formação inicial docente, é preciso desarticular as discussões sobre sexualidade de uma visão unicamente biologizante, fundamentada pelos conservadores religiosos, caso contrário, não haverá avanços na formação docente em diversidade sexual e campos correlatos, questionando o conhecimento científico acumulado e criminalizando profissionais ao mesmo tempo em que se utiliza de falácias, engodos e falsa neutralidade política.

Diante disso, entendemos que apesar de os jovens de hoje terem mais oportunidade para discutirem sobre homossexualidade e terem acesso a diversas fontes de informação, ainda existem risos, gozações e reprimendas que acompanham a maioria das manifestações verbais que envolvem a homossexualidade, que é vista como algo fora dos padrões ditos normais da sexualidade, como a preservação da espécie. Daí costuma-se taxá-la de perversão, ou seja, uma prática sexual contra os padrões da natureza. Há atualmente muita informação sobre sexualidade, mas pouca possibilidade para que os indivíduos a elabore e a transforme em conhecimento. Corroboramos com Louro (2014) que o preconceito e a desinformação, de uma certa

forma, estão impregnados tanto no corpo discente quanto no quadro docente. E é difícil promover tais discussões se a escola não estiver aberta para esta realidade.

### 5.3 Representações sobre professores (as) homossexuais

Esta categoria apresenta as representações de professores, equipe gestora (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional) e supervisão sobre homossexualidade docente no ambiente das Escolas Técnicas Estaduais.

Para tanto, os participantes foram questionados se um (a) professor (a) homossexual pode ou não influenciar o (a) aluno (a) na sua orientação sexual. Os resultados indicam que 83% dos participantes acreditam que o (a) professor (a) não influencia os (as) alunos (as) em relação à sua orientação sexual, simplesmente pelo fato de ser homossexual. Apenas 2% revelam que os estudantes podem ser influenciados. Enquanto 13% apontam que talvez o (a) professor (a) homossexual possa influenciar na orientação sexual dos discentes e 2% não souberam responder tal questionamento. O Quadro 13 expõe o posicionamento dos 66 (83%) participantes que disseram que o (a) professor (a) homossexual não pode influenciar a orientação sexual do (a) aluno (a):

**Quadro 13** - Justificativas de que o (a) professor (a) homossexual não pode influenciar a orientação sexual do (a) aluno (a)

Vezes mencionadas Justificativas	Depoimento dos Participantes
47 Ninguém influencia ninguém quanto à orientação sexual.	<p>“Acredito que ninguém pode influenciar outra pessoa no que se refere a orientação sexual” (P45)</p> <p>“É óbvio que não, pois ninguém tem a capacidade de influenciar a sexualidade de outra pessoa” (P51)</p> <p>“Não acredito que a orientação sexual de alguém influencie outra pessoa” (P54)</p> <p>“Ninguém influencia ninguém a ser homossexual” (P58)</p> <p>“Sempre tive 90% de amigos héteros e isso não me fez ser hétero, portanto ninguém influencia a sexualidade de outras pessoas” (P73)</p>

05 A atuação do (a) professor (a) deve ser estritamente profissional.	<p>“Penso que o trabalho docente deve se pautar somente no campo profissional” (P04)</p> <p>“O professor deve atuar profissionalmente, e os que conheço são éticos e desempenha sua função profissional muito bem” (P13)</p> <p>“Acredito que o professor antes de tudo deve ser profissional, sendo assim jamais irá influenciar a orientação sexual dos alunos” (P31)</p>
04 O papel do professor é ensinar os alunos, independentemente de sua orientação sexual.	<p>“O professor está ali para ensinar, ou seja, para desenvolver a aprendizagem no aluno, não depende de sua orientação sexual” (P01)</p> <p>“O professor deve ensinar o aluno os conteúdos de sua disciplina, mas jamais irá influenciar sua orientação sexual” (P15)</p> <p>“O aluno está na escola para aprender e o professor para ensinar, portanto não deve existir essa conotação sexual” (P67)</p>
04 A homossexualidade é questão de genética, portanto, não pode influenciar.	<p>“Como acredito em questões genéticas, não posso imaginar que alguém possa ser influenciado a tornar-se homossexual” (P18)</p> <p>“Por crer em disposição genética não acredito na influência sobre a orientação sexual” (P19)</p> <p>“Acredito que os homossexuais já nascem assim, pois é genético, no entanto o professor não pode influenciar o aluno na orientação sexual” (P70)</p>
03 O (a) professor (a) pode ajudar na compreensão da diversidade sexual, mas nunca influenciar o (a) aluno (a) na orientação sexual.	<p>“Acredito que possa ajudar no processo de compreensão e aceitação quanto à diversidade de gêneros, mas nunca influenciar os alunos em suas escolhas sexuais” (P17)</p> <p>“O fato do professor ser homossexual autodeclarado pode ajudar o aluno a ter esclarecimentos sobre a homossexualidade, e ampliar seus conhecimentos nessa área, mas jamais irá influenciar sua orientação sexual” (P56)</p>
02 Não há embasamento científico.	<p>“Não existe embasamento científico que comprove a homossexualidade como algo que seja oriundo da influência de meios externos” (P23)</p> <p>“Não há indícios científicos que uma pessoa pode influenciar a orientação sexual de outra pessoa” (P69)</p>
01 Se agir com naturalidade, não há problema.	<p>“Se o professor agir naturalmente com o aluno, não vejo problema” (P02)</p>
<b>07 diferentes justificativas</b>	<b>66 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Dentre o agrupamento das sete justificativas expostas no Quadro 13, verificamos que, majoritariamente, 47 participantes afirmam, veementemente, que ninguém influencia ninguém quanto à orientação sexual. Nessa direção, enfatiza-se que não há ninguém que possa dizer qual é a orientação sexual de outrem. Aqui, também, é fundamental refletir que nenhum indivíduo precisa se sentir pressionado para se receber um “rótulo”, como tendo esta ou aquela orientação sexual, já que algumas pessoas descobrem a sua orientação sexual muito cedo e outras demoram algum tempo a perceber o que os fazem sentir confortáveis.

A atuação do (a) professor (a) deve ser estritamente profissional, esta é a opinião de cinco participantes. E, quatro, acreditam que o papel do professor é de ensinar os estudantes, independentemente de sua orientação sexual. E o mesmo número, também alega que a homossexualidade envolve questões genéticas, portanto, a orientação sexual não pode ser influenciada. Enquanto, três participantes pensam que o (a) professor (a) pode ajudar na compreensão da diversidade sexual, mas nunca influenciar o (a) aluno (a) em sua orientação sexual. Duas pessoas descrevem que não há embasamento científico que comprove que os meios externos podem influenciar a sexualidade. E, somente uma pessoa diz que se o (a) professor (a) agir com naturalidade, não haverá problema.

Neste questionamento, fica evidente que muitas respostas expressam dúvidas, incertezas e, principalmente, contradições. Embora, de um modo geral, os relatos demonstrem uma postura mais voltada à igualdade, ao respeito, ao profissionalismo docente, identifica-se a existência de preconceitos e discriminações veladas, por exemplo, se o (a) professor (a) for discreto (a) ele (a) não irá influenciar na orientação sexual dos estudantes, caso contrário, sim. Tal posicionamento de P02 deixa claro que o (a) professor (a) até pode ser homossexual, porém não precisa declarar para a comunidade escolar. O que nos faz refletir, se tal professor (a) é assumidamente homossexual, e é afeminado ou masculinizado, esse (a) deverá se autorreprimir para atender aos anseios da norma heteronormativa? Essa reflexão é semelhante ao pensamento de Louro (2001) quando observa que o (a) professor (a) homossexual muitas vezes prefere o silêncio ao enfrentamento do preconceito. Entendemos que tal postura não nos remete ao discurso de igualdade e respeito, pregado pela maioria que foge do viés preconceituoso.

Assumindo um outro ponto de vista, 2% dos participantes admitem que o (a) professor (a) pode, com certeza, influenciar na orientação sexual do (a) aluno (a),



segundo o Quadro 14:

**Quadro 14 – Representações de que o (a) professor (a) pode influenciar a orientação sexual do (a) aluno (a)**

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“Com certeza, pode sim influenciar a orientação sexual do aluno, principalmente se este for oriundo de uma família desestruturada”	P11
“Com certeza influencia, pois o aluno sempre se espelha no professor”	P42

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Ainda nesse contexto, 13% dos participantes pressupõem que talvez o (a) professor (a) homossexual possa influenciar a orientação sexual dos estudantes, segundo os relatos expostos no Quadro 15:

**Quadro 15 – Representações de que talvez o (a) professor (a) pode influenciar a orientação sexual do (a) aluno (a)**

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“A admiração do (a) aluno (a) para com o (a) professor (a) pode sim inspirar e influenciar a assumir o comportamento homossexual”	P02
“Isso depende de vários fatores, muitas vezes a pessoa já tem os traços e a partir de uma pessoa que lhe passe confiança, possivelmente irá assumir a homossexualidade”	P48
“Penso que o aluno, principalmente adolescente, pode sim se deixar influenciar, mas não que isso seja “culpa” do docente, o aluno pode apenas se espelhar nele, no estilo de vida”	P71

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Nestes casos, ficam mais evidentes as representações negativas de indivíduos homossexuais, conforme as descrições, predominam ainda a concepção da homossexualidade como algo “transmissível” ou “influenciável” como afirma Britzman (1996), ainda existe o medo de que a mera menção da homossexualidade irá encorajar os jovens a se envolverem em práticas homossexuais e se juntarem à comunidade LGBT. Nossos dados se aproximam dos resultados do estudo de Dinis e Cavalcanti (2008) em relação à influência do(a) professor(a) homossexual sobre o(a) aluno(a), sendo que a maioria, 74%, nega tal influência, enquanto 26% acreditam que o(a) professor(a) pode influenciar na orientação sexual do(a) aluno(a).

No ambiente escolar, ocorrem múltiplas relações, sendo a relação professor-aluno uma das mais importantes. Tal relação se caracteriza pela assimetria e pela troca de influências entre as individualidades distintas e a interação intergrupar. Apesar de acreditarmos que o(a) professor(a) seja referência para os(as) alunos(as),

principalmente no que tange à sua prática docente e ao seu caráter, discordamos de que o(a) mesmo(a) possa influenciar na orientação sexual dos estudantes.

Outro questionamento realizado aos participantes foi se é ou não possível identificar um (a) professor (a) homossexual que não é autodeclarado. Para 45% dos participantes, é possível identificar uma pessoa homossexual, 29% afirmam que não, 25% apontam que talvez consigam identificar, e apenas 1% diz não saber responder. Os motivos que levam os participantes a dizerem que é possível identificar um (a) professor (a) homossexual sem esse(a) ser autodeclarado(a), são expostos no Quadro 16:

**Quadro 16 – Características que identificam um (a) professor (a) homossexual**

<b>Vezes mencionadas</b> <b>Características</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
19 Gestos, atitudes, postura e comportamento no cotidiano.	<p>“Sim com gestos e atitudes” (P01)</p> <p>“Através da postura do professor” (P27)</p> <p>“Por meio de Gestos, atitudes e a postura da pessoa” (P28)</p> <p>“Consgo identificar pelo comportamento da pessoa no dia-a-dia” (P34)</p>
08 Tom de voz, jeito de falar e trejeitos efeminados ou masculinizados.	<p>“Sim, pelos trejeitos de homossexual afeminado ou machão” (P14)</p> <p>“Percebo devido aos trejeitos” (P58)</p> <p>“Sim pela voz fina, e os trejeitos afeminados” (P62)</p> <p>“Acredito que a identificação de um homossexual é pelo seu trejeito” (P64)</p>
03 Forma de se vestir.	<p>“Sim facilmente são identificados pela forma que se vestem” (P13)</p> <p>“Identifico pelas roupas e pelo estilo de se vestir, normalmente se vestem muito bem” (P59)</p>
02 Postagens e pelos seguidores nas redes sociais.	<p>“Eu identifico pelas redes sociais” (P03)</p> <p>“Pelas postagens e amigos virtuais que segue a pessoa” (P39)</p>
01 Não casam e não tem filhos.	<p>“Os homossexuais não se casam, não tem filhos” (P24)</p>
01 Através da insatisfação e baixa estima.	<p>“Através da insatisfação pessoal e baixa estima que os homossexuais têm devido ao preconceito da sociedade” (P35)</p>

01 São reservados.	“Sim, eu consigo identificar, pois os homossexuais sempre são bastante reservados no ambiente escolar” (P42)
01 Uma questão cultural.	“É uma questão cultural, pois os homossexuais sempre apresentam os mesmos gosto para músicas etc.” (P48)
<b>08 diferentes características</b>	<b>36 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

No Quadro 16 foram identificadas oito principais características, destacamos a priori as três principais que levam as pessoas a conseguirem identificar um(a) professor(a) homossexual. Para dezenove participantes a identificação ocorre por meio de gestos, atitudes, postura e comportamento no cotidiano escolar. Oito pessoas acreditam que sejam pelo tom de voz, jeito de falar e trejeitos efeminados ou masculinizados e três pessoas declaram que identificam um homossexual pela forma de se vestir. Assim, verifica-se que se perpetua no imaginário social que quanto mais efeminado for o homem, e mais masculinizada for a mulher, maior a probabilidade desses sujeitos sofrerem atos de intolerância e homofobia. Justamente porque eles(as) subvertem a estrutura cristalizada e naturalizada de ser homem e mulher. Desta forma, é o corpo, por meios gestos, da voz, das nuances que vão dar indícios da suposta homossexualidade e de como essa pessoa vivencia sua masculinidade ou feminilidade.

Percebe-se que os mecanismos da heteronormatividade norteiam os argumentos, pois se a voz de um professor for considerada fina, ou de uma professora ser grossa, isso caracteriza que os mesmos sejam homossexuais? Evidente que não, pois não podemos determinar ou restringir a orientação sexual de uma pessoa, simplesmente pelo timbre de voz (seja aguda ou grave). Assim, como também não podemos afirmar que a sexualidade é determinada apenas pela expressão corpórea, gestual ou até mesmo a forma de vestir de um indivíduo, conhecida como expressão de gênero.

Neste sentido, sabemos que os homossexuais apresentam características consideradas peculiares, principalmente as que foram supracitadas, porém tais características por si só, não são suficientes, para afirmar se são ou não homossexuais. A heteronormatização incutiu, equivocadamente, na cabeça das pessoas, que o homem homossexual, com o tempo, passará a se vestir e a se comportar como mulher, e a mulher homossexual fará o mesmo, travestindo-se de homem. Assim, compartilhamos com o pensamento de Louro (2019) que é preciso ter

cuidado ao demonstrar que não são as características pessoais e sexuais, mas sim, como essas características são representadas pela sociedade, pois o que se diz e o que se pensa sobre elas, irá constituir o que é ser feminino ou masculino.

Outro aspecto apontado pelos participantes, é o comportamento do indivíduo homossexual. Neste sentido, para Moscovici (2005), as representações sociais são conjuntos dinâmicos e sua característica é a produção de comportamentos e relacionamentos com o meio social. Se tal comportamento é considerado desviante, ou seja, fora dos padrões normais impostos pela heteronormatividade, trata-se do comportamento homossexual. Por sua vez, novamente compartilhamos o mesmo sentimento de Louro (2019), quando se refere que tal comportamento envolve todo e qualquer ato de caráter erótico e/ou sexual, genital ou não, realizado por pessoas do mesmo sexo biológico, ainda que, em suas subjetividades, os atores envolvidos nessas situações possam tratar tal ocorrência, tais atos e condutas, de formas diversas e variadas, e até mesmo, no limite, não considerar, por qualquer razão, tal comportamento como um comportamento homossexual.

No que concerne às redes sociais, entendemos que a disponibilização, a troca e o compartilhamento de informações pela internet, escancararam nossas privacidades em todos os sentidos, pois a todo momento mostramos aos nossos círculos de contatos, quais são nossos gostos e manifestamos nossas opiniões, inclusive até as pessoas que estão fora das redes sociais não têm garantia nenhuma de que não terão suas vidas expostas e vasculhadas. Nesse contexto, esta justificativa se relaciona ao estudo empreendido por Garcia (2017) no que se refere ao fato de que as pessoas tendem a se conectar com quem é semelhante a elas. Diante disso, segundo o autor, se um indivíduo tem dez amigos homossexuais e um heterossexual, as pessoas inseridas no mundo cibernético podem inferir que tal pessoa também seja homossexual.

Garcia (2017) ainda notou que os homossexuais tendem a se conectar com os usuários de igual orientação sexual. Assim, embora acreditemos que a interação social e a integração de dados na sociedade digital podem afetar o controle que os indivíduos têm sobre sua privacidade, inclusive sua orientação sexual, não podemos afirmar que um indivíduo é ou não homossexual baseados somente no seu círculo de amizades, principalmente os contatos digitais, conforme sugerem P03 e P39.

Em relação aos laços matrimoniais, nos fez refletir os seguintes questionamentos: o casamento entre pessoas do mesmo sexo é ou não realidade?

Um casal hétero que se ama, pode se casar, e tal casamento não gera polêmica, por que um casal homossexual, que também se ama, não pode se casar? E quando se casam geram perplexidade na sociedade heteronormativa? Tais indagações, contrariam a forma de pensar de P24, pois como já abordado no referencial teórico, a denominação popular “casamento gay”, foi autorizada desde de 2013, ou seja, todos os cartórios de registro civil do território brasileiro podem celebrar o casamento civil e converter a união estável homoafetiva em casamento.

Tais reflexões podem ser ratificadas de acordo com uma matéria publicada na revista “Isto é” online no início de 2020, que informa que foram registrados 9.520 casamentos de pessoas do mesmo sexo no ano de 2019. Apesar desse número em termos absolutos não ser alto, representa um crescimento significativo de 61,7% em apenas um ano. Tal aumento considerável, possivelmente, se deu ao temor de um retrocesso nos direitos civis dos homossexuais devido à vitória eleitoral do presidente da república, Jair Messias Bolsonaro (mandato: 2019 a 2022). Contudo, um indivíduo homossexual, pode se casar, bem como também pode ter filhos, por meio dos modos tradicionais, inseminação artificial ou por adoção.

Outra representação, que consideramos no mínimo curiosa, se refere ao posicionamento de P35 e P42, em que o primeiro relata que as pessoas homossexuais apresentam as características de insatisfação pessoal e baixa estima em virtude do preconceito que sofrem diariamente na sociedade e o segundo diz que os homossexuais são reservados. Assim, percebemos que existem várias explicações para a homossexualidade e, de alguma maneira tais motivos são oriundos da construção preconceituosa sofrida ao longo dos séculos, inclusive de taxar os homossexuais como: infelizes, solitários e sofredores, pois não encontram espaço na normalidade heterossexual. Pensamos opostamente, os indivíduos homossexuais podem ser pessoas alegres, extrovertidas, seguras e ter uma estima elevada, mesmo face à discriminação corriqueira, características que também identificamos em quaisquer pessoas heterossexuais.

No que se refere ao estilo musical, sabe-se que a população homossexual, tal como a heterossexual, aprecia uma diversidade de estilos, e evidentemente, não podemos generalizar, pois gênero musical é algo muito particular e subjetivo. No entanto, existem alguns hits que normalmente são escolhidos nas playlists mais tocadas em boates gays do mundo inteiro. Inclusive, o público LGBT prestigia bastante suas “divas” da música pop, dentre elas: Madonna, Cher, Britney Spears, Lady Gaga

entre outras.

A trajetória artística da cantora Madonna a fez ser considerada a rainha dos “gays”, pois a artista sempre atuou fortemente em favor das causas homossexuais ao longo de sua carreira, e muitas de suas músicas remetem simbolicamente a representatividade da homossexualidade, por exemplo a canção “Vogue”. Por meio de suas letras musicais, a cantora sempre promoveu a visibilidade e valorização da cultura gay. Posto isto, e fazendo um paralelo, a representação de P48, evidencia que a população gay, embora tenha uma cultura bastante peculiar em todos os aspectos, não somente nas questões de estilos musicais, todavia, não podemos considerar que todos os indivíduos homossexuais seguem, estritamente, tal cultura.

Os participantes que afirmam que não e/ou talvez possam identificar um (a) professor (a) homossexual, somam 43 (54%), e os possíveis motivos para tal ocorrência estão expostos no Quadro 17.

**Quadro 17** - Motivos possíveis de não e/ou talvez conseguir identificar um (a) professor (a) homossexual

Vezes mencionados Motivos	Depoimento dos participantes
15 Não é possível identificar.	<p>“Eu não consigo identificar” (P14)</p> <p>“Não é possível identificar, a não ser que seja transexual” (P21)</p> <p>“Não é possível identificar, embora alguns tenham trejeitos, mas isso não significa que são” (P70)</p> <p>“Eu não identifico, pois cada um tem o seu jeito” (P80)</p>
15 Nem sempre é possível identificar.	<p>“Nem sempre conseguimos identificar, pois cada um se comporta de um jeito peculiar” (P02)</p> <p>“Nem sempre, uma vez que nem todos homossexuais tem o estereótipo do afeminado ou da machona” (P23)</p> <p>“Nem sempre é possível essa identificação, uma vez que cada vez mais prevalece a forma discreta de ser” (P41)</p> <p>“Nem sempre identificamos, mas a convivência de anos e anos, pode ser que floresça algo e perceba-se” (P51)</p>
05 Em alguns casos sim, mas na maioria não.	<p>“Talvez sim, mas em alguns casos não. Mas acredito que não influencia em nada na qualidade de seu trabalho na escola” (P04)</p>

	“Talvez em alguns casos, pois alguns detalhes são muito fortes e por ter um pouco de experiência fica mais fácil de perceber” (P06)
04 Não é necessário o homossexual se assumir socialmente.	“Não acredito que o homossexual precisa se assumir, pois o heterossexual também não se assume” (P36)  “Não há necessidade de se assumir, pois a sexualidade só diz respeito a própria pessoa” (P44)
03 Os estereótipos não definem a homossexualidade.	“Uma vez que não existem regras para classificar pessoas, não podemos nos basear em estereótipos para determinar a orientação sexual de uma pessoa, isso é muito arriscado” (P38)  “Não podemos identificar uma pessoa homossexual somente pelos seus estereótipos” (P40)
01 Não é necessário identificar a homossexualidade no ambiente de trabalho.	“Não precisamos identificar a homossexualidade, pois acredito que isso não diz respeito as atividades laborais, pois no ambiente de trabalho o que importa é o profissionalismo da pessoa e não sua orientação sexual” (P45)
06 diferentes motivos	<b>43 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

O Quadro 17, revela que 15 participantes não conseguem identificar professores (as) homossexuais, 15 salientam que nem sempre é possível fazer tal identificação, 5 dizem que em alguns casos sim, mas na maioria não, 4 justificam que não há necessidade de fazer essa identificação, enquanto 3 participantes afirmam que o estereótipo de uma pessoa não pode definir sua sexualidade e um elucida que não é necessário identificar a homossexualidade no ambiente de trabalho.

Sabemos que há uma confusão, no Brasil e no mundo, no que tange à compreensão e interpretação das diversas nomenclaturas utilizadas para representar a comunidade LGBT. Tal dificuldade, inclusive ocorre dentro da própria população LGBT, pois “cada um” adota uma sigla para se referir a esse público. Por isso, temos nos deparado, comumente, com uma sopa de letrinhas, e nunca sabemos qual termo ou sigla é mais adequada. Diante disso, neste trabalho, utilizamos o termo LGBT (Lésbica, Gay, Bissexuais e Travestis e Transexuais) pois conforme o levantamento bibliográfico é a nomenclatura mais utilizadas nas pesquisas. Por conseguinte, de acordo com a representação de P21, criou-se no imaginário popular que quando o homem se veste de mulher, é transexual ou travesti, adotando tal estereótipo para diferenciar-se dos gays homossexuais.

Outras duas representações que merecem destaque, referem-se às percepções de P36 e P45, o primeiro acredita que os homossexuais não precisam se assumir socialmente, e o segundo elucida que não é necessário identificar as pessoas homossexuais no ambiente de trabalho. Os resultados da pesquisa de Franco (2015) se assemelham à primeira representação, em que o(a) o professor(a) homossexual não deve revelar sua homo(sexualidade) com seus(as) alunos(as), justificando que os mesmos devem saber separar sua vida profissional da sua vida sexual, caso contrário dá permissão e liberdade aos alunos de fazerem brincadeiras de cunho preconceituoso. Já, em relação à segunda representação, compartilhamos com essa maneira de pensar, pois no ambiente de trabalho, ou seja, na escola, o(a) professor(a) homossexual, não deve ser rotulado em decorrência de sua orientação sexual. Também concordamos com França (2014) que assumir-se enquanto professor(a) homossexual, no ambiente escolar, pode gerar um contínuo processo de negociação com o outro e consigo mesmo.

Ainda no que se relaciona à visibilidade do(a) professor(a) homossexual no ambiente de trabalho, acreditamos que seja uma decisão íntima, pois assumir-se homossexual na escola, ou em qualquer outro espaço de convivência, não é uma decisão fácil. Tal forma de pensar, é semelhantes aos posicionamentos de Lasser, Ryser e Price (2010), pois revelar sua identidade sexual no ambiente de trabalho é uma questão particular, considerando que essa decisão poderá trazer consequências negativas como: a homofobia, o estigma social e os estereótipos. Como já discutimos, vivemos em uma sociedade regulada por uma heterossexualidade compulsória, isso decorrente da interação de representações de discursos médicos, legais, criminológicos, religiosos e morais. Sendo assim, as pessoas que destoam de tal “evidência”, quase naturalizada, ficam em dúvida de expor-se publicamente, ou seja, de assumir o seu “desvio” e sua não familiaridade como padrão imposto, e isso implica suportar os ônus e as dificuldades de sua decisão.

Como já descrito, os estereótipos peculiares aos homossexuais, nem sempre são suficientes para afirmar a homossexualidade de um indivíduo. Tampouco, podemos generalizar essas características e associá-las a todos os homossexuais. Isso significa, que um (a) professor (a) pode apresentar alguns traços de homossexuais, mas não ser, e por outro lado, um (a) professor (a) considerado (a) discreto (a), pode vivenciar sua orientação sexual fora dos muros da escola.



Desse modo, para Moscovici (2010) não podemos afirmar que conhecemos e compreendemos um indivíduo, todavia podemos salientar que houve uma tentativa de reconhecimento. Isto posto, a ancoragem sobre um objeto, pessoa ou fenômeno ocorre por meio de duas formas: generalização ou particularização. A primeira forma, generalização, é considerada mais simples, pois apenas categorizamos, por exemplo, as características dos homossexuais. Assim, generaliza-se as características das pessoas, como se todas fossem exatamente iguais, e notoriamente não o são. Já, a segunda forma, particularização, percebe-se a tentativa de descobrir as características, motivação ou atitude que tornam as pessoas distintas.

Ainda nessa direção, em relação ao que os gestores pensam sobre a homossexualidade docente, ambos apresentam posicionamentos favoráveis. Assim, G1 reflete ser um avanço positivo ter uma equipe de professores(as) na escola, que vivenciem cotidianamente a diversidade sexual. À vista disso, é importante até para que os(as) professores(as) e alunos(as) compreendam a relevância da igualdade entre as orientações sexuais. G1, também, complementa que qualquer um de nós, pode ser excelente profissional, bem-sucedido, feliz, sendo heterossexual ou homossexual.

Neste contexto, G2 esclarece que quando uma pessoa se declara ou não homossexual no ambiente profissional é uma escolha particular, pois faz parte do exercício regular de direito pessoal e subjetivo. Portanto, G2 acredita que quando o (a) professor (a) se declara homossexual na escola é porque já tem uma boa percepção de si mesmo (a), ou seja, tem um bom autoconhecimento. E, com isso, já adquiriu confiança e fortalecimento para se assumir, perante a família e o ambiente de trabalho. Tal posicionamento é semelhante a Rofes (2007) quando contextualiza ser fundamental que os docentes homossexuais assumam sua homo (sexualidade) no espaço escolar e em sua vida cotidiana.

Segundo Louro (2014), a escola está empenhada em garantir que os meninos e meninas se tornem homens e mulheres dentro das normas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. Baseados nisso, concordamos com a autora, quando afirma que a escola é um dos ambientes mais difíceis para os sujeitos assumirem sua orientação sexual. Tal dificuldade reside no preconceito presente nos discursos institucionalizados, que autorizam e subsidiam a exclusão. Essas exclusões, na visão de Louro (2014) podem ser refletidas, em atividades lúdicas como a formação de filas, específicas para meninos e meninas, com isso, a escola produz e reproduz as

diferenças entre os sujeitos, inclusive as de gêneros.

Outro aspecto relevante, exteriorizado por G2, é que todo homossexual exerce múltiplos papéis na sociedade, como: profissional, filho(a), marido (esposa), vizinho(a), pai (mãe), colega de trabalho e parceiro(a) sexual. Desse modo, quando possui essa percepção de ser humano integral que é, e se reconhece como homossexual, sabe lidar de forma mais equilibrada com as discriminações sexuais. Em relação aos papéis desempenhados pelos seres humanos, acreditamos que independe da orientação sexual, pois tanto homossexuais quanto heterossexuais assumem diferentes papéis.

Essa afirmação, está apoiada nos estudos de Goffman (2009), esclarece que, quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente requer de seus observadores uma representação sobre sua atuação. Na percepção desse autor, o termo representação se refere a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores, e que tem sobre estes, alguma influência. Tal conceito se enquadra perfeitamente, por exemplo, quando um(a) professor(a) não assume sua orientação homossexual, assim, neste momento está exercendo o papel de professor(a). E não se assumir publicamente, ou seja, “viver no armário”, é denominado por Goffman (2009) de “fachada”, que se refere à forma de expressão do indivíduo, seja ela intencional ou desintencional, gerando diversas representações, que muitas vezes não condiz com a realidade do indivíduo, porém naquele momento faz parte de sua atuação.

Assim, no que tange à tal visibilidade homossexual, concordamos em parte com Miskolci (2014) que revela a importância de a pessoa assumir sua homossexualidade em todos os espectros de sua vida. Por isso, acreditamos ser fundamental amadurecer o processo de autoaceitação, para que não haja dúvidas sobre a legitimidade de seus sentimentos, nem qualquer culpa na hora de assumir a homossexualidade à família, aos colegas do ambiente de trabalho e para a sociedade de forma geral, mas essa é uma decisão do indivíduo. Ainda, de acordo com Miskolci (2014), esse regime de visibilidade tem se associado a uma nova economia sexual em que o desejo de reconhecimento é moldado por valores baseados no regime de representação heterossexual e seu culto à generificação binária e intransitiva. Mesmo com algumas mudanças, o domínio da masculinidade heterossexual tende a ser preservado em termos simbólicos, políticos e econômicos.

No que concerne ao processo de ensino aprendizagem, 66% dos participantes declaram que o(a) professor(a) homossexual autodeclarado(a) não pode influenciar o aluno no processo de ensino e aprendizagem, 19% acreditam que talvez, 7% afirmam que sim, e 8% não souberam responder.

O Quadro 18 mostra que 24 participantes declaram que o processo de ensino e aprendizagem depende da capacidade e da postura profissional do(a) professor(a) e não de sua sexualidade. Já, 19 dizem não ter nenhuma relação, pois a sexualidade do(a) professor(a) não interfere no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto, 10 enfatizam que o fator determinante para a aprendizagem do(a) aluno(a) é a didática e a metodologia de ensino utilizada em sala de aula, independentemente de o(a) professor(a) ser ou não homossexual.

**Quadro 18** - Justificativas para influência positiva e/ou negativa no processo de ensino e aprendizagem

<b>Vezes mencionadas Justificativas</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
24 O que importa é a capacidade e a postura profissional, e não a sexualidade.	<p>“Seu profissionalismo que importa, não sua sexualidade” (P01)</p> <p>“Acredito que a capacidade profissional é a que prevalece” (P03)</p> <p>“O que influencia o processo de ensino e aprendizagem é a competência profissional de uma pessoa, e não sua orientação sexual” (P37)</p> <p>“Entendo que o que influencia o processo supracitado seja a competência profissional do docente e não sua orientação sexual” (P54)</p>
19 Não há relação, pois a sexualidade do (a) professor (a) não interfere no processo de ensino e aprendizagem.	<p>“O processo de ensino e aprendizagem nada tem a ver com a orientação sexual do docente” (P36)</p> <p>“A vida pessoal não deve e não pode chegar na sala de aula” (P42)</p> <p>“Acho que o fato do professor ou professora ser homossexual não tem interferência no processo de ensino e aprendizagem” (P49)</p> <p>“Ser homossexual, não diz nada em relação ao processo de ensino e aprendizagem” (P80)</p>
10 O que determina a aprendizagem do aluno é a didática e a metodologia de	<p>“A homossexualidade do (a) professor (a) não define o modo de ensinar e do aluno aprender, mas sim a metodologia de ensino utilizada” (P21)</p>

<p>ensino utilizada em sala de aula, independentemente de o(a) professor(a) ser ou não homossexual.</p>	<p>“A homossexualidade é da pessoa, o profissional precisa ter didática e conhecimento para ministrar as aulas” (P26)</p> <p>“A principal função do professor é saber ensinar e ter uma boa didática, o fato da sua orientação sexual não faz diferença nenhuma” (P65)</p> <p>“O professor é o profissional que prepara suas aulas, e cria maneiras pedagógicas dos alunos entenderem os conteúdos, a opção sexual não influencia em nada” (P67)</p>
<p>08 A sociedade ainda é preconceituosa.</p>	<p>“Infelizmente ainda muitas pessoas são preconceituosas quanto à homossexualidade, principalmente se for do (a) professor (a)” (P29)</p> <p>“Existe preconceito na sociedade, em especial por parte da família, não querem ter um (a) professor (a) homossexual, com algum medo” (P44)</p> <p>“Em se tratando de educação de jovens o preconceito de alguns alunos pode gerar uma antipatia com a pessoa do professor, o que interfere na maneira de como este aprende” (P64)</p>
<p>04 Depende da bagagem cultural e da estrutura familiar do aluno.</p>	<p>“Acredito se o aluno não tiver uma boa estrutura familiar, não fazer parte da bagagem cultural dele, irá prejudicar no processo de ensino e aprendizagem” (P02)</p> <p>“Em alunos com educação familiar heterossexual rígida, acredito que a homossexualidade do (a) professor (a) pode causar desinteresse do aluno em aprender” (P18)</p>
<p>03 Se o professor abordar pautas homossexuais em sala de aulas.</p>	<p>“Se o Professor defender e levantar a bandeira do homossexualismo como pauta recorrente em sala de aula, acho que pode influenciar, inclusive de maneira negativa” (P22)</p> <p>“Um (a) professor (a) homossexual autodeclarado pode abrir diálogo com os estudantes sobre os temas da diversidade, e assim prejudicar o processo de ensino e aprendizagem” (P08)</p>
<p><b>06 diferentes justificativas</b></p>	<p><b>68 (participantes)</b></p>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

As três primeiras representações expostas no Quadro 18 estão ancoradas na capacidade profissional dos (as) professores (as) homossexuais, ou seja, não podemos fazer relação entre o processo de ensino e aprendizagem e a orientação sexual dos (as) professores (as). Fica evidente, que o fator primordial para a eficácia deste processo reside na atuação docente. À luz desse entendimento, Tardif (2002)

elucida que o processo de ensino e aprendizagem se dirige a seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais. Neste sentido, concordamos com a compreensão do autor, que o objeto do trabalho docente são os seres humanos que possuem características peculiares, pois são sujeitos únicos e heterogêneos, são constituídos por diferentes histórias, ritmos, interesses, necessidades e afetividades.

Com isso, as situações de ensino tornam-se complexas, imprevisíveis e incabíveis em generalizações pré-definidas de ação. Para Moscovici (2005) alguns profissionais no exercício de sua profissão, como por exemplo os professores, criam e transmitem as representações, mesmo sem saber que o fazem. E essas representações criadas, se atraem ou se repelem, transformando-se em outras. Portanto, pode-se afirmar que as representações sociais são criadas mentalmente, e as mesmas, são produto das nossas ações e comunicações.

Outro fator crucial, está na forma como o professor executa seu trabalho, isto é, a didática e as metodologias de ensino utilizadas para promover à aprendizagem dos estudantes. Por ser um trabalho interativo, o ensino exige um investimento pessoal do docente para envolver o(a) aluno(a) no processo de aprendizagem, a fim de despertar seu interesse e participação nos trabalhos escolares. Assim, Tardif (2002) afirma que a personalidade do professor é um elemento de seu trabalho, denominado pelo autor de trabalho investido, ou seja, o professor empenha e investe o que ele é como pessoa. Diante disso, acreditamos que a competência profissional do docente é a razão pelo sucesso escolar dos alunos, e não a orientação sexual do docente.

Conforme as três últimas representações apresentadas no Quadro 18, verificamos que oito participantes relatam que a sociedade é preconceituosa no que se refere à homossexualidade. Quatro justificam que se o professor abordar pautas homossexuais em sala de aula, isso poderá prejudicar negativamente o processo de ensino e aprendizagem, enquanto outros três dizem que essa questão depende muito da bagagem cultural e da estrutura familiar do(a) aluno(a).

A partir dessas justificativas, observa-se um certo preconceito, pois não existe uma total aceitação no convívio diário com uma pessoa que se declare homossexual, a maioria não se importa com a orientação sexual de outrem, desde que, este não viva sua sexualidade fora do convívio dos ditos homens e mulheres “normais”.

Não é novidade para ninguém que o preconceito, em todos os aspectos, permeia a nossa sociedade, com as questões de homossexualidade não é diferente.

Por outro lado, não acreditamos que o(a) professor(a), independentemente de sua orientação sexual ao promover discussões de pautas referente à diversidade sexual, irá influenciar (negativa ou positivamente) no processo de aprendizagem dos estudantes, conforme compreendem P08 e P22. Nesta direção, a lei preconiza a universalização da educação para todos, garantindo o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso dos alunos.

No entanto, a realidade educacional contemporânea coloca a escola, principalmente a pública, como o palco da diversidade, pois é neste ambiente escolar que encontramos a pluralidade social, sexual e de ideias. Assim, o trabalho pedagógico precisa voltar-se à diferença e à diversidade, valorizando as especificidades e potencialidades de cada um, reconhecendo a importância do ser humano, lutando contra os estereótipos, as atitudes de preconceito e de discriminação em relação aos que são considerados diferentes dentro da escola. Tal discussão, em nossa perspectiva, ao invés de prejudicar o alunado, contribui para a promoção da tolerância entre as diversas maneiras de se expressar, e os diferentes pensamentos e modos de se viver presentes em nossa sociedade.

É importante destacar que os seis participantes (7%) que responderam que o(a) professor(a) homossexual pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem, justificam que tais influências abarcam somente aspectos positivos, de acordo com comentários apresentados no Quadro 19:

**Quadro 19** – Influência do(a) professor(a) homossexual no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as)

<b>Comentário</b>	<b>Participante</b>
“Influencia positivamente, pois a pessoa é mais feliz e segura” (P06)	P06
“O professor homossexual é muito mais dedicado” (P16)	P16
“São pessoas respeitadas e profissionais” (P62)	P62
“São éticos, engajados, competentes e podem contribuir favoravelmente para a formação dos alunos” (P75)	P75

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Salientamos que apesar de esses seis participantes afirmarem que o(a) professor(a) homossexual pode influenciar positivamente o processo de ensino e aprendizagem, pelos argumentos aferidos para tal posicionamento, essa influência

também ocorre com professores(as) heterossexuais. Assim, reafirmamos nossa concepção de que a orientação sexual não interfere em tal processo.

Os participantes responderam, colocando-se no lugar dos pais, se teriam ou não alguma objeção do fato de o(a) filho(a) ter um(a) professor(a) homossexual da seguinte forma: 95% disseram que não teriam nenhuma objeção, 2% alegaram ter objeções, 2% apontam que talvez e apenas 1% não soube responder.

Em relação aos 2% dos participantes que apresentam objeções, as justificativas têm sido retoricamente empregadas na história dos discursos sobre a sexualidade no ocidente, principalmente as que estão alicerçadas em matizes religiosas e científicas, responsabilizando-se pelo teor das representações sociais presente no imaginário da sociedade, e também presentes neste estudo. Tal representação converge com o resultado do estudo de Natividade e Oliveira (2009) em que salientam o fato de a religião ser considerada, ainda atualmente, uma das principais promotoras da homofobia, sendo assim, esse discurso religioso ecoa fortemente nos discursos científicos, jurídicos e também no imaginário social. Já os 2% dos participantes que dizem que talvez teriam objeções, os argumentos estão pautados nos princípios familiares e religiosos.

Dentre os 95% dos participantes que disseram não terem nenhuma objeção, as respostas foram organizadas em três diferentes justificativas, de acordo com o Quadro 20, 43 apontam que a competência e a prática profissional do(a) professor(a) são os fatores mais importantes, 22 salientam que o processo de ensino e aprendizagem sendo desenvolvido eficazmente é o mais relevante e, 10 pessoas focam no respeito ao ser humano acima de tudo, independentemente da orientação sexual.

**Quadro 20 - Justificativas dos participantes que não apresentam nenhuma objeção**

<b>Vezes mencionadas</b> <b>Justificativas</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
43 A competência e a prática profissional do professor.	<p>“O que importa é a prática profissional” (P08)</p> <p>“Considero que a competência profissional é o mais importante” (P26)</p> <p>“A competência profissional independe da orientação sexual” (P36)</p>

22 O processo de ensino e aprendizagem ser eficaz.	<p>“O principal é o professor desenvolver eficazmente o processo de ensino e aprendizagem” (P12)</p> <p>“Nenhuma objeção, o papel do professor e ensinar e o aluno aprender, portanto a orientação sexual não interessa” (P14)</p> <p>“O conteúdo acadêmico deve ser o ponto fundamental, e não a orientação sexual” (P45)</p>
10 Respeitar o ser humano, independentemente de sua sexualidade.	<p>“O respeito ao próximo cabe em todo o lugar, pois todos somos seres humanos e criação de Deus” (P13)</p> <p>“Claro que não tenho objeção, inclusive nós pais temos que ensinar desde crianças nossos filhos a respeitar as pessoas na sua totalidade” (P19)</p> <p>“Acima de tudo é um profissional que merece ser respeitado, independente de sua orientação sexual” (P58)</p>
<b>3 diferentes justificativas</b>	<b>75 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados expostos no Quadro 20, acreditamos que o fato de a maioria (95%) não se contrapor a um(a) professor(a) homossexual de seu(a) filho(a), implica as representações dos participantes estarem ancoradas na competência profissional docente em desenvolver um eficaz processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, no respeito ao ser humano.

Quando questionados sobre o fato de um(a) professor(a) ser homossexual assumido(a) pode vir a causar algum tipo de desconforto, constatamos que a maioria (84%), diz não causar nenhum desconforto, 6% afirmam que sim, e 10% relatam que talvez.

Aos 13 participantes que responderam sim ou talvez (16%), foi solicitado para contextualizarem de que forma seria tal desconforto, de acordo com o Quadro 21. Desta forma, apuramos que sete participantes argumentam que depende muito da atitude ética do professor no convívio com os colegas de trabalho, quatro apontam que necessariamente o(a) professor(a) homossexual precisa ser discreto. Neste sentido, entendemos que se o professor não tiver tal discrição, poderá causar desconforto nas pessoas. E, dois participantes revelaram ser homossexuais autodeclarados no ambiente escolar, e ambos afirmam que quando se aproximam, tanto de alunos(as) quanto de



professores(as), percebem que o assunto é finalizado, dando a entender que o professor homossexual era o “motivo” da conversa.

**Quadro 21** - Justificativas dos participantes que disseram sim ou talvez em relação ao desconforto causado por um(a) professor(a) ser homossexual

<b>Vezes mencionadas Justificativas</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
07 Depende da atitude ética do professor.	“Depende da atitude ética da pessoa na convivência com outros professores” (P01)  “Considero importante o professor homossexual apresentar um bom comportamento ético, para não causar desconforto” (P26)
04 O (a) professor (a) tem que ser discreto.	“A discrição é fundamental para os professores homossexuais” (P11)  “Depende se o professor for gay e não for discreto, vai sim causar desconforto” (P21)
02 Como professor homossexual, identifico que alguns alunos e professores quando chego próximo mudam de assunto.	“Vivencio esse desconforto na prática, principalmente quando me aproximo de alunos e professores, e o assunto se encerra na hora” (P24)  “Sinto isso na pele todos os dias, enquanto estão fazendo piadas homofóbicas, tanto em sala de aula quanto na sala dos professores” (P20)
<b>3 diferentes justificativas</b>	<b>13 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Diante das justificativas expostas, verificamos que a palavra “depende” aparece nas citações dos participantes, dando a entender que tal desconforto só irá se concretizar se o(a) professor(a) homossexual for exclusivamente a causa, por exemplo, se o(a) professor(a) for ético não irá causar desconforto, como se a mesma situação não ocorresse com um(a) professor(a) heterossexual. Outro exemplo, é se o(a) professor(a) for homossexual e não for discreto, com certeza irá causar desconforto, tal conduta nos remete a ideia de anormalidade, ou seja, se for gay, mas tiver uma postura dentro dos padrões exigidos pela heteronormatividade, é aceito, caso contrário, não. Dessa forma, mais uma vez culpabilizando o indivíduo homossexual pelo tal desconforto e reprimindo sua visibilidade perante a sociedade, neste caso a comunidade escolar. O que é inaceitável, pois tal pensamento e atitude são considerados discriminação de orientação sexual.

O Quadro 22 apresenta, de forma agrupada, as representações dos participantes acerca dos (as) professores (as) homossexuais autodeclarados (as) no

ambiente escolar.

**Quadro 22 – O que os participantes pensam sobre professores (as) homossexuais**

<b>Vezes mencionadas Formas de pensar</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
58 Os professores homossexuais são iguais aos heterossexuais, que merecem respeito:	<p>“São professores iguais a todos nós” (P04)</p> <p>“Penso que são iguais a mim, e merecem todo meu respeito” (P10)</p> <p>“Para mim são indivíduos normais e iguais a todos nós” (P65)</p> <p>“Não consigo vê-los como diferente dos demais, para mim são todos iguais” (P71)</p> <p>“São pessoas que merecem respeito igual a todos os demais” (P72)</p>
09 O que importa é a competência profissional.	<p>“Não vejo nada além da competência profissional, a vida privada não me interessa” (P8)</p> <p>“O importante é a competência profissional do professor, o que ele é ou deixa de ser não interfere em nada” (P28)</p> <p>“São profissionais competentes” (P59)</p>
05 São pessoas maravilhosas e amigas.	<p>“São pessoa maravilhosas e amigas, muito prazeroso a presença deles na escola” (P06)</p> <p>“Seres humanos maravilhosos que muito contribui para o respeito com os diferentes” (P07)</p> <p>“Penso que são seres humanos maravilhosos e amigos, que se esforçam diariamente para conquistar seu espaço no ambiente escolar” (P74)</p>
04 São companheiros de trabalho.	<p>“São companheiros de trabalho” (P01)</p> <p>“São colegas de trabalho, que deixam o ambiente de trabalho saudável” (P09)</p> <p>“São bons companheiros de profissão” (P13)</p>
03 São pessoas corajosas, devido ao preconceito.	<p>“São corajosos por conta do preconceito que sofrem diariamente” (P27)</p> <p>“São representantes de um grupo bastante vulnerável no contexto brasileiro, e dentro e fora das escolas sofrem bastante preconceito por parte de alunos e professores” (P33)</p>
01 São pessoas que podem causar conflitos na escola.	<p>“São pessoa que podem causar conflitos na escola devido a sua orientação sexual” (P62)</p>
<b>06 diferentes formas de pensar</b>	<b>80 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

De acordo com o Quadro 22, 58 participantes defendem que os(as) professores(as) homossexuais autodeclarados(as) são iguais aos professores heterossexuais em todos os sentidos, inclusive merecem respeito como qualquer ser humano. A competência profissional do professor é considerada o fator mais importante para nove pessoas. Enquanto cinco consideram que os(as) professores(as) homossexuais são pessoas maravilhosas e amigas. E quatro dizem que são bons companheiros de trabalho.

É importante destacar que três participantes enfatizam que os(as) professores(as) homossexuais são pessoas corajosas em virtude do preconceito vivenciado no cotidiano fora e dentro da escola. O simples fato de um(a) professor(a) ter sua orientação homossexual expressa várias representações de gênero e sexualidade. Tal afirmação, vai ao encontro do estudo de Rabelo (2013) que elucida que há possibilidade de essas representações serem mantidas ou modificadas pelos professores, principalmente porque estes exercem uma profissão que produz representações a partir de um saber-fazer que é codificado e transmitido, conferindo certa autoridade a quem o possui. Assim, quando se compartilham e produzem representações, há também a possibilidade de insurgir-se contra as estagnações do poder por meio do questionamento de certas representações que ele próprio carrega. De acordo com a autora, o silêncio e as representações preconceituosas de gênero e sexualidade têm estado muito mais presentes nas escolas.

Além do mais, um participante afirma que os(as) professores(as) homossexuais autodeclarados(as) podem causar conflitos na escola. Tal afirmação subliminarmente, implica que a orientação sexual de um indivíduo por si só, pode causar desconfortos. Embora o participante P62 não tenha especificado a natureza do conflito, acreditamos que seja mais uma representação acerca da homossexualidade ancorada indiretamente no preconceito sutil que esse público tem sofrido ao longo dos tempos.

#### 5.4 Preconceito e discriminação em relação aos professores(as) homossexuais no ambiente escolar

O preconceito e a discriminação são produzidos social e historicamente, e perpassam os diferentes âmbitos da vida coletiva, estando presentes no convívio acadêmico, inclusive são amplamente disseminados dentro da comunidade escolar, que em vez de discutir sobre a diversidade opta pela segregação e exclusão. Assim, nesta categoria de análise, serão apresentadas as representações dos participantes no que se refere ao preconceito e discriminação contra professores(as) homossexuais no ambiente das 15 ETECs.

Buscou-se resgatar dos participantes se presenciaram ou não alguma situação na escola, em que o(a) professor(a) homossexual foi motivo de chacota, gozação ou discriminação por parte dos colegas professores, da equipe gestora, e/ou até mesmo de pais e alunos. Nesse sentido, 56% dos participantes nunca constataram alguma situação de preconceito ou discriminação contra professores(as) homossexuais na escola. Na contramão, 37% afirmam ter presenciado tal situação no ambiente escolar. Enquanto 6% não conseguem distinguir se a situação se enquadra ou não como homofobia. Aos 37% dos participantes que presenciaram uma situação discriminatória, observou-se a sensação causada, de acordo com o Quadro 23.

**Quadro 23** - Sensação de presenciar uma situação de discriminação de professores(as) homossexuais no ambiente escolar

<b>Vezes mencionadas</b> <b>Sensações</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
06 Falta de respeito:	<p>“Uma tremenda falta de respeito. Tem sempre alguém na sala dos professores chamando os homossexuais de ‘bambi’ e ‘viado’. (P06)</p> <p>“A única sensação é da falta de respeito, pois a ignorância está presente em todos os meios, inclusive na sala dos professores” (P09)</p>
06 Desconforto / Incômodo:	<p>“A sensação que tive foi de desconforto, me chocou profundamente, pois não aceito pessoas preconceituosas em nenhum aspecto” (P13)</p> <p>“Me senti incomodada, pois o preconceito não nos faz ser melhor ou superior que os outros” (P21)</p> <p>“Isso me incômoda e me deixa desconfortável” (P37)</p>

05 Constrangimento:	<p>“Constrangimento total. As piadas são muito sem noção e ofendem as pessoas” (P04)</p> <p>“As piadas, chacotas e brincadeiras de mau gosto contra homossexuais constrangem as pessoas” (P35)</p>
03 Asco / Repúdio:	<p>“Asco. As pessoas se sentem imunes, como se a homossexualidade fosse uma doença ou sem-vergonhice” (P03)</p> <p>“O impacto causado foi de repúdio, quis preservar o professor homossexual desta ridícula situação” (P27)</p>
03 Inferiorização:	<p>“Me sinto inferiorizado. Semanalmente ouço piadas de gay na sala dos professores, as pessoas até esquecem que eu também sou gay. Fico sem graça” (P26)</p> <p>“O sentimento é de inferiorização. Diversas vezes, já presenciei na sala dos professores, em reunião pedagógica e de curso, professores proferindo termos e ofensas homofóbicas, isso ficou ainda mais latente no período pós eleição do Bolsonaro, e isso está se cristalizando, infelizmente” (P33)</p>
02 Tristeza:	<p>“Acho imensamente triste. É preciso respeitar todas as pessoas” (P01)</p> <p>“Muito triste, em ver como as pessoas são preconceituosas e o quanto fazem os outros sofrerem” (P14)</p>
02 Indignação:	<p>“Indignada. Já presenciei essas situações de discriminação tanto por parte de alguns professores e gestores, mas me retirei da sala dos professores e passei a atribuir minhas aulas nas Classes Descentralizadas, onde há um ambiente de respeito” (P36)</p>
02 Brincadeira:	<p>“Levei na brincadeira. Presenciei uma situação que o próprio professor homossexual fez piadas com homossexuais, provocando risos de todos os professores presentes” (P29)</p>
<b>8 diferentes sensações</b>	<b>29 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

O Quadro 23 exhibe que seis participantes tiveram a sensação de desconforto e incômodo, o mesmo número achou uma falta de respeito. O constrangimento foi a sensação de cinco pessoas. Três tiveram a sensação de asco, repúdio e inferiorização. E, por fim, as seguintes sensações: tristeza, indignação e ser alvo brincadeira foram manifestadas por dois participantes (cada).

O preconceito e a discriminação podem ser percebidos por meio de situações de naturezas diversas, tais como, étnico-racial, física, linguística, religiosa, política,

socioeconômica, geracional, de gênero, de orientação sexual entre outros. Concordamos com Borrillo (2016) que no contexto escolar, tais situações são constituídas de humilhação que permeiam as relações, ainda que nem sempre sejam percebidas e identificadas como tal, e não se resumem ao *bullying* entre os sujeitos escolares. Ocorrem também nas decisões pedagógicas, nas normas de convívio, na organização da rotina e do ambiente, nos encaminhamentos disciplinares, inclusive entre a convivência e relacionamento aluno-aluno, professor-aluno e professor-professor.

Outra forma de expressão da homofobia, de acordo com Borrillo (2016), pode ser percebida por meio de injúrias, insultos cotidianos, piadas e brincadeiras vulgares, chacotas que expõem e ridicularizam uma determinada pessoa, simplesmente por ser homossexual, além de a homofobia também poder se manifestar de forma silenciosa e até mesmo pela utilização de termos pejorativos para se referir às pessoas LGBT, a fim de desqualificar, inferiorizar e aviltar estas pessoas. Tais termos pejorativos contra pessoas homossexuais, no âmbito escolar, foi mote de estudo de Souza, Silva e Santos (2017). Assim, percebe-se que as atitudes homofóbicas estão tão naturalizadas que se tornam invisíveis e, com isso, reproduzem-se comportamentos que acabam por disseminar a homofobia. Tal naturalização compõe as construções e entendimentos do senso comum, isto, do universo concensual.

Aqui cabe mencionar que dois participantes apresentaram a sensação de ser alvo de 'brincadeira'. Diante disso, acreditamos que o deboche dos heterossexuais sobre os homossexuais é explícito, aparentemente legitimado socialmente. Além disso, os homossexuais fazem piadas sobre si próprios, pressupondo que as piadas sejam 'engraçadas', ratificando por meio de brincadeiras e risos o estigma social denominado por Borrillo (2016) de 'homofobia interiorizada', que consiste na maneira como o público LGBT assimila a cultura homofóbica e, sobretudo, como essas pessoas constroem suas subjetividades, pensamentos e posturas homofóbicas, pois nem os gays e lésbicas estão imunes a tais sentimentos.

Tal interpretação, se aproxima do estudo de Pompeu e Souza (2019) que constata a presença do humor homofóbico naturalizado no ambiente profissional, por meio de piadas e chacotas, instaurando uma relação de oprimido (o indivíduo homossexual) e opressor (quem faz a piada). Na cultura brasileira, o uso de piadas é algo presente no dia-a-dia, o que faz que as pessoas tenham dificuldades de considerá-las como *bullying* direcionados a homossexuais (REIS; CARVALHO, 2014).

Afinal, muitas pessoas desconhecem a associação de tais piadas à discriminação ou reduzem seu caráter ofensivo, naturalizando-as.

Diante disso, percebe-se que o preconceito está dentro e fora dos muros escolares. Especificamente, em relação à orientação sexual, verificamos que tal discriminação não está presente apenas na homossexualidade do(a) aluno(o), mas também do(a) professor(a) homossexual, conforme situações presenciadas por 29 (37%) participantes. E a TRS proposta por Moscovici, proporciona condições e oportunidades de refletirmos sobre o preconceito à homossexualidade docente.

Outra indagação realizada aos participantes, levantou se os mesmos já presenciaram algum caso de violência contra professores(as) homossexuais no ambiente escolar. Temos 83% dos participantes que nunca testemunharam algum caso de violência, enquanto 17% revelam que sim. Detectamos que a violência verbal e simbólica são os dois principais tipos de violências contra professores(as) homossexuais nas ETECs, testemunhados por 14 participantes.

A violência na escola não é um fenômeno atual, é uma realidade que transcende há décadas. Tais violências, no ambiente escolar, se manifestam de diferentes formas, por meio de agressões verbais, físicas, psicológicas, simbólicas, práticas de preconceito, discriminação, *bullying*, *ciberbullying*, entre outras. Nesta direção, para Borrilo (2016), a homofobia, trata-se da repulsa ou preconceito contra homossexuais, e é uma das causas de ocorrência de violência no contexto escolar, tanto de alunos quanto de professores.

É sintomático que as violências e tensões que envolvem a homossexualidade sejam naturalizadas na escola. Concordamos com Prado e Machado (2009) que o preconceito é uma das marcas da sociedade da distinção, contribuindo na manutenção da hierarquia entre os grupos sociais ao legitimar a valorização dos atributos da classe dominante e, conseqüentemente, a inferiorização da minoria marginalizada, por exemplo, os homossexuais. Destaca-se que o ódio e a violência oriundos do preconceito, se instauram, se consolidam e se reproduzem no ambiente escolar em decorrência das desigualdades instituídas entre os indivíduos, seja pela orientação sexual, raça, etnia, religião ou classe social. Vimos que nas ETECs

pesquisadas, tal violência se manifesta, principalmente, de forma verbal<sup>10</sup> e simbólica<sup>11</sup>.

Na prática, esse último tipo de agressão surge quando um indivíduo foge do padrão de normalidade e os interesses das classes hegemônicas são reproduzidos e institucionalizados, excluindo e desvalorizando os dominados. Corroboramos com a forma de pensar de Prado e Machado (2009) quando enfatizam que a violência simbólica é tão perigosa quanto os outros tipos, pois age silenciosamente, impedindo que os indivíduos identifiquem os limites da própria percepção da realidade, isto é, ocultam os motivos reais de inferiorização do outro, naturalizando tal comportamento.

O senso comum, que perpassa toda nossa sociedade, nos impede de evoluir em termos conceituais, especialmente sobre um tema que é inerente a todos nós, a sexualidade humana. Dessa forma, são perpetuadas representações de cunho preconceituoso, enraizadas pelo universo consensual. Como consequência, esses pensamentos e crenças heterossexistas ancorados influenciam também as ações escolares em relação a docentes e/ou alunos homossexuais. E tais crenças são manifestadas sutilmente nos diferentes ambientes, inclusive na escola, por meio de brincadeiras, piadas, conforme o relato de P29. E essas formas silenciosas de preconceito se reverberam no ambiente escolar, conforme Junqueira (2009) tal homofobia provoca intimidação, produz insegurança, estigmatização, isolamento, fatores estes que estimulam e podem vir a provocar o abandono e a evasão escolar.

As percepções dos participantes que testemunharam tais violências (verbal ou simbólica) estão expostas no Quadro 24. Diante disso, percebemos que todos reprovam e repudiam a prática de preconceito e discriminação contra professores(as) homossexuais nas 15 ETECs.

**Quadro 24** - Percepções dos participantes que testemunharam algum tipo de violência contra professores homossexuais na escola

Vezes mencionadas Percepções	Depoimentos dos participantes
04 Incômodo	“Me senti bastante incomodado” (P. 02)  “Muito incomodada e brava pelos comentários homofóbicos” (P48)
04 Chateação e Desrespeito	“Chateado, pois não esperava ser desrespeitado em plena sala dos professores” (P16)

<sup>10</sup> De acordo com Salles et al. (2010) a violência verbal combina palavras ofensivas, embutidas de preconceitos e de discurso não humanísticos.

<sup>11</sup> A violência simbólica é definida por Bourdieu (1999) como um mecanismo sutil de dominação e exclusão social que são utilizadas por indivíduos, grupos ou instituições.



	“Me senti desrespeitado, e posteriormente fiquei chateado com a situação”, pois é por meio de piadas que os homofóbicos se manifestam veladamente” (P33)
01 Desconfortável	“Extremamente desconfortável” (P06)
01 Indignação	“Total indignação” (P44)
01 Frustração	“Frustrante, decepcionado. Inclusive alguns professores, principalmente as mulheres mais velhas, ficaram indignadas com as brincadeiras de professores com essas questões de sexualidade, de gay entre outros” (P11)
01 Ofensa	“Ofendida, pois não respeitam as pessoas” (P17)
01 Tristeza	“Muito triste com a situação, pois o sujeito fazia pré-julgamentos que não condizia com a realidade e o caráter do professor homossexual (P58)
01 Desprezo	“Sinto desprezo por quem faz isso” (P13)
<b>8 diferentes percepções</b>	<b>14 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

É evidente que a prática da homofobia, fora ou dentro da escola, traz consequências negativas de diferentes naturezas, principalmente para as vítimas, pois separa os participantes que presenciaram tais situações de discriminação contra professores(as) homossexuais foram geradas percepções de incômodo, desconforto, indignação, frustração, ofensa, tristeza e desprezo. Inferimos que para esses(as) professores(a) homossexuais que sofreram tal violência, os danos psicológicos, certamente, são maiores. Conforme esperado, os resultados das violências praticadas podem se desdobrar em sofrimentos, traumas, depressão, inferiorização, humilhação, isolamento social, chegando inclusive ao suicídio.

Associado a isso, temos a vivência de ambiguidades, que pode acarretar crises identitárias e o desenvolvimento de um sentimento de exclusão ou de não-pertença, somado a demonstrações de revolta com o *status quo*, sensação de prejuízos contínuos e descrença na possibilidade de mudança da realidade (PRADO; MACHADO, 2009). Assim, esses indivíduos subjugados, por meio do preconceito, se culpabilizam pela situação, julgando-se como inferiores. E, diante dessa inferioridade, a autoconfiança fica inviabilizada, implicando descrença nas próprias potencialidades pessoais e profissionais.

Ainda no que tange ao preconceito e discriminação, procuramos saber dos dois

gestores supervisores (G1 e G2) se o fato de um(a) professor(a) homossexual ser autodeclarado(a) pode levar a pessoa a sofrer algum tipo de desconforto na escola, e se os mesmos são tratados pela comunidade escolar de maneira igual aos professores(as) heterossexuais.

Em relação ao desconforto, G2 acredita que ser homossexual, não é um motivo preponderante para causar desconforto, porém ressalta sobre a necessidade de as pessoas terem inteligência emocional<sup>12</sup> e empatia, ou seja, conhecer, entender e se colocar no lugar do outro, para inibir tal sensação negativa.

Essa habilidade permite o reconhecimento de alguns sinais elementares do ser humano, por exemplo, tom de voz, aceitação às diferenças, dar atenção e respeitar a opinião do outro, sinais estes, capazes de favorecer a empatia nas relações. Para tanto, de acordo com Moscovici (2010), as representações sociais como entidades quase tangíveis, circulam, entrecruzam-se e cristalizam-se continuamente, por meio de uma palavra, gesto, reunião, em nosso cotidiano. Assim, elas estão presentes na maioria das relações e nas comunicações que estabelecemos com as pessoas ou grupo de pessoas, bem como nos objetos que produzimos e/ou consumimos no nosso cotidiano.

Já G1 salienta que estamos em uma sociedade veladamente preconceituosa. Sendo assim, a postura do professor em assumir sua homossexualidade na escola, influencia muito na aceitação ou na rejeição desta pessoa no ambiente escolar. Neste sentido, Borrillo (2016) destaca que a sociedade é marcada historicamente pela dominação masculina, por meio do patriarcado e do machismo, preconizando a superioridade em relação ao feminino, bem como a negação e rejeição da homossexualidade. Assim, concordamos com o argumento de Borrillo (2016) que a 'homofobia geral' consiste em todo o comportamento que estabelece a heterossexualidade, como norma padrão, excluindo qualquer outra forma de sexualidade, inclusive a homossexualidade.

De acordo com G1, de uma certa maneira, uma pessoa pode ser declaradamente homossexual, porém não necessariamente levantar bandeiras. Pois segundo ele, é preciso entender que a escola é uma Instituição autoritária e conservadora, até mais que a Igreja. Assim, zela-se no ambiente escolar por alguns

---

<sup>12</sup> Goleman (1995) compreende que a inteligência emocional é a habilidade que se tem em reconhecer as próprias emoções e, através desse autoconhecimento, entender a emoção do outro.

preceitos dos séculos XVII e XVIII, e de maneira por certas coisas não são permitidas e admitidas. Percebemos aqui, uma implícita forma de preconceito, pois tal representação de teor negativo permanece com intensidade no imaginário social. A aceitação ou rejeição de um indivíduo homossexual na sociedade contemporânea, conforme já mencionamos, depende unicamente do seu comportamento e atitude, ratificando a culpa dessa pessoa em ter a orientação homossexual. Acreditamos que levantar “bandeira” significa se autoconhecer, autovalorizar-se e tornar-se visível nos diferentes ambientes, inclusive estamos vivenciando uma cultura de “politicamente correto”, principalmente no que se refere à aceitação do outro, baseados na igualdade entre todos, além do mais o senso comum impõe que ser preconceituoso(a) nos dias atuais, é antiético ou, no mínimo, denota falta de informação.

G1, também, faz uma ressalva, que há um errôneo entendimento de que o professor homossexual justamente busca a escola para proximidade intencional dos alunos, com objetivos escusos, de aliciamento, e não por vocação e profissionalismo. Portanto, na percepção de G1, a rejeição é fruto de uma cultura secular, machista, determina o que cada um pode e deve ser. Desse modo, cobra-se do(a) professor(a) homossexual uma postura reservada. Ressaltamos que ainda se produz e reproduz na sociedade a representação de que o indivíduo homossexual é um(a) pervertido(a) sexual. Portanto, acreditamos que essa representação distorcida, associando a homossexualidade à pedofilia, precisa ser combatida.

De acordo com a experiência e vivência do G1, durante sua trajetória de 31 anos no Centro Paula Souza, o mesmo desconhece situações em que algum(a) professor(a) tenha sido prejudicado(a), perseguido(a) ou tido suas ações limitadas em razão da sua homossexualidade, mas ele afirma que a literatura tem nos mostrado, em termos de país, que a realidade nem sempre é essa. Ainda nessa direção, G2 esclarece que não tem conhecimento de tratamentos desiguais e desrespeitosos entre professores, especialmente, devido à diversidade sexual nas ETECs.

Correspondentemente à forma de tratamento é visto semelhantemente entre os dois gestores, ou seja, acreditam que os (as) professores homossexuais e heterossexuais precisam ser tratados igualmente. Nesse sentido, G1 destaca que os poucos problemas de assédio sexual existentes na Instituição estão relacionados, estritamente, a professores heterossexuais, sendo assim, desconhece situações de rejeição de alunos pelo fato de um(a) professor(a) ser homossexual. Inclusive, acrescenta que nas ETECs existe uma boa relação afetiva, no sentido de empatia, de

respeito e de amizade entre os professores, independentemente da orientação sexual.

Diante do exposto, salientamos que a sociedade é marcada e caracterizada pela diversidade e concordamos plenamente com Feitosa (2016), Borrillo (2016) e Toledo (2018) quando enfatizam que a escola deve desempenhar um papel fundamental na luta contra a intolerância, promovendo o respeito à diversidade. Destaca-se que embora as pessoas tenham pontos de similaridades, todos apresentam características singulares que os diferenciam uns dos outros. Assim, as diferenças de caráter cultural, social, econômico, físico, intelectual, de gênero entre outras tantas, estão presentes, em todas as formas de agrupamento social: a escola é apenas um exemplo de ambiente de convivência social. Portanto, em todos os ambientes, precisamos estabelecer e viabilizar a inclusão, o respeito e a igualdade entre todas as pessoas.

Como forma de enfrentamento da homofobia no ambiente escolar, acreditamos ser necessário que a escola promova estudos e debates articulados e não hierarquizantes entre profissionais da educação e estudantes, no sentido de questionar os preconceitos e normatizações constituídos historicamente sob a perspectiva de que a heterossexualidade é a única expressão legítima da sexualidade. Para que essas mudanças se efetivem, devemos nos empenhar em sensibilizar a comunidade escolar para as formas de discriminação por orientação sexual, as quais têm levado estudantes a abandonarem a escola por não suportarem o sofrimento causado pelas piadas, ameaças e agressões cotidianas dentro e fora dos muros da escola.

### **5.5 Percepções sobre a convivência e relacionamento profissional com professores(as) homossexuais nas 15 ETECs e as ações do Centro Paula Souza frente à homossexualidade e diversidade sexual**

Nesta categoria são evidenciadas as percepções dos participantes quanto a trabalhar com professores(as) homossexuais, se a escola propicia um ambiente favorável para o respeito à diversidade e a orientação sexual, como é a convivência e relacionamento profissional com professores(as) homossexuais, e sobretudo o que o Centro Paula Souza tem feito ou pode fazer para contribuir no avanço dessas temáticas nas ETECs.

Temos 95% dos participantes que declaram sentir-se confortáveis em trabalhar com professores de diferentes orientações sexuais e somente 5% não compartilham de mesma opinião. Dentre esses últimos, dois deles justificam que, simplesmente, preferem trabalhar com heterossexuais, embora respeitem a orientação sexual de todos.

Destaca-se que, comparando as respostas dos participantes, detectamos que o mesmo indivíduo que enfatiza em algumas questões que não tem preconceito em relação aos homossexuais, quando se depara com a possibilidade de trabalhar com essas pessoas, recua e enfatiza sua preferência em trabalhar apenas com pessoas heterossexuais. Tal posicionamento pode indicar possibilidade de homofobia em relação a professores(as) homossexuais. Mas é evidente que ninguém quer ser rotulado de preconceituoso, pois, pejorativamente, no senso comum tal termo representa ignorância, intolerância e pre-julgamento.

No que se refere às justificativas dos 95% dos participantes que se sentem confortáveis, detectamos que 24 consideram normal, 16 enfatizam o respeito e a igualdade, 15 frisam que o mais importante é a competência profissional e para 5 pessoas conviverem com a diferença alheia é uma oportunidade enriquecedora de aprendizagem, de acordo com Quadro 25.

**Quadro 25 - Justificativas dos participantes que se sentem confortável em trabalhar com professores(as) homossexuais**

<b>Vezes mencionadas Justificativas</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
24 Natural / Normal.	<p>“Normal, pois o importante é o caráter e não a orientação sexual” (P09)</p> <p>“É natural” (P11)</p> <p>“Normalmente, pois são pessoas e profissionais” (P58)</p>
16 Respeito.	<p>“Quando há respeito ao próximo, não há problemas” (P13)</p> <p>“A diferença faz parte da humanidade, basta a sociedade contemplar o respeito” (P47)</p> <p>“Respeito todas as diversidades, de raça, cor, religião e orientação sexual” (P76)</p>
16 Somos todos iguais.	<p>“Amo a igualdade entre as pessoas, ninguém é melhor do que ninguém principalmente devido à sexualidade” (P06)</p>

	<p>“Para mim, homossexuais são pessoas como heterossexuais, portanto não faço diferença, sinto-me confortável” (P12)</p> <p>“Somos todos iguais, a orientação sexual não fará a diferença no relacionamento, para mim é muito confortável” (P80)</p>
15 Competência profissional.	<p>“É muito bom trabalhar com pessoas competentes” (P02)</p> <p>“O que interesse é a competência profissional do professor e não sua orientação sexual” (P52)</p> <p>“Na minha opinião a orientação sexual não influencia na qualidade e na competência do profissional” (P78)</p>
05 A convivência com a diferença é enriquecedora.	<p>“A convivência com as diferenças é enriquecedora” (P26)</p> <p>“A diferença soma na nossa experiência de vida e enriquece nosso conhecimento” (P36)</p> <p>“A diferença enriquece o ambiente escolar, nos ensina a valorizar os seres humanos” (P38)</p>
<b>5 diferentes justificativas</b>	<b>76 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Diante disso, percebemos que muitas percepções estão ancoradas na normalidade, pautadas na competência, no respeito e na igualdade entre as pessoas. Um posicionamento que merece destaque, trata-se da enriquecedora convivência com a diferença no ambiente escolar. Pensamos que a diversidade na escola não representa um obstáculo para a convivência, nem para a construção de um projeto coletivo, pelo contrário, oferece novas possibilidades, enriquece e valoriza os diferentes grupos. Assim, conviver com a pluralidade humana, traz-nos a oportunidade de sair do mundo individual e social em que estamos enclausurados, permitindo-nos explorar novos universos e conhecimentos. Consideramos que a diversidade é uma realidade no convívio humano, em particular na escola, gerando ricas mudanças, porém quando rejeitada, torna-se discriminação.

Obtivemos as representações dos dois supervisores (G1 e G2) quanto ao posicionamento do Centro Paula Souza em relação à homossexualidade docente e se há algum tipo de orientação neste sentido. No tocante ao posicionamento do CPSEm relação à homossexualidade docente, G1 acredita que esta não é uma preocupação da Instituição, no sentido de que independe de o professor ser hétero ou

homossexual, portanto, por parte do CPS, o tratamento respeitoso é igual a todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual, religiosa ou de qualquer outra questão. Na visão deste gestor, isso não pre-determina até onde um professor pode chegar no que se refere ao campo de atuação, de maneira que professores(as) homossexuais ocupam diferentes funções dentro da Instituição. Tal posicionamento diverge de Mott (2011) quando salienta que os casos de perseguição contra os docentes homossexuais são mais comuns do que se imagina nas instituições educacionais.

Ainda nessa direção, G2 salienta que o CPS é uma Instituição Educacional de Vanguarda, no campo da Educação Profissional, sendo assim sempre está à frente em vários aspectos, por exemplo, no trato sobre a diversidade. Neste sentido, a Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC) do CPS, por meio da CETEC Capacitações, já desenvolveram algumas formações continuadas e fóruns aos professores das ETECs e FATECs abordando temáticas relacionadas a gênero e à sexualidade. Diante disso, acreditamos que tal temática ainda tem sido timidamente debatida, e conforme sugerem alguns participantes, deve-se ampliar as discussões acerca desses temas com os professores e alunos.

G2 acrescenta também que, como supervisor, já promoveu discussões nos grupos de diretores(as) e nos grupos de supervisores(as) de todas as regionais. Tal assunto, quando discutido, é sempre de forma muito objetiva e respeitosa. Embora tais iniciativas sejam valorosas e significativas, G2 acredita que há um grande caminho ainda a ser trilhado, principalmente no que tange a ampliar as informações, esclarecimentos e conhecimentos conceituais, a fim de minimizar o preconceito quanto à diversidade sexual.

Sobre o ambiente de trabalho, 82% dos participantes declaram que a ETEC em que trabalha se preocupa com o ambiente favorável no que diz respeito à diversidade e à orientação sexual e 5% dizem que não. Considerando os participantes que revelaram que as ETECs não proporcionam um ambiente favorável no que tange à diversidade e à orientação sexual, somadas as que não responderam, temos um percentual razoável (18%), que merecem observações.

Diante desta questão, identificamos que a ausência de discussões e debates acerca da diversidade e da orientação sexual na escola, é o fator principal para tal representação negativa. Para tanto, acreditamos que é necessário consolidar tal discussão no ambiente educacional de forma articulada e cooperativa entre os atores

escolares. Isso implica a toda a comunidade da escola precisar se envolver com as ações que promovam a democracia, a igualdade e o respeito em todos os seus aspectos, a sexualidade é apenas um viés desse rico debate sobre a diversidade humana.

O Quadro 26 mostra as justificativas dos 66 (82%) professores que dizem trabalhar num ambiente favorável à diversidade sexual, sendo que para 28 pessoas o motivo é simples, todos se respeitam. Outro fator preponderante para 25 participantes, é a realização e organização de reuniões pedagógicas, reuniões de pais, palestras e capacitações discutindo sobre a temática.

**Quadro 26** - Justificativas dos participantes que dizem trabalhar num ambiente favorável à diversidade e à orientação sexual

<b>Vezes mencionadas</b> <b>Justificativas</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
28 Respeitar todas as pessoas.	<p>“Na escola todos se respeitam” (P01)</p> <p>“Mantendo o respeito mútuo entre todos” (P44)</p> <p>“Respeitar todos, sem distinção de gênero, raça ou religião” (P47)</p> <p>“Respeitando todos, não excluindo os diferentes” (P54)</p>
25 Palestras, reuniões pedagógicas e de pais, capacitações.	<p>“O ambiente é favorável, pois esses temas são abordados em palestras, reuniões pedagógicas” (P02)</p> <p>“Promovendo reuniões e eventos pedagógicos para abordar a temática, tanto para alunos quanto para professores” (P31)</p> <p>“Dialogando em palestras e participando de capacitações” (P67)</p> <p>“Palestras, reuniões e capacitações” (P45)</p>
10 Campanhas de combate à homofobia.	<p>“A unidade escolar trata com naturalidade essa questão, e todo ano organiza campanhas de conscientização em relação à diversidade sexual” (P22)</p> <p>“Por meio de campanhas e cartazes” (P50)</p> <p>“Promoção de campanhas de orientação sobre à diversidade” (P53)</p> <p>“Conscientização na escola” (P65)</p>
02 Contextualização em aulas.	<p>“O assunto é contextualizado em sala de aula” (P61)</p>



	“Abordado em aulas, e desenvolvido em projetos interdisciplinares” (P49)
01 Dar advertência quando identificado violência.	“Se acontece casos de violência, por exemplo, a verbal por meio de piadas e chacotas, o agressor é advertido” (P64)
<b>5 diferentes justificativas</b>	<b>66 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

O espaço escolar é um *locus* privilegiado para discutir mudanças de concepções e de comportamentos sobre os fenômenos sociais. Além do mais, é neste ambiente pedagógico em que são produzidos e reproduzidos os preconceitos e discriminações, legitimando a exclusão de grupos minoritários, por exemplo, étnico-raciais e de orientação homossexual. Historicamente, tanto a formação inicial como a formação continuada de educadores(as) não têm contemplado o debate sobre essas temáticas. Reside nesse fato a importância da promoção de ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que os ajudem a abordar adequadamente essas questões.

Sendo assim, é relevante problematizar os discursos e práticas dos(as) alunos(as) e professores(as) para que os conhecimentos trabalhados tenham significado na prática social dos sujeitos que os constituem e são por eles constituídos. Tais abordagens podem ser realizadas por meio de reuniões pedagógicas e formação de professores em exercício. Esses dados são semelhantes ao trabalho de Leão e Costa (2016) que afirmam que discutir sobre a sexualidade e diversidade necessita da articulação pedagógica intencional que envolva os diversos campos do saber: biologia, ciência, história, política e religião. Além disso, a sexualidade compreende um processo de construção de significados em que os elementos como cultura, corpo, subjetividade influenciam os diversos saberes sobre a sexualidade ao longo da história.

Para 10 participantes, é fundamental organizar campanhas de conscientização de combate à homofobia. Em relação a isso, no âmbito nacional, o MEC financiou o Projeto Escola Sem Homofobia (BRASIL, 2011), fruto do Programa Brasil Sem Homofobia do Governo Federal brasileiro (BRASIL, 2004), conhecido pejorativamente de “Kit Gay”. Porém, assim como Ferreira e Dias (2019), lamentamos a falta de incentivo político e social para o desenvolvimento prático deste programa, pois o Brasil poderia ter sido pioneiro em implantar uma educação inclusiva de respeito à

comunidade LGBT, o que não foi possível devido a setores mais conservadores da sociedade civil, os quais fizeram com que o projeto Escola Sem Homofobia fosse engavetado.

Posto isso, acreditamos que os professores e a equipe de gestão escolar, independentemente do projeto Escola Sem Homofobia, e sem o Programa Brasil Sem Homofobia, podem e devem idealizar campanhas de conscientização da diversidade, combatendo a homofobia. Nesse contexto, conforme argumentos de dois participantes, tais temáticas podem também ser discutidas e abordadas em sala de aula, por meio de diversas disciplinas.

Também verificamos a preocupação dos dois supervisores (G1 e G2) a cerca de as Escolas Técnicas Estaduais propiciam um ambiente favorável para o respeito à diversidade e à orientação sexual. Nessa direção, ambos os gestores afirmam que as ETECs propiciam um ambiente favorável e respeitoso frente às diversidades, inclusive a sexual. Dessa forma, G1 entende que a prática e a ação efetiva das escolas em relação ao tema, ocorre no cotidiano. Inclusive este gestor, salienta que não basta promover eventos e palestras para tratar do assunto, porém ele não critica as ETECs, pois o mesmo acredita que a postura inadequada da escola frente a essas questões faz que tudo seja desnecessário, portanto o respeito é fundamental.

G1 acrescenta ainda que não há casos reportados na Administração Central da Instituição, porém a questão do preconceito velado ou explícito está presente na sociedade, e isso não é diferente nas ETECs. Ainda por esse prisma, G2 enfatiza que existe um solo muito fértil para se discutir sobre a diversidade no ambiente escolar e o principal substrato da escola é o ser humano. Assim, a pluralidade humana, de uma forma geral, precisa ser melhor explorada e compreendida para se colocar em prática o respeito, e possivelmente favorecer um ambiente harmônico e menos discriminatório.

Em relação a conviver com homossexuais na escola, identificamos que 95% dos participantes convivem ou já conviveram com homossexuais e apenas 5% não. Para esses 95%, solicitamos para comentar como é a convivência e o relacionamento profissional com os homossexuais no ambiente escolar, de acordo com o Quadro 27.

**Quadro 27** - Convivência e relacionamento profissional com professores(as) homossexuais

<b>Vezes mencionados Termos</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
44 Normal / natural / tranquilo / Bom:	<p>“Normal, igual a convivência com heterossexuais” (P21)</p> <p>“Normal, como deve ser qualquer tipo de relacionamento profissional” (P22)</p> <p>“Natural, pois a orientação sexual é de cada indivíduo e isso não interfere nos relacionamentos profissionais e muito menos denigre a imagem do profissional” (P35)</p> <p>“Tranquilo, entendo que a sexualidade é algo privativo, não cabem a mim (ou terceiros) opinar sobre características personalíssimas como essa” (P60)</p> <p>“Bom, normal e tranquilo, sem problema algum convivo e me relaciono profissionalmente com pessoas homossexuais” (P67)</p>
16 Espetacular / ótimo / excelente/ Maravilhoso:	<p>“Ótimo. Acho que a orientação sexual da pessoa não interfere no relacionamento profissional” (P15)</p> <p>“Excelente, sem qualquer problema” (P17)</p> <p>“A convivência é maravilhosa, como deve ser dentro da normalidade” (P68)</p> <p>“Espetacular, pois tenho o privilégio de participar de uma unidade escolar onde diariamente construímos o respeito e a proteção dos direitos individuais” (P25)</p>
11 Cordial / respeitoso:	<p>“Convivo e me relaciono com muita cordialidade e respeito” (P23)</p> <p>“Respeitosamente, nunca tive dificuldade de me relacionar com as pessoas, pois é uma questão de respeito” (P26)</p>
05 Harmonioso / amistoso / produtivo:	<p>“Convivo de forma harmônica e amistosa com todos os colegas de trabalho, independentemente da orientação sexual” (P66)</p> <p>“É muito produtivo se relacionar profissionalmente com homossexuais, são pessoa dedicadas e responsáveis” (P62)</p>
<b>14 diferentes termos</b>	<b>76 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Conforme o quadro 27, 14 diferentes termos (agrupados em quatro classes de palavras) foram atribuídos a fim de justificar como é a convivência e o relacionamento profissional com homossexuais assumidos no ambiente escolar. Verificamos que 44 participantes descrevem que trabalhar com homossexuais é normal, natural, tranquilo e bom. Ainda, 16 afirmam ser espetacular, ótimo, excelente e maravilhoso. Enquanto 11 dizem manter uma convivência e relacionamento cordial e respeitoso. E, por fim, cinco participantes relatam ser harmonioso, amistoso e produtivo.

Com isso, constatamos que a convivência e o relacionamento com profissionais homossexuais no ambiente de trabalho, em especial nas 15 ETECs, é natural, excelente, respeitoso e produtivo. Tais resultados vão na contramão das representações identificadas na investigação de Barros (2015), que ressalta os desafios enfrentados para a aceitação, o respeito e a inclusão da diversidade no corpo funcional, devido às posições divergentes quanto às diferenças de cor de pele, etnia, religiões e orientações sexuais. Neste cenário, a autora revelou a manifestação visível de preconceito em relação aos grupos minoritários, com consequente discriminação e assédio moral no contexto do trabalho.

Essas constatações se assemelham com a pesquisa de Barreto (2003) que enfatiza a existência da discriminação contra homossexuais no meio organizacional, de forma oculta ou explícita, como por exemplo na limitação de ascensão profissional, perdas de cargo de função ou confiança, realização de tarefas inferiores à capacidade profissional, isolamento, manifestação de piadas, brincadeiras e demissão, o que Borrillo (2016) denomina de homofobia institucional.

Neste caso, embora percebamos que todos tenham explicitado representações consideradas positivas sobre homossexualidade, pois demonstraram ter uma convivência e relacionamento profissional mais próximo com os(as) professores(as) homossexuais na escola, sabemos da existência contínua de preconceitos quanto à homossexualidade, muitas vezes praticada veladamente, tornando-se imperceptíveis no cotidiano da escola. É justamente desse conteúdo representacional constituído de estereótipos camuflados muito bem difundidos na sociedade que estão imbuídas as representações dos participantes. Constatamos isso, pois no entendimento da maioria o natural é tomado como sinônimo de normal, tranquilo e bom. Diante disso, o conflito no ambiente de trabalho sempre estará presente na relação entre os indivíduos.

Para ambos os gestores (G1 e G2), de um modo geral, a convivência e o relacionamento são normais, pautados no respeito e valorização do profissional,

independentemente de sua orientação sexual. Neste sentido, G1 salienta que nas ETECs da região administrativa em que é supervisor, não há registros e tampouco manifestações de conflitos dessa natureza. Já o G2 está responsável pela supervisão de 223 ETECs e mais de trezentas Classes Descentralizadas (CD), no Estado de São Paulo. Sendo assim, o gestor acentua que cada Unidade Escolar tem suas características sócio-políticas e econômicas peculiares, conforme a localização de suas regiões administrativas, por exemplo, os perfis dos(as) professores(as) e gestores(as) das ETECs localizadas na capital ou na região metropolitana de São Paulo são diametralmente diferentes das ETECs do interior paulista.

Partindo dessa perspectiva, a convivência por si só com seres humanos é desafiadora, seja na escola ou na sociedade, principalmente no que se refere a lidar com a diferença do outro, pois cada um tem sua personalidade, cor de pele, religião e orientação sexual. Tal pensamento se relaciona à percepção de Irigaray (2008) quando afirma que é crucial a instituição contribuir para a conscientização da convivência entre a pluralidade das pessoas, inclusive as que apresentam diferentes identidades e orientações sexuais. Portanto, segundo o G2, tais dificuldades de convivência de relacionamento com professores(as) homossexuais ou de qualquer outra orientação sexual, pode variar de escola para escola. O mesmo desconhece a existência de algum caso de hostilização de professores(as) ou colegas de trabalho homossexuais, pois em um relacionamento profissional o respeito deve sempre imperar. Afirmou também, que na maioria das ETECs, existem homossexuais, seja aluno (a), professor(a), coordenador(a), diretor(a), supervisor(a), servidor(a) técnico administrativo, e essa convivência é saudável e produtiva.

Quando os participantes foram questionados se eles escolheriam ou não trabalhar em uma escola na presença de professores(as) homossexuais autodeclarados, identificamos que 96% disseram que sim, ou seja, que trabalhariam em uma escola com professores(as) assumidamente homossexuais. Apenas 1% assinalou que não trabalharia, 1% apontou que talvez e 2% não souberam ou não quiseram responder. Com base nas respostas dos 96% dos participantes que disseram sim, foi solicitado que justificassem seus posicionamentos, expostos no Quadro 28.

**Quadro 28** – Justificativas dos participantes que trabalhariam em uma escola com professores(as) homossexuais autodeclarados

<b>Vezes mencionadas Justificativas</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
16 O que importa é a competência profissional da pessoa e não a orientação sexual.	“Para mim o que é importante é a competência e não a orientação sexual” (P12)  “A orientação sexual não deve ser levada em consideração e sim sua capacidade e competência profissional” (P65)
15 A sexualidade não interfere na prática profissional.	“A minha sexualidade não influencia na minha prática profissional” (P08)  “Penso que o mais importante profissionalmente falando, é o desempenho e a boa prática do professor, independente de ser homossexual ou heterossexual” (P40)
14 Normalmente, pois o que importa é o caráter.	“Normal para mim, o que importa é o caráter” (P01)  “Sim trabalharia normalmente com homossexuais, pois o que é essencial é caráter da pessoa” (P66)
12 Não teria nenhum problema.	“Não tenho nenhum problema em trabalho com homossexuais autodeclarados” (P03)  “Escolheria trabalhar com essas pessoas, sem problemas” (P07)
11 Somos todos iguais.	“Com certeza eu trabalharia, pois somos todos iguais” (P02)  “Sim, pois para mim somos todos iguais, não existe diferença” (P61)
08 Todos precisam respeitar para ser respeitado, independentemente da sexualidade.	“Na minha percepção o respeito deve ser praticado em qualquer relação pessoal e profissional, pois como cobramos respeito se não darmos respeito, e isso é válido para todas as sexualidades” (P20)  “Escolheria trabalhar, pois irei respeitar para também ser respeitado” (P77)
<b>6 diferentes justificativas</b>	<b>76 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Os argumentos descritos pelos participantes foram organizados no Quadro 28, e com a finalidade de sintetizar, foram agrupados e descritos em seis diferentes justificativas. Assim, percebemos um certo equilíbrio entre os seis agrupamentos, sendo que 16 participantes declaram que o importante é a competência profissional da pessoa e não sua orientação sexual. Outro argumento que se destacou nas respostas de 15 participantes, em suma, é que a sexualidade não interfere no desempenho e na prática profissional. A normalidade e o caráter do profissional foram descritos por 14

participantes. Além do mais, 12 pessoas disseram que trabalhariam com homossexuais assumidos sem problema, enquanto 11 sujeitos afirmam que somos todos iguais. E, oito participantes exteriorizam que o respeito é a principal virtude do profissional, independentemente da orientação sexual.

Assim, salientamos que as representações obtidas na pesquisa quanto a conviver e se relacionar com professores(as) homossexuais nas 15 ETECs são positivas, harmônicas, saudáveis e produtivas. Percebemos, também, que se acentua o cultivo do bom senso emanados por meio das percepções de normalidade, igualdade, respeito, valorização do caráter e das competências profissionais em relação aos(as) professores(as), seja homossexual ou heterossexual.

Embora tais representações estejam ancoradas em aspectos positivos, é importante destacar que os valores heterocêntricos que permeiam o imaginário da sociedade brasileira dificultam a ascensão profissional de indivíduos homossexuais, por isso, muitos têm medo de assumir a homossexualidade no ambiente de trabalho. Tal pensamento, foi também compartilhado pela pesquisa de Irigaray e Freitas (2013) que alegam que os empregados homossexuais podem se enquadrar em três posturas: 1) os totalmente assumidos, cuja orientação sexual é abertamente declarada em todo espectro de sua vida social; 2) os parcialmente assumidos, que apesar de levarem uma vida sexual e afetiva de acordo com a orientação homossexual, no ambiente de trabalho, não revelam sua homo (sexualidade); 3) os não assumidos, homens ou mulheres que não assumem seu comportamento homossexual em nenhuma dimensão de sua vida social, portanto, cabe particularmente ao indivíduo se revelar ou não no ambiente de trabalho.

Diante disso, partilhamos as mesmas ideias de Rofes (2007) quando exterioriza ser fundamental os(as) professores(as) assumirem sua homossexualidade no espaço escolar, pois é nesse ambiente que os diálogos profissionais são estabelecidos. E também compartilhamos a forma de pensar de França (2016) quando enfatiza que autodeclarar a homossexualidade docente na Instituição de ensino requer negociação mútua. Dessa forma, podemos dizer que os profissionais homossexuais adotam diferentes estratégias de sobrevivência para lidar com sua orientação sexual no ambiente de trabalho. É notória a necessidade dos(as) Administradores(as) das Organizações públicas e privadas de todos os segmentos produtivos, investirem na criação e implementação de políticas e práticas organizacionais que efetivamente contribuam para a justiça social, valorização e reconhecimento profissional dessa

minoria sexual.

Quando os participantes foram questionados sobre o que o Centro Paula Souza, tem feito e/ou pode fazer para contribuir no avanço dessa temática nas ETECs, obtivemos as seguintes respostas, conforme o Quadro 29:

**Quadro 29** - Percepções dos participantes sobre o que o CPS tem feito e/ou pode fazer para contribuir com o tema homossexualidade nas ETECs

<b>Vezez mencionadas Percepções</b>	<b>Depoimentos dos participantes</b>
39 Conscientizar e orientar a comunidade escolar quanto ao respeito à diversidade por meio de palestras e capacitações.	<p>“Conscientizar toda a comunidade escolar quanto ao respeito à diversidade” (P02)</p> <p>“Orientar quanto ao respeito das diferenças, realizando palestras e capacitações” (P09)</p> <p>“Capacitações e palestras sobre esse tema” (P12)</p> <p>“Oferecer mais capacitações e organizar palestras sobre o respeito à diversidade” (P49)</p>
16 Promover discussões com os professores sobre esse tema em reuniões pedagógicas e de curso.	<p>“As ETEC precisam promover mais discussões com os professores e alunos sobre esse tema” (P23)</p> <p>“Promover diálogos com professores em reuniões pedagógicas, e o orientador educacional precisa trabalhar essa temática com os alunos” (P47)</p>
10 Até o momento a Instituição nada fez em relação a essa temática.	<p>“Que eu saiba não fez nada sobre esse assunto” (P10)</p> <p>“Não tem feito nada sobre isso” (P20)</p> <p>“Acho que nada, tenho certeza que isso não é prioridade do CPS” (P30)</p> <p>“Desconheço as ações do CPS com essa temática” (P70)</p>
09 A Instituição não tem que fazer nada, e sim as pessoas, ou seja, a direção, a coordenação, os professores e alunos.	<p>“Como acredito que a orientação sexual não tem impacto no ambiente de trabalho, acredito que o CPS não precisa fazer nada, e sim nós professores e alunos que temos que nos conscientizar sobre o respeito a todos” (P45)</p> <p>“O CPS tem mantido um posicionamento neutro nas relações, quanto as orientações sexuais do docente, pois cabe a cada um de nós ter bom senso” (P58)</p> <p>“Acredito que o CPS não precisa fazer nada, pois o professor homossexual deve ser tratado igual ao heterossexual” (P62)</p>



04 Abordar essas temáticas em aulas.	“Penso que poderia melhorar as bases científicas para que esses assuntos sejam discutidos nas disciplinas de Biologia, Sociologia e Filosofia, bem como desenvolver projetos interdisciplinares” (P19)  “Esse assunto já consta nas bases tecnológicas do componente curricular de Ética e Cidadania Organizacional”
01 Nome social na chamada.	“Na minha ETEC temos caso de adequação de nomes nas chamadas e a aluna é respeitada como tal, então o CPS dá essa permissão” (P42)
01 Criar um grupo de inclusão sobre gênero e sexualidade.	“Seria interessante que as ETEC’s criassem grupos de inclusão de sobre gênero e sexualidade” (P63)
<b>7 diferentes percepções</b>	<b>80 (participantes)</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.

Em referência às ações e contribuições do Centro Paula Souza acerca da temática homossexualidade e diversidade sexual, notamos divergências de percepções, principalmente no que tem sido feito ou que ainda pode ser realizado. Assim, aproximadamente metade dos participantes (39), relata sobre a importância de desenvolver e implementar ações a fim de conscientizar e orientar a comunidade escolar quanto ao respeito à diversidade nas ETECs.

Em relação a isso, identificamos também, que alguns(as) professores(as) dizem não terem conhecimento se a Instituição vem ou não fazendo algo neste sentido, sendo assim, sugerem que o tema possa ser trabalhado com os(as) professores(as) por meio de profissionais qualificados em reuniões pedagógicas e/ou de curso, e com palestras para os estudantes.

Por outro lado, constatamos que alguns(as) professores(as) alegam que o CPS já vem realizando diversas ações, entre as mais comentadas: palestras em cada ETEC, disponibilização do guia de comunicação inclusiva da Instituição, formação continuada de professores, seminários e fóruns abrangendo a temática de gênero e sexualidade.

Outro aspecto relevante quanto às ações desenvolvidas no presente, e a ser implementado futuramente, na Instituição, apontado por 16 participantes, é oportunizar a comunidade escolar, principalmente professores(as) e alunos(as) quanto à importância da diversidade de um modo geral nas ETECs, inclusive as questões que envolvem a homossexualidade e a transexualidade. Tal ação pode ser fomentada e motivada, primeiramente, aos docentes por meio de discussões com

temas específicos, nas reuniões pedagógicas e de curso que são realizadas trimestralmente. E, posteriormente, tanto os(as) professores(as) quanto o(a) responsável pela orientação educacional da escola, poderia promover debates e trabalhos de conscientização com os alunos.

Ainda nesse contexto, quatro participantes afirmam que esses temas já são abordados nos cursos técnicos, pois estão contemplados nas bases tecnológicas do componente curricular de Ética e Cidadania Organizacional. Já no Ensino Médio e Integrado, tais assuntos precisam aparecer com mais veemência nas bases científicas do plano de curso das disciplinas de Biologia, Filosofia e Sociologia. Inclusive, acrescentam que os projetos interdisciplinares e as ações integradoras contribuem muito para a conscientização do respeito mútuo entre as pessoas.

Na percepção de nove participantes, o Centro Paula Souza, enquanto Instituição Educacional não precisa fazer nada em relação à homossexualidade e a diversidade sexual, pois alegam que cabem aos sujeitos escolares (direção, coordenação, professores, funcionários, pais e alunos) agirem com respeito a qualquer ser humano, independentemente de sua sexualidade, a fim de inibir a discriminação. Inclusive, concordam com o posicionamento neutro da Instituição e destacam que o importante é o caráter e o profissionalismo dos servidores públicos e não a sua orientação sexual. No outro extremo, dez participantes argumentam que o CPS, até o presente momento, nada tem feito em relação à diversidade sexual, pelo menos desconhecem alguma ação voltada ao gênero e à sexualidade. Adicionalmente, pensam que tal assunto não seja prioridade da Instituição. Outra sugestão dada por um participante é de a Instituição orientar as ETECs na criação de grupos de inclusão com a finalidade de discutir temas relacionados a gênero e à sexualidade.

E, por fim, um participante comenta que o CPS já permite que o(a) transexual utilize o nome social nos controles de chamadas. A partir desse posicionamento, é importante esclarecer que o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou, na data de 19 de janeiro de 2018, a Resolução CNE/CP nº 1, definindo o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da Educação Básica. Embora tal Resolução não tenha força de lei, ela permite que os travestis e transexuais, maiores de 18 anos, possam solicitar que a matrícula nas Instituições de Ensino seja feita usando o nome social. No caso de estudantes menores de idade, a solicitação deve ser apresentada pelos seus representantes legais. Acreditamos que tal permissão é uma conquista do movimento LGBT, e isso representa um princípio

elementar do respeito às diferenças e à pessoa humana e, concomitantemente, ajuda a combater o preconceito e o *bullying* que muitas vezes ocorrem nas escolas.

No que concerne às ações do CPS em relação à homossexualidade no ambiente das ETECs, os dois gestores (G1 e G2) mencionam a significativa contribuição do CETEC Capacitações, que desenvolve um programa permanente de capacitação (formação continuada) para professores e administradores escolares, com o objetivo de manter a qualidade dos cursos ofertados pelas ETECs. Nessa direção, G1 cita exemplos de eventuais oficinas e fóruns abordando a temática diversidade sexual, gênero e sexualidade e outras temáticas relacionadas. Já G2 contextualiza que em um dos eventos organizados pela CETEC Capacitações, participou de uma roda de conversa com a primeira diretora transexual de escola estadual do Estado de São Paulo e revela que essa diretora é uma pessoa incrível, competente e, sobretudo vencedora, pois enfrentou e ainda enfrenta diariamente o preconceito.

Ainda, G2 manifesta o desejo de criar no âmbito do CETEC uma comissão ou grupo de estudo, com a finalidade de reunir pessoas, para estudar e discutir sobre esse assunto. Consideramos tal intenção, válida, pois oportunizar a professores(as) e alunos(as) desenvolverem coletivamente, valores morais pautados no respeito e na igualdade entre as pessoas contribuirá favoravelmente, na visão crítica, no senso de solidariedade e no protagonismo dos envolvidos. Enquanto G1 reitera, que acima de tudo, é a postura ativa da Instituição, no que tange ao respeito ao próximo, que faz a diferença. Tal postura, vai desde a Superintendência do CPS até grande parte dos gestores escolares e professores(as) das ETECs.

No que corresponde à visão que os supervisores do Centro Paula Souza têm da equipe de gestão escolar das ETECs (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional) frente às ações e mediações cotidianas relacionadas às ocorrências de homossexualidade docentes, identificamos que ambos enaltecem a importância da equipe gestora nas soluções de problemas desta natureza. Por esse ângulo, G1 pondera que os gestores escolares sempre são fundamentais em todos os aspectos, pois toda decisão e posicionamento passam pela direção e coordenação. O papel do(a) diretor(a) é nortear as ações pedagógicas e administrativas a serem implementadas e desenvolvidas nas escolas, sendo assim, nada acontece sem sua supervisão e decisão.

Já a coordenação pedagógica tem a árdua tarefa de realizar o trabalho

pedagógico junto aos professores, preparando-os para todas essas situações que emergem no cenário atual, dentre elas a questão da diversidade. Isso pode ocorrer por meio de formação continuada e reuniões formais e informais. Nesse sentido, G1 afirma ser fundamental oportunizar aos professores a obtenção de conhecimento, e um dos temas propícios trata-se da homossexualidade e da diversidade sexual, pois a falta de informação prejudica nossos relacionamentos e, além do mais, a tendência é de rejeitarmos “aquilo” que desconhecemos, pois o que não é familiar causa estranhamento. G1 esclarece que atualmente se fala bastante das competências socioemocionais, que consistem em trabalhar de uma formacolaborativa, respeitar e entender o outro e a si mesmo. Tais conceitos precisam ser trabalhados com os docentes e discentes.

No que tange ao papel da coordenação pedagógica, identificamos que tal cargo (função), dentro do Centro Paula Souza, especificamente nas ETECs, propõe um papel fundamental no âmbito escolar, no acompanhamento das ações e práticas pedagógicas e, sobretudo na formação continuada de professores. Verificamos que a Instituição faz uso da nomenclatura “capacitação” para se referir à formação continuada. Apesar de esse termo ser utilizado, é bastante criticado por alguns autores, porém isso não interfere na sua compreensão e compromisso de promover a aprendizagem do corpo docente do Centro Paula Souza.

E a orientação educacional, por sua vez, conforme G1 tem uma função crucial, para que o aluno sinta o apoio no âmbito pedagógico, pois sabemos que existem, ainda, agressões, desrespeitos, práticas de *bullying*, perseguições ao homossexual e até homicídio. Assim, ter uma orientação devida e um apoio adequado, contribuirá para a qualidade do ensino. Portanto, a equipe gestora é fundamental na construção de uma escola que respeite profundamente o outro, independentemente da orientação sexual. E para G1, a escola está no período de profundas mudanças contínuas, bem como de grande resistência, necessitando-se assim de ações pacificadoras, a fim de se produzir uma sociedade melhor.

Ainda no que tange ao papel da equipe de gestão, G2 defende que a direção, a coordenação e a orientação educacional exercem funções essenciais no trato das questões da homossexualidade docente e discente, bem como na manutenção do clima organizacional harmônico e equilibrado. Desse modo a equipe de gestão precisa se apropriar desses assuntos, saber tratar as pessoas de uma forma respeitosa e humana, sejam elas homossexuais ou heterossexuais. Para tanto, um bom gestor precisa conhecer sua equipe, seus pontos fortes e fragilidades, a fim de

direcionar adequadamente a solução dos conflitos diários existentes na escola, pois a gestão não pode simplesmente cobrar que os professores respeitem os alunos e os colegas professores, independentemente de sua orientação sexual, se a equipe de gestão não tiver a mesma postura.

Assim, percebemos a valorização que os supervisores do Centro Paula Souza dão à equipe gestora das ETECs (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional). Entendemos que cabe aos gestores educacionais criarem estratégias para abordar temáticas relacionadas à homossexualidade e à diversidade sexual no ambiente escolar. Notamos que tais assuntos não são trabalhados de forma padronizada pela Instituição, aliás não há um norteamento neste contexto. Assim, identificamos que algumas ETECs já fazem algumas ações positivas acerca da homossexualidade, outras nada têm feito. Sendo assim, depende-se da iniciativa da equipe gestora e do corpo docente de cada Unidade Escolar. Acreditamos ser relevante para cultura da tolerância, que os gestores abram espaço para os professores e estudantes discutirem os questionamentos e reflexões sobre a diversidade sexual, com isso é possível que os envolvidos amadureçam seus pensamentos e desenvolvam atitudes responsáveis.

Diante do exposto, é interessante notar que apesar de os(as) professores(as) e equipe gestora compartilharem um mesmo ambiente, algumas representações se diferenciam. Isso se justifica pelo fato de cada um vivenciar as relações com os colegas de profissão, alunos segundo suas possibilidades. Embora, verificamos que os(as) professores(as) homossexuais estão presentes em todas as instâncias hierárquicas do CPS, e que não há casos de homofobia reportados junto à Administração Central do CPS, sabemos que o preconceito é veladamente praticado e vivenciado nas ETECs, portanto somos a favor de ampliar os espaços para discussões sobre a diversidade em todos os aspectos: raciais, étnicos, sexuais, religiosos entre outros. Cabe aqui destacar que ninguém nasce preconceituoso, a intolerância se manifesta em virtude de uma generalização imposta pelo meio, portanto o respeito à diversidade na escola facilita o trabalho em grupo, evita sofrimento e constrangimento, tornando melhor a convivência das pessoas em todos os ambientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação iniciou-se por meio de uma inquietação pessoal e profissional que objetivou conhecer quais são as representações de professores(as), equipe gestora e supervisão, sobre a homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais. Consideramos que tal objetivo foi alcançado e, sobretudo, que as questões norteadoras<sup>13</sup> foram respondidas à luz da teoria das representações sociais de Serge Moscovici, além dos referenciais teóricos adotados acerca da homossexualidade e homofobia.

As hipóteses delineadas neste estudo foram confirmadas por meio da compreensão das relações entre professores(as) e equipe gestora, expressas na forma de sentir, pensar e vivenciar no contexto das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, pois as interações são realizadas constantemente no cotidiano, e os professores constroem e produzem representações sobre o mundo, a vida, o fazer pedagógico, sua profissão, as quais são compartilhadas com seus pares e contribuem para a formação de sua identidade. Além de contribuir para a melhoria na relação entre professores(as) de diferentes orientações sexuais, promovendo reflexões acerca da discriminação e preconceito no ambiente escolar.

O cenário trazido pela pesquisa sugere uma reflexão crítica das representações sobre a homossexualidade docente no contexto escolar, conforme um dos objetivos específicos deste trabalho, de analisar as semelhanças e diferenças nas representações dos participantes acerca da homossexualidade docente. Nesse sentido, podemos afirmar que, embora todos os participantes trabalhem na mesma Instituição de Ensino (Centro Paula Souza), cada ETEC corresponde a uma realidade; sendo assim, constatamos no contexto geral, que a maioria dos participantes apresenta representações ancoradas no respeito a diversidade, ou seja, sentem-se confortáveis em trabalhar e conviver com professores(as) homossexuais. Diante disso, percebemos que as justificativas para tais representações estão pautadas na competência, no respeito, na igualdade, na pluralidade social e cultural entre as

---

<sup>13</sup> Como a homossexualidade docente é representada por professores(as) e pela equipe gestora das Escolas Técnicas Estaduais? As representações registradas se relacionam? Existem ocorrências de preconceitos em relação aos professores(as) homossexuais nas ETECs?.

peessoas.

Dessa forma, é plausível pensar que a diversidade enriquece a convivência e o relacionamento entre os atores escolares e, sobretudo, traz ganhos imensuráveis para o clima organizacional, profissional, pedagógico e afetivo da escola, por meio de novas possibilidades de interação, promovendo ricas transformações, conhecimentos e aprendizagens, em especial no que se refere ao respeito à pluralidade humana. A inclusão e a participação da população LGBT nos diferentes espaços sociais é direito de todos(as), de modo que possam assumir diferentes posições/funções profissionais, inclusive na escola, pois acreditamos que esse ambiente pode subsidiar a construção da autonomia e criticidade de toda comunidade escolar, além de promover o respeito, a equidade e igualdade entre as pessoas.

Embora tais representações de normalidade em relação a convivência com professores(as) homossexuais tenham sido manifestadas, ressaltamos que os resultados de muitas pesquisas com as quais tivemos contato vão na contramão e apontam a existência de preconceitos velados contra a homossexualidade docente. Ponderamos que, se o(a) professor(a) homossexual é assumido, sua convivência pode ser naturalizada; porém se tal professor(a) assumir-se já dentro do exercício da função, tal convivência pode ser prejudicada.

Já no que se refere ao outro objetivo específico, de identificar na percepção dos participantes se há ou não ocorrências de preconceito em relação aos professores e professoras homossexuais no ambiente escolar das ETECs, verificamos que 56% não constataram situações de preconceito ou discriminação contra professores(as) homossexuais, porém 37% afirmam, veementemente, a existência de ocorrências preconceituosas em relação aos(as) professores(as) homossexuais, o que significa a existência de homofobia dentro das Escolas Técnicas Estaduais. Acreditamos que a escola, teoricamente, seja o melhor ambiente social para se promover a diversidade; porém nesse ambiente não é fácil ser diferente, no sentido de não seguir os padrões heteronormativos. Notamos que as questões relacionadas à sexualidade, especialmente a homossexualidade, é tratada superficialmente no ambiente escolar, e em se tratando do(a) professor(a) é ainda mais velado. Sendo assim, reconhecemos a dificuldade de alguns participantes não conseguirem identificar se tal situação presenciada era ou não uma atitude preconceituosa.

Um desdobramento claro desse preconceito contra a orientação sexual de professores(as) homossexuais, foi confirmado por meio de representações de 17%

dos participantes, que alegaram terem presenciado ou testemunhado algum episódio de violência, verbal e/ou simbólica. Não obstante, percebemos que todos reprovam e repudiam a prática de preconceito e discriminação contra professores(as) homossexuais nas 15 ETECs. Destacamos que a tensão e a violência geram um efeito sintomático que se traveste de uma suposta normalidade, dada a naturalização pela qual a mentalidade e o comportamento violento passam. Assim, evidenciamos que a prática da homofobia, fora ou dentro da escola, traz consequências negativas de diferentes naturezas, principalmente para as vítimas.

Verificamos diferentes sensações dos participantes que presenciaram tais situações de discriminação contra professores(as) homossexuais na escola, entre elas: desconforto, incômodo, falta de respeito por parte do agressor, constrangimento, asco, repúdio, inferiorização, tristeza, indignação e brincadeira. Em relação a essa última sensação, constatou-se que os “agressores” interpretam o ato “zoar” pessoas homossexuais como algo natural, pois tal atitude é reconhecida pela escola como inofensiva. Além disso é praticada e reproduzida, cotidianamente, de forma inócua. Por isso, tais insultos, ofensas e gozações são cristalizadas na/pela sociedade.

Refletindo sobre nossos resultados, no que tange ao entendimento da palavra homossexualidade, constatamos 91 diferentes termos, os dois que mais se destacaram foram “liberdade” e “respeito”. Embora ambos tragam uma conotação positiva por meio de uma visão democrática em relação à homossexualidade docente nas ETECs, tais representações estão ancoradas no discurso do politicamente correto. Sabemos que ninguém quer ser rotulado como homofóbico. O discurso do “politicamente correto” é um fenômeno recente, que está correlacionado às identidades historicamente reprimidas, ou seja, as minorias, a fim de combater atitudes discriminatórias sobre várias questões, entre elas, étnica, racial, gênero e sexualidade, estampando a ideia de dignidade e respeito a todos os indivíduos.

Diante disso, embora esse discurso psicológico seja dominante, praticado e cobrado, recentemente pela sociedade, ora rotula, indevidamente, o posicionamento e a liberdade de expressão das pessoas, ora se apresenta como uma forma de “regular” e “adestrar” a conduta e o comportamento de um sujeito. Sendo assim, compreendemos, ser importante defender que todos os seres humanos sejam respeitados, independentemente de sua orientação sexual, cor de pele, crença religiosa, classe social ou filiação política, pois acreditamos que o discurso do “politicamente correto”, vem sendo utilizado, de forma inadequada e fora de contexto, tanto pelos pensamentos da “esquerda” quanto da “direita”, tolhendo o que é mais importante, o respeito integral ao ser humano.



Ao longo desta pesquisa identificamos as dificuldades das pessoas em definir a homossexualidade, por se tratar de um fenômeno complexo. Assim, observamos que para 24% dos participantes, ainda está presente no imaginário coletivo que tal fenômeno se trata de uma opção do indivíduo, embora a maioria dos participantes (59%) defina a homossexualidade como “orientação sexual”. Ressaltamos que nossa prática se ancora na ideia de que uma pessoa não se torna homossexual, e que não nascemos com uma orientação sexual definida, pronta e acabada, pois ao longo do percurso de nossas vidas vamos nos identificando com as diferentes formas de vivenciar nossos desejos afetivos e sexuais. Portanto, compartilhamos o mesmo pensamento de Mott (2011), Louro (2014), Borrillo (2016) e Trevisan (2018), quanto ao uso da expressão orientação sexual, pois defendemos que esse termo contribui para a legitimação da homossexualidade e o fortalecimento das lutas da população LGBT.

Os nossos resultados revelam certo retrocesso em relação aos aspectos biológicos frente aos culturais acerca de gênero e sexualidade. Vimos que alguns participantes definem a homossexualidade por meio de representações ancoradas em fatores genéticos. Não podemos negar que essas temáticas são influenciadas pelos discursos repetidos da mídia, do discurso religioso, da ciência, das leis, dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos disponíveis contemporaneamente. Sabemos que atualmente, existem múltiplas formas e possibilidades de vivenciar e experienciar os gêneros e as sexualidades. Acreditamos no importante papel da ciência, especialmente, no que se refere ao aperfeiçoamento, de forma geral, das relações humanas, independentemente se o gênero e a sexualidade sejam influenciados pela dicotomia entre o biológico *versus* cultural.

Em relação a isso, identificamos em nossos referenciais teóricos que o determinismo biológico vem perdendo terreno, devido à falta de comprovação científica de que as características biológicas determinam o gênero, e igualmente, vimos que algumas vertentes de pensamento alegam que os fatores socioculturais, também são insuficientes, para comprovar a influência nas questões de gênero. Nesse sentido, é relevante mencionarmos o inegável papel dos estudos de gênero, na explicitação das condições de opressão que as mulheres foram e são submetidas cotidianamente, bem como os preconceitos que sofrem as pessoas que não se

enquadram no padrão heteronormativo imposto pela sociedade. Diante disso, consideramos ser fundamental que as discussões acerca de gênero e sexualidade não sejam aligeiradas e reduzidas a explicações rasas, sendo necessário um aprofundamento científico que possa contribuir para compreensão, crescimento e consolidação deste importante campo de estudo. Sugerimos que tais detalhamentos sejam baseados tanto nas ciências naturais quanto humanas.

Podemos afirmar, por meio das representações dos(as) professores(as) da educação profissional que ainda existem preconceitos velados acerca da homossexualidade, no contexto geral. Nesse sentido, devido à complexidade do fenômeno homossexualidade, destacamos a necessidade de ele ser amplamente pesquisado e estudado, para ser melhor entendido e compreendido. Tal complexidade, implica que a homossexualidade esteja presente nas dimensões biológica, psicológica, religiosa, social, cultural e ambiental. Portanto, toda essa busca frenética e discussão acerca das razões e causalidade da homossexualidade, nos faz refletir sobre “por que a heterossexualidade não precisa ser explicada”, mas consideramos válido e pertinente o desenvolvimento de pesquisas com a finalidade de desconstruir as falsas crenças, enraizadas especialmente pelo prisma religioso, de que a homossexualidade é “coisa do diabo” e patológica. Reforçamos que as Instituições religiosas – sobretudo as da tradição judaico-cristã – são as que mais destilam preconceitos contra a homossexualidade, pois em nome da crença e dos valores cristãos, aniquilam, excluem, ofendem e menosprezam as pessoas homossexuais, ainda que tais comportamentos fujam completamente dos ensinamentos religiosos, como um dos preceitos bíblicos “Amai-vos uns aos outros, como Eu vos amei. Somente assim podereis ser reconhecidos como meus discípulos” (João, 13, 34-35).

Mediante esse panorama de complexidade sobre a homossexualidade, vimos que abordar essa temática ou similares no ambiente escolar, pode gerar polêmicas e conflitos com os diferentes atores escolares. Sendo assim, acreditamos ser fundamental estimular a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, pois tal discussão, possivelmente, contribuirá com a formação integral dos alunos, ampliará o entendimento sobre o universo homossexual, e sobretudo entendemos que a escola seja o melhor ambiente social e político para se discutir sobre diversidade sexual, pois possibilita uma maior conscientização das crianças, jovens e adolescentes quanto à importância do respeito mútuo para se viver em sociedade, minimizando as cruéis

consequências da discriminação e do preconceito. Adicionalmente, pensamos que a escola, ao oportunizar debates com informações adequadas e atualizadas do ponto de vista científico associados aos diversos valores relacionados à sexualidade existentes na sociedade, possibilita aos estudantes preencher essa lacuna acerca desse importante tema, que faz parte de sua intimidade e privacidade. Portanto, refletir sobre essas questões no ambiente escolar, certamente ajudará os adolescentes a transitar por essa fase da vida, minimizando as dúvidas, angústias e rebeldias quanto à sexualidade.

Ainda nessa direção, é relevante mencionar sobre a visível dificuldade dos(as) professores(as) em trabalhar com esses temas relacionados à gênero e sexualidade, seja em sala de aula, ou até mesmo em situações de desenvolvimento de projetos interdisciplinares e integradores. Por isso, ressaltamos a importância de tais temas serem inseridos nos atuais currículos de formação inicial de professores e sobretudo motivar que a diversidade, de um modo geral, seja oportunizada e discutida em formações continuadas. Além disso, compartilhamos a ideia de inserir essas temáticas de forma transversal nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, pois reconhecemos a importância do papel da educação para uma sexualidade conectada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar em todas as dimensões do ser humano. Tais ações, possivelmente, favorecerão na prevenção de problemas diversos, como a gravidez precoce e o abuso sexual, e acima de tudo, essas discussões contribuirão para questões delicadas, porém importantes, como a masturbação, iniciação sexual, virgindade, homossexualidade, aborto, doenças sexualmente transmissíveis, pornografia, e prostituição, abordadas numa perspectiva democrática e pluralista. Lembramos que este trabalho realizado pela escola não substitui e tampouco compete com o papel da família, pois tratado como um tema transversal será um complemento na formação integral do alunado.

Os(as) professores(as), assim como todos os seres humanos, mesmo sem perceberem, produzem, reproduzem e transmitem representações, crenças e valores em todos os sentidos no cotidiano escolar, inclusive relacionados à sexualidade. Tais representações estão presentes no diálogo diário, por exemplo quando o(a) professor(a) faz um comentário sobre a vida conjugal, entre um homem e mulher, quando aborda um determinado conteúdo de sua disciplina, quando discute uma notícia em destaque na mídia e apresenta sua percepção sobre o assunto. Acreditamos que o(a) professor(a) é um interlocutor importante na vida dos alunos,

portanto sua postura deve estar pautada nos valores da ética, da democracia e da diversidade, defendendo e valorizando a igualdade e equidade entre as pessoas. E, promover discussões desses temas considerados polêmicos, como a sexualidade, demanda estudo e busca de conhecimento sobre o assunto, para abordar de forma assertiva e possa fomentar reflexões e o pensamento crítico das pessoas. Para tanto, os educadores precisam de preparo e qualificação. Somando-se a isso, pensamos que essas temáticas correlatas podem ser trabalhadas por professores(as) de diferentes áreas do conhecimento, por se tratar de um tema multidisciplinar – e não somente pelo professor de ciência e/ou biologia.

Por isso, enfatizamos a necessidade da escola em promover espaços de estudos, diálogos e debates articulados e não hierarquizantes entre os(as) professores(as), gestores(as) escolares, alunos(as), na intenção de refletir sobre os preconceitos e normatizações constituídos historicamente sob a perspectiva de que a heterossexualidade é a única expressão legítima da sexualidade. Assim, acreditamos ser crucial sensibilizar e conscientizar toda a comunidade escolar para que se discutam as diferentes formas de discriminação, seja por orientação sexual, raça ou religião, pois todas essas maneiras de preconceito têm trazido consequências negativas para a comunidade escolar, especialmente aos estudantes, que muitas vezes evadem a escola devido ao sofrimento causado pelas piadas, ameaças e agressões cotidianas dentro e fora dos muros da escola. Cabe aqui nos posicionarmos contra a existência de quaisquer estereótipos de gênero, raça, cultura e crenças ligados à sexualidade, pois cada um tem sua própria expressão da sexualidade, e é fundamental que isso seja compreendido e respeitado.

Quanto à influência do(a) professor(a) sobre a orientação sexual dos(as) alunos(as), identificamos que 83% dos participantes acreditam que o(a) professor(a) não influencia os(as) alunos(as) em relação à sua orientação sexual apenas por ser homossexual. Tais justificativas estão pautadas na representação de que “ninguém influencia ninguém quanto à orientação sexual”. Por outro lado, nossos dados também evidenciam que alguns participantes alegam que o professor homossexual pode influenciar a orientação sexual dos estudantes. Tais representações estão ancoradas na concepção familiar, e pelo fato de muitas vezes o(a) aluno(a) se espelhar no professor (a). Baseado nisso, entendemos que a orientação sexual de uma pessoa não pode ser “transmitida” para outrem, em razão da homossexualidade não ser um “vírus” ou uma “doença”. Por isso, reforçamos o importante papel da escola, especialmente dos(as) professores(as), em problematizar esses assuntos considerados tabus, pois compreendemos que a sexualidade é inerente à vida e à

saúde dos seres humanos. Embora, na relação professor-aluno, o(a) professor(a) desempenhe uma posição privilegiada em relação ao “poder”, faz-se necessário salientarmos que muitas vezes o(a) aluno(a) enxerga esse(a) professor(a) como uma referência; evidenciamos que o lugar de autoridade que o(a) professor(a) exerce pode influenciar não na orientação, mas em como o(a) aluno(a) experiencia sua própria orientação no tocante à autoaceitação e à própria vivência da sexualidade.

No que se refere ao processo de ensino aprendizagem, concordamos com muitos dos participantes desta pesquisa (66%) quando declaram que o(a) aluno(a) não pode ser influenciado pelo(a) professor(a) homossexual autodeclarado no desenvolvimento de tal processo. Compreendemos que o fator crucial deste processo é a competência profissional pautada em habilidades técnicas, comportamentais e pedagógicas deste(a) professor(a) no exercício de sua função docente.

Constatamos que alguns participantes da pesquisa identificam os(as) professores(as) homossexuais por meio de algumas características, tais como: gestos, comportamento, tom de voz, jeito de falar, trejeitos efeminados ou masculinizados e modo de se vestir. No tocante a essas representações, inferimos que a corporeidade, isto é, a linguagem corporal, ainda está impregnada de resquícios preconceituosos. Tais discriminações foram construídas e determinadas culturalmente por meio dos signos e significados impostos pela sociedade. Sabemos que o corpo é delimitado e regulado a partir de saberes instituídos pelo poder, consideramos importante evocar Foucault (1998) para destacarmos que há a instauração do corpo quando há um exercício de saber-poder em relação a outros corpos. Neste caso o corpo é comparado a um objeto no/pelo qual se exercem repressões, castigos e punições – por exemplo, quando comparamos sujeitos heterossexuais com homossexuais. Portanto, nos faz refletir no sentido de que por meio dos corpos podemos nos relacionar com as pessoas, em diferentes ambientes sociais, inclusive nas escolas.

Outro desdobramento do saber-poder de Foucault (1998) trata-se do processo de docilização dos corpos na/pela sociedade. Em relação a isso, acreditamos que essa docilização dos corpos precisa ser evitada e combatida, pois notadamente consiste em um comportamento e atitude que consideramos preconceituosa, pois será considerado adequado o corpo que “performar” de acordo com as normas exigidas

pela sociedade – por exemplo, a existência de brincadeiras específicas para os meninos (futebol, carrinho) e para as meninas (boneca e casinha), e possivelmente, tais brincadeiras silenciam os corpos que possuem a sexualidade considerada desviante aos padrões heteronormativos. Ainda sobre a corporeidade, inferimos que as sensações, as emoções e os sentimentos estão conectados e integrados ao corpo dos seres humanos, portanto consideramos que os fatores culturais influenciam nas representações do corpo, por exemplo, o prazer que as pessoas sentem por meio do “toque” corporal, independente se são homossexuais ou heterossexuais, pois o contato físico envolve as dimensões biológicas, psicológicas e sociais.

É salutar apresentarmos uma reflexão pertinente sobre as dificuldades e desafios que o(a) professor(as) homossexual enfrenta, diariamente, para exercer a profissão docente. Inicialmente, é crucial mencionarmos quanto à escolha do profissional de se assumir ou não homossexual no ambiente escolar, pois se tal profissional trazer aspectos de sua sexualidade para a sala de aula, pode gerar problemas de natureza social, política e pedagógica. Diante disso, um dilema que ocorre com frequência com as pessoas homossexuais é quanto à autodeclarar-se homossexual nos variados espectros da vida: social, familiar e profissional. Assim, consideramos que a visibilidade homossexual ou optar em viver no “armário” é uma escolha de foro íntimo. Entendemos que um dos motivos que leva os(as) professores(as) homossexuais a não se assumirem nas escolas, trata-se do medo da represália, do preconceito, da discriminação, do estigma e da exclusão social devido a sua orientação sexual, levando-os(as) a se aprisionarem no “armário”, potencializando sua invisibilidade enquanto ser humano e profissional. Portanto, esses(as) professores(as) precisam constantemente negociar seus relacionamentos, discursos e comportamentos.

Para dificultar ainda mais a “aceitabilidade” da homossexualidade na contemporaneidade, especificamente no Brasil, o recorrente discurso do atual governo Bolsonaro, com notória aversão aos homossexuais, em nosso entendimento, tal “ideologia negacionista” vem despertando o ódio das pessoas que já apresentavam, silenciosamente, uma predisposição à homofobia e dentre outros preconceitos e discriminações, mas que agora se sentem representadas por uma “voz de comando” que as fortalecem e as estimulam a se posicionarem contra a legitimidade, duramente, conquistada pela população LGBT. Além do mais, diversas ações políticas têm sido realizadas para invisibilizar as conquistas LGBT no contexto educacional, tais como suprimir os termos gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros projetos de lei apresentados nas Câmaras Legislativas e

no Congresso Nacional, a fim de excluir o tema por completo do universo escolar, movimentos estes que vão contrariamente à diversidade humana.

Constatamos divergências nas representações acerca do que o Centro Paula Souza tem feito e/ou que pode fazer para contribuir com as pautas “homossexualidade” e “diversidade sexual” nas Escolas Técnicas Estaduais. Neste sentido, os resultados dessa pesquisa, por meio das sugestões de alguns participantes, nos permitem apontar três diferentes alternativas que merecem ser mencionadas, na tentativa de propor possíveis soluções de serem implementadas na Instituição: 1) desenvolver um programa que promova a contínua conscientização e orientação a toda a comunidade escolar das ETECs, focando no respeito à diversidade humana, tais como: orientação sexual, gênero, sexualidade, raça, religião, crenças, dentre outras ideologias culturais; 2) promover, continuamente, formações continuadas aos professores abarcando temáticas sobre diversidade em geral; e por fim, 3) criar, no âmbito do CETEC, uma comissão ou grupo de estudo, com a finalidade de reunir pessoas, para estudar e discutir sobre esse assunto.

Diante do exposto, consideramos tais propostas, coerentes, válida e necessárias, pois acreditamos que esse conjunto de ações implementadas em nível institucional, possivelmente irá oportunizar professores(as) e alunos(as) a desenvolverem coletivamente, valores morais pautados no respeito e na igualdade entre as pessoas, contribuirá favoravelmente, na visão crítica, no senso de solidariedade e no protagonismo dos envolvidos, além de subsidiar os professores e a equipe gestora a estimular discussões que envolvam esses temas correlatos no ambiente escolar, especialmente em sala de aula. Todavia, entendemos que não basta a Instituição ter uma diretriz global, que irá nortear as ações das ETECs, no que se refere a essas questões de homossexualidade, gênero, diversidade sexual entre outras. Entendemos que seja necessária uma atuação local, em que os gestores escolares, juntamente com os(as) professores(as) possam trazer conjuntamente estratégias de melhorias para abordar tais temáticas no ambiente escolar, pautados e alinhados aos programas e ações propostas pelo CPS.

A representação social do fenômeno homossexualidade só poderá ser ampliada e ressignificada quando reflexões e debates forem proporcionados a toda sociedade, principalmente aos envolvidos na área educacional, que proporcionarão aos estudantes ampliarem o repertório sobre tal fenômeno, suas modalidades e consequências, por meio da circulação das vozes e de reflexões embasadas em teorias e pesquisas que ampliam a conceituação e conseqüentemente, impulsionem os envolvidos a buscarem formas mais democráticas de relação interpessoal na resolução dos embates e conflitos inerentes às relações sociais e a diversidade no

espaço escolar.

Reconhecemos a carência e a necessidade de ampliar as pesquisas acerca da homossexualidade docente no ambiente escolar, e sobretudo as múltiplas possibilidades de investigação nesse campo do conhecimento. Todavia, esperamos que os resultados deste estudo tenham contribuído para motivar possíveis discussões sobre a importância da escola em estimular e implementar ações de prevenção e enfrentamento ao preconceito e discriminação, em todos os sentidos, especialmente a homofobia. Para tanto, é necessário munir a comunidade escolar de informações e conhecimento acerca da temática de gênero e sexualidade, a fim de subsidiar os agentes escolares na promoção de estratégias pedagógicas que combatam as diferentes nuances da homofobia. Pois, enquanto tal forma de preconceito existir, mesmo que sutilmente, as banalizações continuarão sendo manifestadas no cotidiano da escola por meio de piadas, gozações e brincadeiras mal-intencionadas. Contudo, é com esse otimismo que finalizamos o presente trabalho, na certeza de que precisamos aprofundar determinados conceitos teóricos, além do sentimento de gratidão e esperança em contribuir para o debate sobre gênero e sexualidade nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza.



## REFERÊNCIAS

- ABBASI, J.. Could scientists have found a gay switch? Epigenetic molecules that regulate genes may influence homosexuality. **Popular Science: New Technology, Science News, The Future Now**, 2012. Disponível em: <http://www.popsoci.com/science/article/2012-12/being-born-gay-isnt-your-genes-its-them>. Acesso em 14 mar. 2020.
- ADELMAN, M. Paradoxos da identidade: A política de orientação sexual no século XX. **Revista de Sociologia e Política**, n. 14, 2000, p. 163 - 171.
- ALMEIDA, Ana Carla Campos Hidalgo de; CENTA, Maria de Lourdes. A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem. **Acta Paul Enferm.** 22(1), 2009, p. 71 - 76.
- ALMEIDA, Hélen Rimet Alves de. **Homofobia na escola: considerações da psicologia**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza, Ceará, 2015.
- ALTMANN, Helena. Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades na escola. **Revista Estudos Feministas**, 2016, p. 665 – 668.
- ALVES, Maria Aquino.; GALEÃO-SILVA, Luis Guilherme. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. **Revista de Administração de Empresa**, 44(3), 2004, p. 20 – 29.
- ALVES, Everton Fernando.; TSUNETO, Luiza Tamie. A orientação homossexual e as investigações acerca da existência de componentes biológicos e genéticos determinantes. **Scire Salutis**, Aquidabã, v.3, n.1, Jan, Fev, Mar 2013, p. 62 – 78.
- ALVES MAZZOTTI, Alda. Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, nº61, jan./mar.1994.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org). Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: LP&A, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-41.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em 28. fev. 2019.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION.. **Sexual orientation and homosexuality**. Washington, 2008. Disponível em:

<http://www.apa.org/helpcenter/sexual-orientation.aspx>. Acesso em 14 mar. 2020.

AMERICAN Psychological Association Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation. Report of the Task Force on Appropriate **Therapeutic Responses to Sexual Orientation**. Washington, DC: American Psychological Association, 2009. Disponível em: <<http://www.apa.org/pi/LGBT/resources/therapeutic-response.pdf>> Acesso em 20 ago. 2019.

ANDRADE, Cristiane Pinto. **Concepções sobre a diversidade de Orientações sexuais veiculadas nos livros didáticos e paradidáticos de Ciências e Biologia**. 2004. 244f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004

ANDRES, Suelen. Souza.; JAEGER, Angelita Alice. O cinema e suas interfaces com gênero, sexualidade e Educação Física. **Revista Holos**, Ano 32, Vol. 1 – 2016, p. 124 – 141.

ANTUNES, Deborah Christina. Tolerância e democracia hoje: o discurso de deputados em defesa da posição conservadora. **Revista Psicologia & Sociedade**, 2016, p. 3 – 13.

ARAÚJO, Denise Bastos de. **Olhares e vozes da escola: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito a diversidade sexual e de gênero**. 2016. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

AUD, Daniela.; CORSINO, Luciano. Feminismo, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, 2018, p. 1 – 13.

AZEVEDO, L. F. de Bullying e homofobia na escola: processo de construção de identidades e o estranhamento do outro. In: RAM 2009. **VIII Reunión de Antropologia del Mercosur**. Disponível em: <<http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%2017%20%E2%80%93%20Deseos%20que%20Confrontan%20Estudios%20sobre%20Sexualidades%20Dissidentes/GT17 Ponencia%5BAzevedo%5D.pdf>> Acesso em 03. Jun. 2019.

BAGLAGLI, Beatriz Pagliarini. **Cisgêneros nos discursos feministas: uma palavra tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida**. Campinas, São Paulo. Universidade Estadual de Campinas, IEL, Setor de publicações, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2016.

BARBOSA, Tatiana Aparecida. **A violência no contexto escolar: representações de alunos do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2018.

BARRETO, Margarida Maria Silveira. **Violência, saúde e trabalho: uma jornada de**

humilhações. São Paulo, SP: EDUC, 2003.

BARRETO, Mônica Ismerim.; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. O estereótipo do homossexual em professores (as) de ciências. **Revista Ambivalências**, v. 2, n.3, 2014, p. 106 – 135.

BARRETO, Mônica Ismerim.; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. Professores e Professoras de Ciências de Aracajú – SE frente à Homossexualidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, Jan./Abr. 2016, p. 157-176.

BARROS, Lisly Telles de. **Representações Sociais da Homossexualidade no Ambiente de Trabalho: Um Estudo da Zona Muda 2015**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das organizações). Universidade de Brasília. Departamento de Psicologia, 2015.

BASTOS, M. L. A influência da mídia na desconstituição da identidade do professor: uma análise de pressupostos e subentendidos. **Revista Historiador**, n. 5, 2012, p. 163-174.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Igualdade ou Heteronormatividade? Jovens mulheres comunicando sentidos, formando significados. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, Santa Catarina. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2019.

BASTOS, Felipe. As distâncias sociais entre a escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção da homofobia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís, Maranhão. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2019.

BELTRÃO, Márcio Evaristo. **Desestabilização de traços ideológicos homofóbicos na formação crítica de professores/as**: um estudo de caso baseado na análise crítica do discurso. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Autêntica Editora, 2010.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRAGA, Iara Falleiros. **Quem é homossexual carrega consigo o fardo do preconceito**: violências contra adolescentes e jovens homossexuais e a rede apoio social. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública). Universidade de São Paulo – USP – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2017.

BRANTES, Kelly Cristina. **Gênero e sexualidade**: concepções e práticas

pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Parecer Nº 05/1985**. Disponível em: <[http://www.portalmedico.org.br/pareceres/cfm/1985/5\\_1985.htm](http://www.portalmedico.org.br/pareceres/cfm/1985/5_1985.htm)> Acesso em 20 ago. 2019.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei (PL) nº. 122. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica/pdf/PLC122.pdf>>. Acesso em 14. ago 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao\\_educacao.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf)>. Acesso em 14. mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares**. Gêneros-saúde e prevenção nas escolas. Departamento de DST, Vol. 07. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 12852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm)>. Acesso em 07 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Ministério dos Direitos Humanos. **Relatório de violência LGBTfobia no Brasil**: ano de 2016. Brasília, DF: Secretaria dos Direitos Humanos, [2018]. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/consultorias/lgbt/violencia-lgbtfobicas-no-brasil-dados-da-violencia>>. Acesso em 19 jun. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Homofobia e Transfobia são enquadrados como crime de racismo em 13. Jun. 2019. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>>. Acesso em 17 set. 2019.

BRITZMAN, Deborah P. O que é Esta Coisa Chamada Amor. Identidade

Homossexual e Currículo. **Educação e Realidade**. V.21, n.1, p. 71-93. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 1996.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. 2ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CAMARGO, Brígido Vizeu. **Serge Moscovici (14/06/1925 – 16/11/2014)**: um percurso inovador na psicologia social. Memorandum, 28, 2015. Disponível em: <<http://fafich.ufmg.br/memorandum/a28/carmargo01>>. Acesso em 17 fev. 2019.

CARDOSO, Daniel Cordeiro. **Análise descritiva da construção histórico-social do olhar da psicologia sobre a homossexualidade a partir de produções do portal de periódicos PEPSIC**: um estudo bibliográfico. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual). Universidade Estadual Paulista – UNESP Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara, Araraquara, 2015.

CARDOSO, Fernando Luiz. O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo gênero e motricidade. **Revista Interamericana de Psicologia**, V. 1, n. 42, 2008, p. 69 – 79.

CARVALHO, Marcos Castro.; SÍVORI, Horácio Frederico. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n50/1809-4449-cpa-18094449201700500017.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2019.

CARVALHO, Renato Gomes. et al. Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 34, n. 3, p. 379-388, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v34n3/1982-0275-estpsi34-03-00379.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2019.

CARVALHO, Tatiana. **Professoras lésbicas na Educação Básica de São Paulo**: rupturas e construção de visibilidades. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP – Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

CASTRO, Mary Garcia.; ABRAMOVAY, Miriam. SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO. Brasil, 2004.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **As Representações Sociais dos Professores de Aluno com Síndrome de Down Incluídos nas Classes Comuns do Ensino Regular**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2006.

CASTRO, Magali de. Representações sociais sobre a profissão docente. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis EDUFSC, Especial Temática, p. 315-322, 2002.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. 2009. 217f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2009.

CENTRO LATINO-AMERICANO/IMS/UERJ. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Caderno de atividades**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CEPAC. Centro Paranaense de cidadania. **Educando para a diversidade: Como discutir homossexualidade na escola? Guia para Educadores**. 2012. Disponível em: <<https://portais.ufg.br/up/16/o/pplgbt-162.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2019.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Representações Sociais da Escola: professores de escola pública do Distrito Federal**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma Epistemologia. **Educar**, n. 35, Curitiba: Editora UFPR, 2009, p. 37-51.

CHARLOT, B. **Da relação com os saberes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. Tradução Laura Loureiro. **Cadernos de Pesquisa**. V. 45. n. 156. Abr – jun, 2015, p. 358 – 372.

COELHO, Leandro Jorge. **Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP Júlio de Mesquita Filho – Campus de Bauru, Bauru, 2014.

COITINHO FILHO, R. A. Sob o “melhor interesse”! O ‘homoafetivo’ e a criança nos processos de adoção. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 495-518, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n2/1806-9584-ref-25-02-00495.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. **Práticas de gênero e sexualidade: a produção sobre o/a professor/a homossexual na docência primária**. 2012. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, 2012.

CONCEIÇÃO, Gabriel Pauletto da. **Desconstruindo o binarismo de gênero: estudos de casos de marcas de modas nos discursos contemporâneos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COOLING, Leandro. A igualdade não faz o meu gênero – Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. **Revista Contemporânea**. V. 3, n. 2, jul – dez, 2013, p. 405 – 427.

CORRÊA JÚNIOR, Salvador Pereira. **Homossexualidades em Curso: representações de profissionais da educação acerca das homofobias no contexto escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde

Pública Sergio Arouca. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Cristina. **Sociologia**: Introdução à Ciência da Sociedade. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

COSTA, Ângelo Brandelli; NARDI, Henrique Caetano. Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: Debate conceitual. **Temas em Psicologia**, 23(3), 2015, p. 715 - 726.

CROTEAU, James Michael. Research on the work experiences of lesbian, gay and bisexual people: na Integrative Review of Methodology and Findings. Western Michigan University, **Journal of Vocational Behavior**, 48, 1996, p. 195 – 209.

CUNHA, Antonio Geraldo. **Lexicon**: Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. 2007. p. 386 - 524.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Sexualidade, cristianismo e poder. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, 10(3), 2010, p. 700 - 728.

DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é**: o performativo curricular na análise de torpedo um vídeo do Kit Brasil Sem Homofobia. 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DATAFOLHA, Instituto. **Pesquisa de opinião sobre a homossexualidade**. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/para-74-homossexualidade-deve-ser-aceita-pela-sociedade-mostra-datafolha.shtml>. Acesso em 12 mar. 2020.

DESSUNTI, E. M.; SOUBHIA, Z.; ALVES, E.; ROSS, C.; SILVA, E. B.. Convivendo com a diversidade sexual: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.61, n.3, 2008, p.385-389.

DIAS, Alfrancio. Ferreira.; OLIVEIRA, Danilo Araújo. As abordagens de corpo, gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico em um colégio Estadual de Aracajú – SE. **Revista Holos**, Ano 31, Vol. 3 – 2015, p. 259 – 271.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56). maio/ago, 2008, p. 99 – 109.

DOMINGOS, Silvio Duarte. **Representações sociais da prática do professor da escola básica por seus professores formadores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

DURKHEIM, Émile. **Regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fonte, Coleção Tópicos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. SP: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. 3. ed. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELLIOT, J. E. Career development with lesbian and gay clientes, **The career Development Quarterly**, 41(3), 2003, p. 210 - 226.

ESP. **Movimento Escola sem Partido**. Disponível em <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em 14 ago. 2019.

ESP. **Programa Escola sem Partido**. Disponível em <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em 14 ago. 2019.

ESTEVE, José Manoel. La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo de formación. In: **Actas del II Congreso anual sobre fracaso escolar**. Goven de les Illes Balears: Palma de Mallorca, 2008. p. 1-36.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FACHINNI, Regina. FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões edesafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Saludy, Sociedad, Revista LatinoAmericana**. 2009. p. 54 – 81.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FEITOSA, Cleyton. As diversas faces da homofobia: diagnóstico dos desafios da promoção dos direitos humanos LGBT. **Periódicus**, Salvador. V. 1. n. 5. Maio/out, 2016, p. 300 – 320.

FELICÍSSIMO, Manuella. **Re(a)presentações da homofobia e da homossexualidade**: um estudo discursivo a partir de vídeos do Kit “Escola Sem Homofobia”. 2014. 301 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, 2014, p. 101 – 116.

FERREIRA, Nilton César.; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. A representação do homossexual no discurso humorístico: uma análise do canal “Porta dos Fundos”. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, V. 25, n. 2, 2017, p. 739 – 763.

FIQUEREDO, Gabriel Henrique Pereira de. **Homofobia entre gays**: um estudo sobre a reprodução de discursos e práticas heteronormativas. 2016. 133 f.



Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão - Sergipe, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. ed. 8. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. ed. 8. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações Sociais de Gênero e Sexualidade na Escola: diálogo com educadoras**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2014.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. **Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual: narrativas e experiências de professoras homossexuais**. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. Sou gay, sou alegre, mas não sou bagunça!: docência, homossexualidade e estética da existência. **Educação**. Santa Maria. V. 41, n. 2. Maio/ago, 2016, p. 425 – 434.

FRANCO, José Frederico Sardinha. **Sexo, abominação e morte no código de santidade: uma análise crítica da homossexualidade em Levítico 20,13**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião). Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, Goiás, 2017.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola: Histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FRANCO, Neil.; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Estudos Feministas**. 2015, p. 325 – 346.

FREITAS, Geiza Coutinho de. **Relações de gênero em CREI: a interdiscursividade em relatos de profissionais da Educação Infantil e a formação continuada**. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FREITAS, Silvio Estênio Rocha de. **O desafio da promoção da saúde na escola pública frente ao preconceito e à discriminação relacionados à construção da identidade homossexual**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade de Fortaleza, Ceará, 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 3, n. 3, 2010, p. 11-49.

GARCIA, David. Redes sociais sabem sua orientação sexual mesmo se você estiver fora delas. **Science Advancs**. V. 3, n. 8, ago, 2017.

GARCIA, Osmar Arruda. **Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual**: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE). 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo – USP – Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

GATO, Jorge.; FONTAINE, Anne Marie.; LEME, Vanessa B. R. Validação e adaptação transcultural da escala multidimensional de atitudes face a lésbicas e a gays. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**, 2014, p. 257 – 271.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise . **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GOETTEMS, Lisiane; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; WISNIEWSKI, Rudião Rafael. As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luíz, Maranhão. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 14. jan. 2019.

GOFFMAN, Erving. Representações: crenças no papel que o indivíduo está representando. In: GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. RJ: Vozes, 2009.

GÓIS, João Bôsko Hora. Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, 2003, p. 289-336, 2003.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente. 25. ed. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONZAGA, Luciano Luz.; PRAÇA, Andrea Velloso da Silveira.; LANNES, Denise Rocha Corrêa. As representações sociais acerca do gay entre estudantes da periferia do Rio de Janeiro. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**. V. 11. N. 2. Jul-dez, 2014.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves.; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Educação Infantil: representações sociais de professores de uma Rede municipal. In: **Anais IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

GOUVEIA, Raimundo.; CAMINO, Leoncio. Análise psicossocial das visões de

ativistas LGBTs sobre família e conjugalidade. *Psicologia Política*, V. 9. n. 17. Jan/jul, 2009, p. 47 – 65.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório de Mortes violentas de LGBT no Brasil**, 2018. Disponível em: <  
<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>. Acesso em 14. Ago. 2019.

GUARESCHI, Pedro. Sem dinheiro não há solução: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: **Textos em representações sociais**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap6, p. 191-225.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUERRA, Sabrina de Barros Ferreira. “**Transtornos do Instinto Sexual?**” a medicina legal define a homossexualidade, Lesbianidade, Transgêneridade e Intersexualidade. 2019. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2019.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

GUIZZO, Bianca Salazar.; RIPOLL, Daniela. Gênero e Sexualidade na Educação Básica e na formação de professores: limites e possibilidades. **Revista Holos**, Ano 31, Vol. 6 – 2015, p. 472–483.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMER, Dean. H.; HU, S.; MAGNUSON, V. L.; HU, N.; PATTATTUCII, A. M.. **A linkage between DNA markers on the X chromosome and male sexual orientation**. *Science*, New York, v.261, n.5119, 1993, p.321-327.

HEILBORN, Maria Luiza; BRANDÃO, Elaine Reis. Introdução: ciências sociais e sexualidade. In: HEILBORN, Maira Luiza. (Org). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 7–17.

HENRIQUES, Ricardo. et. al. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, vol. 4. Brasília, 2007.

HEREK. Gregory. M. Sexual orientation differences as deficits: Science and stigma in the history of american psychology. **Perspectives on Psychological Science**, 5(6), 2010, p. 693 - 699.

IRIGARAY, Hélio Arthur. Prejudice against lesbians, gays, and bisexual employees and its impacts on their health and well being. **Anais 26th International Congress of Applied Psychology**. Athens, Greece, 2008.

IRIGARAY, Hélio Arthur; FREITAS, Maria Ester. Estratégia de Sobrevivência dos

Gays no Ambiente de Trabalho. **Psicologia Política**. v. 13. n. 26. Jan – Abr, 2013, p. 75–92.

JAEGER, Angelita Alice.; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na Educação Infantil. **Revista Estudos Feministas**, 2017, p. 545–570.

JESUS, Beto de. et. al. **Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: ECCOS, 2012.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In. JODELET, Denise. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17–41.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. **Representando a alteridade**. Ed. 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 47-68.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al. (Org.). Educação e trabalho: representações e trajetórias aveiro: Universidade de Aveiro, 2007, p. 11–26.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em 18. fev. 2019.

JOVCHELOVICH, S. Re(des)cobrando o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. **Representando a alteridade**. Petrópolis, 2. Ed. RJ: Vozes, 2002. p. 69-82.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia e Sociedade**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2.pdf>>. Aceso em 18 fev. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. 1ª ed. Brasília: Unesco, 2009.

JUNQUEIRA, Filipe Ribeiro.; MORALES, Cristian Rodrigo da Silveira. A homossexualidade segundo FREUD: perversão ou variação da norma. IN: **17º Congresso de Iniciação Científica da FASB**, Barreiras – Bahia, 2019.

KINSEY, Alfred et al. *Sexual Behaviour in the Human Male*. Bloomington: Indiana University Press, 1975.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Representação social da homofobia na cidade de Lorena/SP. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, 2009, p. 587-604.

LAPLANCHE, Jean.;PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. Traduzido por Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LASSER, J.; RYSER, G. & PRICE, L. Development of a Lesbian, Gay, Bisexual Visibility Management Scale, *Journal of Homosexuality*, 57 (3), 2010, p. 415-428.

LEÃO, Rita Aparecida; COSTA, Maria Regina Ferreira da. Os desafios da escola pública Paraense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**. v. 1, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2008.

LIMA, Raquel Moraes de. **Homoafetividade e direitos**: repertórios discursivos construídos no âmbito jurídico. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.

LIMA, Valéria Soares de. **Prática social relacionada a sexualidade e gênero entre jovens universitários**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, Goiânia - Goiás, 2017.

LONGARAY, Deise Azevedo.; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Travestis e Transexuais: corpos (trans)formados e produção da feminilidade. **Revista Estudos Feministas**, 2016, p. 761, 784.

LOPES, Denilson. Por uma nova Invisibilidade. Mimeio, Rio de Janeiro, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. In **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul/nov, 2000, p. 59-76.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 9. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: ed. Autentica, 2019.

LÚCIO, Firley Poliana da Silva. **Representações sociais sobre a maternidade no contexto social heteronormativo construídas por mães lésbicas**. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Pernambuco,

Recife, 2016.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações Sociais, Educação e Formação Docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. **Educação em Foco**. Recife 2008, p. 01 – 10.

MACIEL, Ariane Durce. **Gênero e inclusão digital**: apropriação das TICs pelos usuários do Programa do Governo Federal GESAC. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

MADEIRA, M. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: PAREDES, A. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: ed. Da UFPB, Paraíba, 2001, p. 411–440.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, Rio de Janeiro. ed. Vozes, 2006.

MATTOS, Fernando da Silva. **Direito à igualdade e à dignidade dos homossexuais no Brasil: uma análise panorâmica da jurisprudência**, 2017. Disponível em: <<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/artigoMattos.pdf>.> Acesso em 02 mar. 2020.

MEC. INEP. FIPE. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>.> Acesso em 08 mar. 2020.

MENIN, Maria Suzana de Stefano.; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Org). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 93–130.

MENIN, Maria. Suzana de Stefano.; SHIMIZU, Alessandra de Moraes.; LIMA, Claudia Maria. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p.549-576, maio/ago. 2009.

MESQUITA, Daniele Trindade. Análise das concepções e práticas de psicólogas/os frente às normativas do conselho federal de psicologia sobre diversidade sexual e de gênero. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora, MG, Brasil, 2018.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.28, jan/jun, 2007, p. 101–128.

MISKOLCI, Richard. Discreto e fora de meio. Notas sobre a visibilidade sexual contemporânea. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 44, janeiro-junho, 2014, pp. 61-90.

MOLINA, Luana Pagano Peres. Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar. **Caderno de Gênero e Tecnologia**. Número 25/26 – janeiro a

junho, 2013, p. 49–67.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. La Representación Social: Un Concepto Perdido. **IEP - Instituto de Estudios Peruanos**. Lima, Mayo del. 2002. Disponível em: [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe). Acesso 17 fev. 2019.

MOSCOVICI, Serge **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge **Representações sociais: investigações em psicologia social**. RJ: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. editado em inglês por Gerad Duveen; Traduzido do inglês por Pedrinho a. Guareschi. ed. 7. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOTT, Luiz. **A inquisição no Maranhão**. ed. Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 1994.

MOTT, Luiz. **Violação dos Direitos Humanos e Assassinato de Homossexuais no Brasil**. Salvador, Editora Grupo Gay da Bahia, 2000.

MOTT, Luiz. História da Homossexualidade no Brasil: cronologia dos principais destaques. **Anais do X Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros**. Maceió, 2001.

MOTT, Luiz. et. al. **Causa mortis homofobia: violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil**. Salvador: Ed. Grupo Gay da Bahia, 2002.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade: mitos e verdades**. Salvador: Ed. Grupo Gay da Bahia, 2003.

MOTT, Luiz. O jovem homossexual: noções básicas de direitos humanos para professores, professoras e para adolescentes gays, lésbicas e transgêneros. **Revista do Mestrado em Educação**. UFS, v.7, jul./dez. 2003, p. 95-102.

MOTT, Luiz. **Professor Gay: desafios e Conquistas**. 2011. Disponível em: <https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2011/05/17/445151/professor-gay->

desafios-e-conquistas.html/>. Acesso em 06 jan. 2020.

MOTTA, Maria da Graça Corso da. et al. O silêncio no cotidiano do adolescente com HIV/AIDS. *Revista Brasileira de Enfermagem*. n. 66(3). Maio/junho, 2013, p. 345–340).

MOURA, Giovanna Barroca de.; et. al. Representações sociais da ludicidade elaborada por professores. **Cadernos de Estudos Sociais**. V.2. n. 32, julho-dezembro, 2017, p. 39–59.

MOURA, Jonathan Ribeiro Farias de. Da morfologia ao discurso: o caso do sufixo-ismo para denominar práticas homossexuais. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará – UEPA**. Out-dez, 2018, p. 99–111.

NJAIANE, Kathie. A construção das representações de gênero e da homossexualidade na escola, na família e na mídia. **Ciência e Saúde Coletiva**. vol. 16, no. 10, 2011, p. 39–49.

NASCIMENTO, Diego Ebling. **Macho, bailarino e homossexual**: um olhar sobre as trajetórias de vida de professor dançante. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2013.

NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino. **A perspectiva familiar diante da revelação da orientação homossexual de jovens e adultos**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba - Minas Gerais, 2018.

NASCIMENTO, Simone Caires.; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. As representações sociais dos alunos da EJA acerca do tema tecnologia digitais no ensino das ciências. In: **Anais XI Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares.; OLIVEIRA, Leandro de. Nós acolhemos os homossexuais: homofobia pastoral e regulação da sexualidade. **Revista Tomo**. ed., 2009, p. 203–227.

NETO, R. V. N. **Impacto da Adoção da Internet em Pesquisas Empíricas**: Comparações entre Metodologias de Aplicação de Questionários. Anais do Enanpad, 2004.

NEVES, André Luiz Machado das. Et al. Representações sócias de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 2015, p. 261-269.

NOGUEIRA, Natália Souza. Et al. Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. **Revista Holos**, Ano 32, Vol. 3, 2016, p. 319–327.

NOTA, Juvencio Manuel. Representações da homossexualidade e o preconceito de



estudantes universitários contra homossexuais num curso em ensino de Biologia em Moçambique. **Educação: teoria e prática**. Rio claro, SP, Vol. 24, n.45, 2014, p. 119–143.

NOVO, Arthur Leonardo Costa. **O armário na escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays**. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NUNAN, Adriana. **Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo**. Rio de Janeiro: Caravansai, 2003.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar**. 1996. 319 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Israel Gomes de. **A diversidade na dinâmica social corporativa: um estudo de caso sobre a carreira do indivíduo gay nas organizações contemporâneas**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Sistema de Gestão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciência Sociais**. V. 19. n. 55, 1999, p. 180–186).

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista. MAIO, Elaine Rose. **Opção ou Orientação Sexual: onde reside a homossexualidade**, 2013. Disponível em: <[http://www.sies.uem.br/anais/pdf/diversidade\\_sexual/3-02.pdf](http://www.sies.uem.br/anais/pdf/diversidade_sexual/3-02.pdf)>. Acesso em 14 ago 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, tu, ele: Discurso e real da história**. Campinas, SP. Ed: Pontes. 2ª edição, 2017.

OSTI, Andréia. **Representações de professores e alunos sobre dificuldades de aprendizagem**. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

OSTI, Andréia. Representações no Contexto Escolar: palavras, gestos, sentimentos. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de.; LEITE, César Donizetti Pereira.; CHALUH, Laura Noemi. (Orgs). **Linguagens e Imagens**. Educação e política de subjetivação. Petrópolis, Rio de Janeiro: De Petrus Et Alli, 2014.

OSTI, Andréia. Representações de Professores do Ensino Fundamental sobre as variáveis que influenciam o desempenho escolar. In: CALIATTO, Susana Gakyia et al. (Orgs). **Avaliação: diferentes processos no contexto educacional**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2018, p. 197–220.

OSTI, Andréia.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 18, n.3, 2013, p. 417–426.

PAGANOTTI, Emille Gomes. **Representações sociais de professores do Ensino Fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2017.

PARKER, Richard.; BARBOSA, Regina Maria. (orgs) **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

PAZ, Cláudia Denís Alves da. **Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade**. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2014.

PEDROSA, João Batista. **Garoto Rebelde: surgimento da homossexualidade na criança**. São Paulo: Ed. Biblioteca 24X7, 2010.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235 -263.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. Para além do binarismo: transsexualidades, homoafetividades e intersexualidades. **Revista Direito UNIFACS**, n. 224, 2019.

PEREIRA, Zilene Moreira. **Sexualidade e gênero na pesquisa e na prática de ensino em biociências e saúde**. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Biociências e Saúde). Fundação Oswaldo Cruz e Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

PETRENAS, Rita Cássia. Et al. Era uma vez um menino e menina...: representações de gênero através de livros paradidáticos nos anos iniciais no Ensino Fundamental. **Revista Ártemis**, vol. XVII, n. 1, 2014, p. 129–140.

PETRENAS, Rita de Cássia. **O Estado da Arte sobre as temáticas sexualidade, educação sexual e gênero nos encontros nacionais de didática e prática de ensino – ENDIPE (1996 – 2012)**. 2015. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara, Araraquara, 2015.

PINHEIRO, Aurenice. Trentin. **Gênero na Escola**. 2010. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_fafipar\\_ped\\_pdp\\_aurenice\\_trentin\\_pinheiro.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipar_ped_pdp_aurenice_trentin_pinheiro.pdf)>. Acesso em 27 jun. 2019.

POMPEU, Samira Loreto Edilberto; SOUZA, Eloisio Moulin de. A discriminação homofóbica por meio do humo: naturalização e manutenção da heteronormatividade no contexto organizacional. **Revista Organizações e Sociedade**. v. 26, n. 91, out./dez. 2019, p. 645–664.

PORTNIARI, Denise. A gentrificação do Queer e as intensificações do biopoder. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, Santa Catarina. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2019.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MARTINS, Daniel Arruda; ROCHA, Leonardo Tolentino Lima. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. **Revista Bagoas: Estudos gays, gêneros e sexualidades**, Natal, vol. 3, n. 4, jan./jun. 2009, pp. 209-232.

PRADO, Vagner Matias do. **Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP Júlio de Mesquita Filho – Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2014.

PRADO, Marco Aurélio Máximo.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In VENTURI, Gustavo.; BOKANY VILMA. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo, SP: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 51–71).

QUEIROZ, Antônio Carlos. **Cartilha Politicamente Correto e Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 2004.

QUINTANEIRO, Tania. **Émile Durkheim**. In: QUINTANEIRO, Tania (Org.). Um Toque de Clássicos: Marx, Dukheim e Weber. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

QUIRINO, Rafael Contini. **O corpo des(educado): narrativas sobre sexualidades e as trajetórias de escolarização**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, 2018.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 39. n. 4. Out/dez, 2013, p. 907–925.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens na Educação Infantil e as relações de gênero na rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Pontifícia Católica de Minas Gerais – PUC-MG, 2011.

REISS, Michel. Teaching About Homosexuality and heterosexuality. **Journal of Moral Education**, 26(3), 1997, p. 343-352.

REIS, Aparecido Francisco dos; CARVALHO, Gabriel Zamian de. Homofobia e sexualidade: a agressividade do ‘palavrão’ como forma de manifestação do bullying no ambiente escolar. **Interfaces na Educação**, v. 5, n. 13, 2014, p. 194–207.

RIBEIRO, Marinalva Lopes.; JUTRAS, France. Representações Sociais de

professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**. Campinas, janeiro-março, 2006.

RICE, William.; FRIBERG, Urban.; GAVRILETS, Sergey.. **Homosexuality as a consequence of epigenetically canalized sexual development**. The Quarterly Review of Biology, Baltimore, v.87, n.4, p.343-368, 2012.

ROFES, Eric. Transgressão e corpo localizado: gênero, sexo e o professor homossexual. In: Talburg, Susan; Steinberg, Shirley R. **Pensar queer: sexualidade, cultura, e educação**, Mangualde: Edições Pedagogo 2007.

ROSA, Selma.; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Escola: representações sociais de alunos de escolas públicas. In: **Anais X ANPED SUL**, 2014.

SÁ, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. Educação Sexual da escola. **Pediatria** (São Paulo), 22(1), 2000, p. 44–48.

SALLES, Leila Maria Ferreira et al. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, n. 2. Universidade Federal do Paraná: Paraná, 2010, p. 217–232.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, Pilar Baptista. B. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCHES, Maria Izabel. **Representações sociais da diversidade étnico-racial em um colégio estadual do município de Pinhais – PR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTANA, Déborah Alves de. E quando o estranho é o professor? Estratégia identitária dos docentes homossexuais no ambiente de trabalho. IN: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 e 13 th Women's Worlds Congress**, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7° Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Dário Azevedo dos. **Vias e trajetos de escolarização de sujeitos homoafetivos velhos na cidade de Belém**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SANTOS, Mayara Rodrigues dos; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; MENDONÇA, Priscila Ferreira. **Desumanização dos homossexuais: autopercepções e percepções sócias**. 2009. Disponível em: <[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/194.%20desumaniza%C7%C3o%20dos%20homossexuais.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/194.%20desumaniza%C7%C3o%20dos%20homossexuais.pdf)>. Acesso em 14 mar. 2020.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Corpos e subjetividades Trans na escola e

nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normas oficiais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, Santa Catarina. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2019.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Docências Trans: entre a decência e a abjeção. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís, Maranhão. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2019.

SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. Diálogos sobre homofobia com jovens do Ensino Médio: uma pesquisa com grupo focal. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, Santa Catarina. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2019.

SANTOS; Cristiano Figueiredo dos; SANTOS, Rosimeire Martins Regis dos. Desafios na formação docente em diversidade sexual. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v. 29, n.60. Jan-abr 2019, p. 140–161.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **50 anos**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo: **Imprensa Oficial**, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo: Regiões Administrativas do Centro Paula Souza. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/escolas/>>. Acesso em 06 jan. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo: **Mapeamento das ETEC, 2º Semestre de 2019**. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/publicações/bdcetec/Gerais20192Semestre.pdf>>.. Acesso em 06 jan. 2020.

SARAIVA, Karla.; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Os perigos da Escola Sem Partido. **Telas**. Micropolítica, democracia e educação. V. 18. n. 51. Out/dez, 2017, p. 68–84.

SARAIVA, Luiz Alex Silva.; IRIGARAY, Hélio Arthur Reis.; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Humor e discriminação por orientação sexual no ambiente organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**. V 14. ed. 5, 2010, p. 890–906.

SARMENTO, Francivania Casimiro. **Os sujeitos “nordestino” e “homossexual” no gênero piada**: uma abordagem das formações imaginárias visando à (des)construção de preconceitos no âmbito escolar. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Campina Grande - Cajazeiras, Paraíba, 2015.

SCORNAVACCA JR., E.; BECKER, J. L.; ANDRASCHKO, R. E-Survey: **Concepção e Implementação de um Sistema de Survey por Internet**. Anais do EnAnpad,

2001.

SCHERER, Renata Porcher; DAL ÍGNA, Maria Cláudia. Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís, Maranhão. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2019.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas – SP. V. 28. Dossiê Sexualidades Disparatadas, 2007, p. 19–54.

SEIDMAN, Steven. **Beyond the closet: The transformation of gay and lesbian life**. New York: Routledge, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Luís Augusto Vasconcelos da. Barebacking e possibilidade de soroconversão. **Caderno Saúde Pública**. n. 25(6), 2009, p. 1381-1389.

SILVA, Gerlândia de Castro. **Performatividade homoerótica em práticas discursivas docentes**. 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. **Rompendo a Mordaza**: representações de professores e professoras do Ensino Médio sobre homossexualidade. 2010. 299 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

SILVA, Joilson Pereira da.; BARRETO, Nayana Santana. Violência escolar: problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. **Itabaiana**, GEPIADDE, ano 6, v. 12, jul/dez, 2012, p. 08–22.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; IVENICKI, Ana. Autorrepresentações e Subalternidades: famílias, racialidades e masculinidades na escola. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís, Maranhão. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2019.

SILVA, Renan Antônio. Sufocamento dentro de um armário, pressão longe do mesmo: relato de experiência em uma escola LGBTTT. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 2, n. 2, 2016, p. 45–49.

SILVA, Valdirene Moura da. **Representações sociais de tecnologia compartilhadas pelos professores e suas relações com a prática pedagógica em função da região em que atuam**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal do Pernambuco. Recife, 2015.

SIQUEIRA, Selma. **Contribuições sobre a Temática Diversidade Sexual no Contexto Escolar**. Jaboti, 2012. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_p](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_p)

de/2012/2012\_uenp\_bio\_artigo\_selma\_de\_siqueira.pdf.> Acesso em 15 ago. 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

SOUSA, Clarilza Prado de. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, n. 14/15, 2002, p. 285-323.

SOUSA, Clarilza Prado de.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, Lucia Pintor Santiso. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**: um estudo longitudinal sobre a constituição da profissionalidade docente de estudantes de educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SOUSA, Clarilza Prado de.; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 11. n. 33, maio-agosto, 2011, p. 271–286.

SOUSA, Clarilza Prado de.; NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, Romilda Teodora.; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e contextos**. ed. Curitiba: Champagnat. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2013.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Diversidade sexual e homofobia na escola**: as representações sociais de educadores/as da Educação Básica. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2015.

SOUZA, Elaine de Jesus.; SILVA, Joilson Pereira da.; SANTOS, Claudiene. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Estudos Feministas**, 2017, p. 519–544.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Direitos humanos e diversidade sexual na escola: homofobia, trabalho docente e cotidiano escolar. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação – Caxias do Sul**, v. 20, n. especial, 2015, p. 198–220.

SOUZA, Hamilton Fernandes de. **Virilidade travestida**: protótipo e estereótipo na representação da travesti. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2015.

SOUZA, Marcos Lopes de. O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, Santa Catarina. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2019.

SOUZA, Raquel Castilho.; CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira. Representações

sociais do ensino e aprendizagem em Educação a Distância. **Psicologia e Saber Social**. n. 3(2), 2014, p. 220–246.

SPENCER, C. **Homossexualidade**: Uma história. Rio de Janeiro: Record, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOLEDO, Rodrigo. **Homofobia e heterossexismo na escola**: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na Educação Básica. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2018.

TORRES, M. A. Docência, Transexualidades e Travestilidades: a emergência Rede Trans Educ Brasil. In: Reunião Nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 12 maio 2018.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da Colônia à Atualidade. ed. 4. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

TURA, Maria de Lourdes Rangel.; MARCONDES, Maria Inês. As professoras e as representações sociais do aprender. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUESC. Especial Temática. 2002, p. 404–411.

UNESCO. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Rogério Diniz Junqueira (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

VALE, Silvia Fernandes do.; MACIEL, Regina Heloisa.; RODRIGUES, Sônia Wan Der Maas. Do tradicional ao contemporâneo: representações sociais do professor construída por alunos. Roteiro, Joaçaba. V. 43, n.3 set/dez, 2018, p. 861–890.

VANCE, Carole. S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, v 5, n.1, 1995, p. 7–31.

VEZZOSI, Jean Ícaro Pujol; SEGUNDO, Damião Soares de Almeida; RAMOS, Mozer de Miranda; COSTA, Ângelo Brandelli. Crenças e Atitudes Corretivas de Profissionais de Psicologia sobre a Homossexualidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 39, e228539, 2019, p. 1-19.

VIANNA, Cláudia Pereira; CAVELEIRO, Maria Cristina. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis, Santa Catarina. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 14 jan. 2019.

VIEIRA, Rafael Lima.; LAGE, Allene Carvalho. O gênero em disputa: ausências e presenças da demanda LGBT na escola. **Inter-ação**, Goiânia, v. 42, n.3, 2017, p. 590–607.



WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 27, jan/mar, 2013, p. 117–128.

YARED, Yalin Brizola.; MELO, Sônia Maria Martins de. Opção Sexual ou Orientação Sexual? A compreensão de professores de um curso de medicina sobre sexualidade. **Revista Portuguesa de Educação**, V. 2, n. 31, 2018, p. 175–195.

ZAGO, Nair. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

**ANEXOS**

## ANEXO A: Parecer consubstanciado pelo CEP

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS

**Pesquisador:** Elvio Carlos da Costa

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 04612718.9.0000.5465

**Instituição Proponente:** Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.255.918

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado, que será desenvolvida pelo aluno Elvio Carlos da Costa, sob orientação da Profa. Dra. Andreia Osti. O projeto tem como temática: "REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS".

#### Objetivo da Pesquisa:

Conforme as IBP:

##### \*Objetivo Primário:

Conhecer quais são as representações de professores homossexuais autodeclarados, professores heterossexuais e equipe gestora sobre homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais.

##### Objetivo Secundário:

- Identificar o número de professores homossexuais autodeclarados nas 17 Unidades de Ensino pertencentes a duas Regiões Administrativas do Centro Paula Souza;
- Analisar e interpretar as semelhanças e diferenças nas representações desses professores acerca da homossexualidade docente por meio de um estudo comparativo".

**Endereço:** Av.24-A n.º 1515

**Bairro:** Bela Vista

**CEP:** 13.506-900

**UF:** SP

**Município:** RIO CLARO

**Telefone:** (19)3526-9678

**Fax:** (19)3534-0009

**E-mail:** cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.255.918

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo consta nas IBP:

**Riscos:**

Os riscos do questionário e das entrevistas são mínimos e dizem respeito a um possível desconforto ou incomodo em relação a algumas questões. Destaca-se que haverá uma questão de foro íntimo, que aborda a orientação sexual. Como forma de minimizar qualquer desconforto, o questionário e a entrevista serão organizados de modo a evitar constrangimentos, havendo total respeito à opinião dos participantes. Acrescenta-se, ainda, que a pesquisa ocorrerá mediante agendamento de datas e horários, de acordo com a disponibilidade dos participantes, sem prejudicar o calendário letivo e suas atividades escolares. Os participantes terão garantido a privacidade e sigilo de suas informações e respostas, bem como poderão ter acesso ao roteiro das perguntas antes da gravação da entrevista, caso seja de vontade dos participantes. As entrevistas serão gravadas em áudio para que possam, posteriormente, serem transcritas e os participantes terão o direito de verificar suas respostas. Caso os participantes tenham alguma restrição quanto à captura de áudio de sua participação, a coleta de dados será realizada apenas em registro escrito/anotações feita pelo pesquisador.

**Benefícios:**

Considerando a natureza do trabalho a ser edificado, compreende-se que essa pesquisa contribuirá significativamente na construção de um conjunto de saberes que possivelmente fará com que o Centro Paula Souza, por meio das Escolas Técnicas Estaduais reflita sobre as representações de professores homossexuais autodeclarados, de professores heterossexuais, da equipe de gestão (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional), da supervisão regional, da coordenação geral do ensino médio e técnico e da superintendência do Centro Paula Souza acerca da homossexualidade docente no ambiente escolar nas Escolas Técnicas Estaduais, além de contribuir para a Teoria da Representação Social e para futuras pesquisas que abordarão essa temática".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Procedimentos metodológicos previstos:

"Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa por buscar conhecer as representações de

**Endereço:** Av.24-A n.º 1515  
**Bairro:** Bela Vista **CEP:** 13.506-900  
**UF:** SP **Município:** RIO CLARO  
**Telefone:** (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.255.918

professores atuantes em sala de aula e da equipe gestora das Escolas Técnicas Estaduais, diante de questionamentos acerca da homossexualidade docente. (...) Para coletar os dados adotaram-se dois instrumentos. O primeiro será o questionário com professores homossexuais autodeclarados, professores heterossexuais e equipe gestora (diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional) das 17 ETEC, com perguntas abertas e fechadas, estruturadas em consonância com o referencial teórico e os objetivos traçados para essa investigação, a fim de conhecer representações sobre homossexualidade docente nas Escolas Técnicas Estaduais. A opção será pelo questionário anônimo para assegurar a identidade de cada um dos participantes e como forma de deixá-los com maior liberdade para expressar suas opiniões. A aplicação desse instrumento será feita via internet por meio do formulário google docs. Ressalta-se que a estrutura deste questionário a ser elaborado na plataforma google docs, contará com elementos visuais claros que possibilitarão a elaboração de questões de diversos formatos como: matriz com lista de opções, questões de escolha múltipla e questões abertas com suporte para respostas descritivas longas. O questionário deste trabalho poderá ser visualizado e respondido a partir de qualquer computador com acesso à internet e inclusive de telefones celulares. O segundo instrumento é a entrevista semiestruturada, orientada tecnicamente por Zago (2003), que será aplicada apenas com o supervisor regional das duas regiões administrativas, lócus desta pesquisa, com o Coordenador Geral do Ensino Médio e Técnico, e a Superintendente do Centro Paula Souza, de modo a conhecer as representações dos mesmos quanto a homossexualidade docente na Instituição. Destaca-se que antes de ambos os instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista) serem aplicados com os participantes serão realizados pilotos com colegas do grupo de pesquisa para verificar a eficácia de compreensão e sua aplicabilidade”.

- Participantes e local e desenvolvimento da pesquisa: “O total de participantes desta pesquisa serão 88 profissionais, sendo assim descritos: 85 professores em diferentes posições hierárquicas das 17 Escolas Técnicas Estaduais contemplando duas Regiões Administrativas do Estado de São Paulo, 01 Supervisor Regional, 01 Coordenador Geral do Ensino Médio e Técnico e 01 Superintendente do Centro Paula Souza”.

- A aplicação dos questionários via google docs e as entrevistas estão previstas a partir de 01/08/2019.

- Constam na plataforma tanto o questionário que será enviado aos participantes, quanto o roteiro

**Endereço:** Av.24-A n.º 1515  
**Bairro:** Bela Vista **CEP:** 13.506-900  
**UF:** SP **Município:** RIO CLARO  
**Telefone:** (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.255.918

de entrevistas. As questões de modo geral abordam a concepção dos participantes sobre a presença de docentes de homossexuais na rede de ensino investigada, mas também pergunta qual é a orientação sexual dos participantes, questão de foro íntimo. Nos TCLEs, entretanto, constam a indicação de tal questão, deixando o participante da existência da mesma.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O parecer anterior indicava:

"- Solicita-se que nas IBP e nos TCLEs os riscos da pesquisa e a forma de minimizá-los sejam melhor explicitados, tanto em relação aos questionários quanto as entrevistas. Além disso que as informações sejam as mesmas em ambos os formulários.

- Os benefícios da pesquisa também necessitam estar iguais nas IBP e nos TCLEs.

- A aplicação dos questionários via google docs exige que o pesquisador esclareça como pretende coletar a assinatura dos TCLEs: pessoalmente? Eles serão enviados por e-mail e devolvidos assinados? Como? Os termos serão escaneados? Via correio? Pois os termos requerem a assinatura do participantes, não há outra forma de consentimento para participar da pesquisa.

- Sobre os TCLEs:

- a) como mencionado anteriormente, considera-se que os riscos e forma de minimizá-los sejam melhor esclarecidos.
- b) Deve constar a existência de uma questão de foro íntimo, que aborda a orientação sexual do participante.
- c) Devem constar os dados da orientadora da pesquisa.
- d) No TCLE que será entregue aos entrevistados, é necessário acrescentar uma opção de coleta dos dados caso o participante não concorde com gravação de áudio"

Nos novos documentos postados na plataforma, observa-se que:

**Endereço:** Av.24-A n.º 1515  
**Bairro:** Bela Vista **CEP:** 13.506-900  
**UF:** SP **Município:** RIO CLARO  
**Telefone:** (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 3.255.918

- Os riscos e benefícios estão iguais nas IBP e TCLEs; os riscos da pesquisa bem como a forma de minimizá-los foram explicitados adequadamente.

- Nos TCLEs para os participantes que vão responder questionários via formulário google docs foi incluída a informação de que os termos seguem assinados pelo pesquisador responsável e que devem ser impressos, assinados pelos participantes, escaneados e devolvidos por e-mail antes do questionário ser respondido.

- Sobre os TCLES: as questão dos riscos e forma de minimizá-los foi resolvida; a questão de foro íntimo está indicada ao participante; foram incluídos os dados da orientadora da pesquisa; no TCLE dos entrevistados foi acrescentada a opção de anotação das respostas caso a gravação não seja permitida.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

Sugere-se aprovação pelo CEP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas ( modificações ) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa ( ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

**Endereço:** Av.24-A n.º 1515  
**Bairro:** Bela Vista **CEP:** 13.506-900  
**UF:** SP **Município:** RIO CLARO  
**Telefone:** (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL**



Continuação do Parecer: 3.255.918

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1265365.pdf	27/02/2019 09:27:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ENTREVISTA.pdf	27/02/2019 09:25:45	Elvio Carlos da Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_QUESTIONARIO.pdf	27/02/2019 09:25:32	Elvio Carlos da Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	27/02/2019 09:25:20	Elvio Carlos da Costa	Aceito
Folha de Rosto	1008.pdf	11/12/2018 11:33:02	Elvio Carlos da Costa	Aceito
Outros	entrevista.pdf	30/11/2018 16:35:42	Elvio Carlos da Costa	Aceito
Outros	APENDICE1_questionario.pdf	30/11/2018 15:33:55	Elvio Carlos da Costa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/11/2018 15:30:23	Elvio Carlos da Costa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO CLARO, 10 de Abril de 2019

Assinado por:  
**Flávio Soares Alves**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. 24-A n.º 1515  
**Bairro:** Bela Vista **CEP:** 13.506-900  
**UF:** SP **Município:** RIO CLARO  
**Telefone:** (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br



## APÊNDICES

## APÊNDICE A: Carta de Anuência / Autorização para coleta de dados nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza

### APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA /AUTORIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – *Campus* de Rio Claro  
Programa de Pós-graduação em Educação

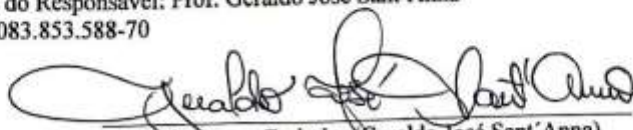
### CARTA DE ANUÊNCIA /AUTORIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS

Declaro, para os devidos fins acadêmicos, que estou ciente que a pesquisa de doutorado intitulada "REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS" tem como objetivo conhecer quais são as representações de professores homossexuais autodeclarados, professores heterossexuais e equipe gestora sobre homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais. Dessa forma, AUTORIZO o pesquisador, ELVIO CARLOS DA COSTA, aluno do Programa de Pós-graduação em Educação, a realizar a coleta de dados nas 16 Escolas Técnicas Estaduais das duas Regiões Administrativas do Centro Paula Souza, das quais estão sob minha supervisão pedagógica.

Informo que é do meu conhecimento, que o referido trabalho foi submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências – UNESP / Campus de Rio Claro, aprovado em 10 de abril de 2019, sob o número do parecer 3.255.918, de acordo com a Resolução 510/16.

São José do Rio Preto, 17 de setembro de 2019.

Nome da Instituição: Centro Paula Souza  
Supervisão Pedagógica Regional de São José do Rio Preto  
Nome do Responsável: Prof. Geraldo José Sant'Anna  
CPF: 083.853.588-70



Assinatura e Carimbo (Geraldo José Sant'Anna)

Geraldo José Sant'Anna  
Centro Paula Souza - CETEC  
Supervisor Educacional - Gestão Pedagógica  
Região - São José do Rio Preto

## **APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Instrumento de Coleta de Dados – Questionário e Entrevista Semiestruturada**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/16)**

Convido você a participar da pesquisa de doutorado intitulada “REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS” que será desenvolvida por mim, ELVIO CARLOS DA COSTA, RG 28.630.164-7, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Campus de Rio Claro/SP. O objetivo da pesquisa é conhecer as representações de professores, equipe gestora e supervisão sobre homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais. Para isso será realizado um questionário anônimo com perguntas abertas e fechadas a respeito da temática. A aplicação do questionário será feita via internet por meio do formulário google docs. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado por email aos participantes da pesquisa, digitalizado e contendo a assinatura do pesquisador, e o participante, por sua vez, deverá devolver o termo também assinado e digitalizado, e somente, após, deverá responder o questionário. Os riscos do questionário são mínimos e dizem respeito a um possível desconforto ou incomodo em relação a algumas questões. Destaco que haverá uma questão de foro íntimo, que aborda a orientação sexual. Como forma de minimizar desconfortos, o questionário foi organizado de modo a evitar constrangimentos, havendo total respeito à sua opinião. Acrescento, ainda, que a pesquisa ocorrerá mediante agendamento de datas e horários, de acordo com sua disponibilidade, sem prejudicar o calendário letivo e suas atividades escolares. Você tem garantido a privacidade e sigilo de suas informações e respostas. Você tem o direito de encerrar sua participação e retirar o seu consentimento a qualquer momento durante a pesquisa, ou solicitar, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre a mesma. Considerando a natureza do trabalho a ser edificado, compreende-se que essa pesquisa contribuirá significativamente na construção de um conjunto de saberes que possivelmente fará com que o Centro Paula Souza, por meio das Escolas Técnicas Estaduais reflita sobre as representações de professores homossexuais autodeclarados, de professores heterossexuais, da equipe de gestão (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional), da supervisão regional, da coordenação geral do ensino médio e técnico e da superintendência do Centro Paula Souza acerca da homossexualidade docente no ambiente escolar nas Escolas Técnicas Estaduais, além de contribuir para a Teoria da Representação Social e para futuras pesquisas que abordarão essa temática. Os resultados da pesquisa serão divulgados em periódicos e trabalhos científicos, não havendo qualquer tipo de identificação sobre sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa com a pesquisa e também não receberá nenhum tipo de remuneração ou benefício. Assim sendo, se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar esse Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você (participante) e outra comigo (pesquisador).

---

Local/data

---

Assinatura do Pesquisador Responsável  
Elvio Carlos da Costa

---

Assinatura do participante da pesquisa

**Dados sobre a Pesquisa:**

**Título** do Projeto: “REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS

**Pesquisador Responsável:** Elvio Carlos da Costa

**Cargo/função:** Professor de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, na Etec Professora “Anna de Oliveira Ferraz” – Araraquara /SP e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Campus de Rio Claro/SP, Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência – Memória – Formação

**Instituição:** Instituto de Biociências – Unesp – Campus Rio Claro / SP – Departamento de Educação

**Endereço:** Avenida 24-A, nº 1515 – Bela Vista – CEP: 13.506-900. Rio Claro / SP.

**Dados para Contato:** fone (19) 3526-9678 e-mail: elviocosta@yahoo.com.br ou elvio.costa@etec.sp.gov.br

**Orientadora:** Profa. Dra. Andréia Osti

**Cargo/função:** Professor do Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

**Instituição:** Instituto de Biociências – Unesp – Campus Rio Claro / SP – Departamento de Educação

**Endereço:** Avenida 24-A, nº 1515 – Bela Vista – CEP: 13.506-900. Rio Claro / SP.

**Dados para Contato:** (19) 3526-9678 e-mail: andreia.osti@unesp.br

**Dados sobre o participante da Pesquisa:**

**Nome do participante:** \_\_\_\_\_ **RG:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_ **Data de Nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Endereço completo:** \_\_\_\_\_

**Telefone para contato:** \_\_\_\_\_ **e-mail:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do participante:** \_\_\_\_\_

**CEP-IB/UNESP-CRC**

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 3.255.918

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)**  
**(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/16/12)**

Convido você a participar da pesquisa de doutorado intitulada “REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS” que será desenvolvida por mim, ELVIO CARLOS DA COSTA, RG 28.630.164-7, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Campus de Rio Claro/SP. O objetivo da pesquisa é conhecer as representações de professores, equipe gestora e supervisão sobre homossexualidade docente no ambiente escolar das Escolas Técnicas Estaduais. Para isso será realizada uma entrevista semiestruturada com questões a respeito da temática. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue pessoalmente aos participantes da pesquisa, contendo a assinatura do pesquisador, e o participante, por sua vez, se estiver de acordo, o assinará, e somente, após, deverá responder a entrevista. Os riscos da entrevista são mínimos e dizem respeito a um possível desconforto ou incomodo em relação a algumas questões. Destaco que haverá uma questão de foro íntimo, que aborda a orientação sexual. Como forma de minimizar qualquer desconforto, a entrevista foi organizada de modo a evitar constrangimentos, havendo total respeito à sua opinião. Acrescento, ainda, que a pesquisa ocorrerá mediante agendamento de datas e horários, de acordo com sua disponibilidade, sem prejudicar o calendário letivo e suas atividades escolares. Você tem garantido a privacidade e sigilo de suas informações e respostas. Você, também, poderá ter acesso ao roteiro das perguntas antes da gravação da entrevista, caso seja de sua vontade. As entrevistas serão gravadas em áudio para que possam, posteriormente, serem transcritas e você tem o direito de verificar suas respostas. Caso você tenha alguma restrição quanto à captura de áudio de sua participação, a coleta de dados será então realizada apenas em registro escrito/anotações feitas pelo pesquisador. Você tem o direito de encerrar sua participação e retirar o seu consentimento a qualquer momento durante a pesquisa, ou solicitar, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre a mesma. Considerando a natureza do trabalho a ser edificado, compreende-se que essa pesquisa contribuirá significativamente na construção de um conjunto de saberes que possivelmente fará com que o Centro Paula Souza, por meio das Escolas Técnicas Estaduais reflita sobre as representações de professores homossexuais autodeclarados, de professores heterossexuais, da equipe de gestão (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional), da supervisão regional, da coordenação geral do ensino médio e técnico e da superintendência do Centro Paula Souza acerca da homossexualidade docente no ambiente escolar nas Escolas Técnicas Estaduais, além de contribuir para a Teoria da Representação Social e para futuras pesquisas que abordarão essa temática. Os resultados da pesquisa serão divulgados em periódicos e trabalhos científicos, não havendo qualquer tipo de identificação sobre sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa com a pesquisa e também não receberá nenhum tipo de remuneração ou benefício. Assim sendo, se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar esse Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você (participante) e outra comigo (pesquisador).

---

Local/data

---

Assinatura do Pesquisador Responsável  
Elvio Carlos da Costa

---

Assinatura do participante da pesquisa

**Dados sobre a Pesquisa:**

**Título** do Projeto: “REPRESENTAÇÕES SOBRE HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS

**Pesquisador Responsável:** Elvio Carlos da Costa

**Cargo/função:** Professor de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, na Etec Professora “Anna de Oliveira Ferraz” – Araraquara /SP e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Campus de Rio Claro/SP, Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência – Memória – Formação.

**Instituição:** Instituto de Biociências – Unesp – Campus Rio Claro / SP – Departamento de Educação

**Endereço:** Avenida 24-A, nº 1515 – Bela Vista – CEP: 13.506-900. Rio Claro / SP.

**Dados para Contato:** fone (19) 3526-9678 e-mail: elviocosta@yahoo.com.br ou elvio.costa@etec.sp.gov.br

**Orientadora:** Profa. Dra. Andréia Osti

**Cargo/função:** Professor do Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

**Instituição:** Instituto de Biociências – Unesp – Campus Rio Claro / SP – Departamento de Educação

**Endereço:** Avenida 24-A, nº 1515 – Bela Vista – CEP: 13.506-900. Rio Claro / SP.

**Dados para Contato:** (19) 3526-9678 e-mail: andreia.osti@unesp.br

**Dados sobre o participante da Pesquisa:**

**Nome do participante:** \_\_\_\_\_ **RG:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_ **Data de Nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Endereço completo:** \_\_\_\_\_

**Telefone para contato:** \_\_\_\_\_ **e-mail:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do participante:** \_\_\_\_\_

**CEP-IB/UNESP-CRC**

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP  
Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 3.255.918

## APÊNDICE C: Instrumento de Coleta de Dados – Questionário

### QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES HOMOSSEXUAIS AUTODECLARADOS, PROFESSORES HETEROSSEXUAIS E EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR ACERCA DA HOMOSSEXUALIDADE DOCENTE.

<b>Idade:</b> _____	<b>Sexo:</b> Feminino ( ) Masculino ( )
<b>Orientação Sexual:</b> Heterossexual ( ) Homossexual ( ) Bissexual ( ) Outros ( ). Especificar: _____	
<b>Cor de pele, segundo a classificação do IBGE:</b> Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena ( )	
<b>Religião:</b> Católica ( ) Evangélica ( ) Espírita ( ) Não tenho Religião ( ) Outra ( ) Especificar: _____	
<b>Formação:</b> Graduação/Licenciatura em: _____ Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )	
<b>Tempo de Profissão Docente no Centro Paula Souza:</b> _____	
<b>Eixo Tecnológico em que atua:</b> _____	
<b>Cargo que ocupa atualmente na Etec:</b> _____	

1) Escolha 03 adjetivos ou substantivos que definam a palavra homossexualidade para você:

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

2) Para você, a homossexualidade é:

- ( ) doença ( ) desvio de conduta ( ) orientação sexual ( ) genética  
( ) opção sexual ( ) pecado ( ) Outros. O quê? \_\_\_\_\_

3) Você acha que uma pessoa:

- a) Nasce homossexual  
b) Torna-se homossexual  
c) Ambas as alternativas  
d) Nenhuma das alternativas.

Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) O tema homossexualidade na escola, pode gerar algum tipo de constrangimento?

- Sim ( ) Não ( ) Talvez ( ) Não sei ( )  
Por quê:

---

---

---

5) No seu ambiente de trabalho (escola) você convive ou já conviveu com pessoas (homens ou mulheres) que são homossexuais autodeclarados (assumidos)?

Sim ( )                      Não ( )                      Não sei ( )

Caso sua resposta seja afirmativa, como é (foi) sua convivência e seu relacionamento com essa pessoa:

---

---

---

6) Se você pudesse escolher trabalhar ou não em uma escola com professores e professoras que se autodeclararam homossexuais, qual seria sua escolha?

Sim ( )      Não ( )      Talvez ( )      Não sei ( )

Por quê:

---

---

---

7) O fato do professor ou professora ser homossexual, você acha que isso pode influenciar o aluno na sua orientação sexual?

Sim ( )      Não ( )      Talvez ( )      Não sei ( )

Por quê:

---

---

---

8) É possível identificar um professor ou uma professora homossexual que não se declara? Como você pensa que isso pode ser observado?

---

---

---

9) Você acredita que o professor ou professora que tem sua homossexualidade autodeclarada pode influenciar positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem?

Sim ( )      Não ( )      Talvez ( )      Não sei ( )

Por quê:

---

---

---



10) Como pai ou mãe você teria alguma objeção se seu filho/filha tivesse um professor ou uma professora homossexual?

Sim ( ) Não ( ) Talvez ( ) Não sei ( )

Por quê:

---



---



---

11) O fato de um professor ser homossexual autodeclarado pode vir a lhe causar algum tipo de desconforto?

Sim ( ) Não ( ) Talvez ( ) Não sei ( )

Se sim ou talvez, de que forma:

---



---



---

12) Você já presenciou alguma situação no ambiente escolar em que trabalha, na sala dos professores, em sala de aula, em reuniões pedagógicas e/ou de curso, em que o professor ou professora homossexual foi motivo de chacota, gozação e discriminação por parte dos colegas professores, da equipe gestora ou até mesmo de alunos e pais de alunos?

Sim ( ) Não ( ) Talvez ( ) Não sei ( )

Caso sua resposta seja afirmativa, essa situação teve algum impacto em você? Como?

---



---



---

13) Você já presenciou ou testemunhou algum caso de violência (física, verbal ou de qualquer outra natureza) contra professores e professoras homossexuais?

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

De qual Tipo?

Física ( ) Verbal ( ) Outro tipo ( ), descreva: \_\_\_\_\_

Caso sua resposta seja afirmativa, como você se sentiu em relação a isso?

---



---



---

14) Você se sente confortável em trabalhar em uma Instituição Escolar com professores de diferentes orientações sexuais?

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Por quê?

---



---



---

15) A escola onde você trabalha, se preocupa e propicia um ambiente favorável, no que se refere ao respeito à diversidade e orientação sexual?

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Caso sua resposta seja afirmativa, De que forma?

---

---

---

16) O que você pensa sobre professores e professoras homossexuais autodeclarados no ambiente escolar?

---

---

---

17) Na sua visão, o que o Centro Paula Souza, tem feito e/ou pode fazer para contribuir no avanço dessa temática nas Escolas Técnicas Estaduais?

---

---

---

## APÊNDICE D: Instrumento de Coleta de Dados – Entrevista Semiestruturada

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A SUPERVISÃO REGIONAL DO CENTRO PAULA SOUZA

<b>Idade:</b> _____	<b>Sexo:</b> Feminino ( ) Masculino ( )
<b>Orientação Sexual:</b> Heterossexual ( ) Homossexual ( ) Bissexual ( ) Outros ( ). Especificar: _____	
<b>Cor de pele, segundo a classificação do IBGE:</b> Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena ( )	
<b>Religião:</b> Católica ( ) Evangélica ( ) Espírita ( ) Não tenho Religião ( ) Outra ( ) Especificar: _____	
<b>Formação:</b> Graduação/Licenciatura em: _____ Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )	
<b>Tempo de Profissão Docente no Centro Paula Souza (CPS):</b> _____	
<b>Cargo que ocupa atualmente no CPS:</b> _____	

1) Escolha 03 adjetivos ou substantivos que definam a palavra homossexualidade para você:

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

2) Como você percebe a homossexualidade?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

3) O tema homossexualidade na escola, pode gerar algum tipo de constrangimento? Justifique?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

4) Como você enxerga a convivência e o relacionamento profissional dos professores e professoras homossexuais nas Escolas Técnicas Estaduais?

---

---

---

- 5) O fato de um professor ser homossexual autodeclarado pode vir a lhe causar algum tipo de desconforto? De que forma?

---

---

---

- 6) Como é para você, o posicionamento do Centro Paula Souza em relação aos docentes homossexuais? Existe algum tipo de orientação?

---

---

---

- 7) O professor e a professora homossexual são tratados da mesma forma (que um professor/professora heterossexual) por professores, alunos e gestores? Você percebe isso no cotidiano? Como você pensa sobre essa situação?

---

---

---

- 8) Na sua opinião, existe um ambiente favorável nas Escolas Técnicas Estaduais no que se refere à diversidade?

---

---

---

- 9) O que você pensa sobre professores e professoras homossexuais autodeclarados no ambiente escolar?

---

---

---

10) Na sua percepção, quais são as significativas contribuições (práticas e concretas) que o Centro Paula Souza tem promovido em relação à temática da homossexualidade no ambiente escolar? O que pretende fazer em relação a essa questão?

---

---

---

11) Como você enxerga o papel da equipe de gestão escolar das Escolas Técnicas Estaduais (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional) nas ações/mediações diárias relacionadas à homossexualidade docente?

---

---

---

## APÊNDICE E: Mapeamento quanti-qualitativo das pesquisas

**Quadro 30:** Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados do BDTD

Palavra Chave	Quantidade de Registros relacionados à intenção de pesquisa	Título da Pesquisa / Autor / Instituição / Ano / Nível
Representação de Professores	03	<p>Gênero e inclusão digital: apropriação das TICs pelos usuários do Programa do Governo Federal GESAC. (MACIEL, Ariane Durce. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – 2015 – Tese de Doutorado em Ciência da Informação).</p> <p>Gênero e sexualidade: concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRANTES, Kelly Cristina). Universidade Nove de Julho – UNINOVE – 2015 – Dissertação de Mestrado em Educação).</p> <p>Relações de gênero em CREI: a interdiscursividade em relatos de profissionais da Educação Infantil e a formação continuada. (FREITAS, Geiza Coutinho de. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 2017 – Dissertação de Mestrado em Linguística e Ensino).</p>
Representação acerca da homossexualidade	05	<p>Homofobia na escola: considerações da psicologia. (ALMEIDA, Hélen Rimet Alves de – Universidade de Fortaleza – 2015 – Dissertação de Mestrado em Psicologia).</p> <p>Homofobia entre gays: um estudo sobre a reprodução de discursos e práticas heteronormativas. (FIGUEREDO, Gabriel Henrique Pereira de – Universidade Federal de Sergipe – 2016 – Dissertação de Mestrado em Psicologia Social).</p> <p>A perspectiva familiar diante da revelação da orientação homossexual de jovens e adultos. (NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – 2018 – Dissertação de Mestrado em Psicologia).</p> <p>Representações sociais sobre a maternidade no contexto social heteronormativo construídas por mães lésbicas. (LÚCIO, Firley Poliana da</p>

		<p>Silva – Universidade Federal de Pernambuco – Recife – 2016 – Dissertação de Mestrado em Enfermagem).</p> <p>Virilidade travestida: protótipo e estereótipo na representação da travesti. (SOUZA, Hamilton Fernandes de – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP - 2015 – Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa).</p>
Representação sobre professor homossexual	01	Prática social relacionada a sexualidade e gênero entre jovens universitários. (LIMA, Valéria Soares de. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC GO – 2017 – Dissertação de Mestrado em Educação).
Representação sobre homossexualidade docente	00	-----
Homossexualidade docente	11	<p>Desestabilização de traços ideológicos homofóbicos na formação crítica de professores/as: um estudo de caso baseado na análise crítica do discurso. (BELTRÃO, Márcio Evaristo – Universidade Federal de Mato Grosso – 2015 – Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem).</p> <p>Diversidade sexual e homofobia na escola: as representações sociais de educadores/as da Educação Básica. (SOUZA, Elaine de Jesus – Universidade Federal de Sergipe – 2015 – Dissertação de Mestrado em Psicologia Social).</p> <p>O Estado da Arte sobre as temáticas sexualidade, educação sexual e gênero nos encontros nacionais de didática e prática de ensino – ENDIPE (1996 – 2012). (PETRENAS, Rita de Cássia – Universidade Estadual Paulista – UNESP Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara – 2015 – Tese de Doutorado em Educação).</p> <p>Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual: narrativas e experiências de professoras homossexuais. (FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro - Universidade Federal de Juiz de Fora – 2014 – Dissertação de Mestrado em Educação).</p> <p>Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia. (CASTRO, Roney Polato de – Universidade Federal de Juiz de</p>

		<p>Fora – 2014 – Tese de Doutorado em Educação).</p> <p>Homoafetividade e direitos: repertórios discursivos construídos no âmbito jurídico. (LIMA, Raquel Moraes de – Universidade Federal da Paraíba – 2014 – Tese de Doutorado em Psicologia Social).</p> <p>Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE). (GARCIA, Osmar Arruda – Universidade de São Paulo – USP – Faculdade de Educação – 2015 – Dissertação de Mestrado em Educação).</p> <p>O armário na escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays. (NOVO, Arthur Leonardo Costa – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – 2015 – Dissertação de Mestrado em Antropologia Social).</p> <p>Olhares e vozes da escola: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito a diversidade sexual e de gênero. (ARAÚJO, Denise Bastos de – Universidade Federal da Bahia – Salvador – 2016 – Tese de Doutorado em Educação).</p> <p>Professoras lésbicas na Educação Básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades. (CARVALHO, Tatiana – Universidade de São Paulo – USP – Faculdade de Educação – 2018 – Tese de Doutorado em Educação).</p> <p>Performatividade homoerótica em práticas discursivas docentes. (SILVA, Gerlândia de Castro – Universidade Federal do Pará – Belém – 2014 – Tese de Doutorado em Educação).</p>
Professor Homossexual	12	<p>Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é: o performativo curricular na análise de torpedos um vídeo do Kit Brasil Sem Homofobia. (DANTAS, Maria da Conceição Carvalho – Universidade Federal da Bahia – Salvador – 2014 – Tese de Doutorado em Educação).</p> <p>Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. (COELHO, Leandro Jorge - Universidade Estadual Paulista – UNESP Júlio de Mesquita Filho – Campus de Bauru – 2014 – Dissertação de Mestrado em Educação).</p>



		<p>Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física. (PRADO, Vagner Matias do - Universidade Estadual Paulista – UNESP Júlio de Mesquita Filho – Campus de Presidente Prudente – 2014 – Tese de Doutorado em Educação).</p> <p>Análise descritiva da construção histórico-social do olhar da psicologia sobre a homossexualidade a partir de produções do portal de periódicos PEPSIC: um estudo bibliográfico. (CARDOSO, Daniel Cordeiro - Universidade Estadual Paulista – UNESP Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara – 2015 – Dissertação de Mestrado em Educação Sexual).</p> <p>Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. (PAZ, Cláudia Denís Alves da – Universidade de Brasília – 2014 – Tese de Doutorado em Educação).</p> <p>Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na Educação Básica. (TOLEDO, Rodrigo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP – 2018 – Tese de Doutorado em Educação).</p> <p>Os sujeitos “nordestino” e “homossexual” no gênero piada: uma abordagem das formações imaginárias visando à (des)construção de preconceitos no âmbito escolar. (SARMENTO, Francivania Casimiro – Universidade Federal de Campina Grande – Cajazeiras – PB – 2015 – Dissertação de Mestrado em Letras).</p> <p>O desafio da promoção da saúde na escola pública frente ao preconceito e à discriminação relacionados à construção da identidade homossexual. (FREITAS, Silvio Estênio Rocha de – Universidade de Fortaleza, Ceará – 2014 – Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva).</p> <p>Quem é homossexual carrega consigo o fardo do preconceito: violências contra adolescentes e jovens homossexuais e a rede apoio social. (BRAGA, Iara Falleiros – Universidade de São Paulo – USP – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – 2017 – Tese de Doutorado em</p>
--	--	--

		<p>Enfermagem em Saúde Pública).</p> <p>Sexo, abominação e morte no código de santidade: uma análise crítica da homossexualidade em Levítico 20,13. (FRANCO, José Frederico Sardinha – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC – GO – 2017 – Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião).</p> <p>Sexualidade e gênero na pesquisa e na prática de ensino em biociências e saúde. (PEREIRA, Zilene Moreira – Fundação Oswaldo Cruz e Instituto Oswaldo Cruz – Rio de Janeiro – 2014 – Tese de Doutorado em Ciências).</p> <p>Vias e trajetos de escolarização de sujeitos homoafetivos velhos na cidade de Belém. (SANTOS, Dário Azevedo dos – Universidade Federal do Pará – Belém – 2015 – Tese de Doutorado em Educação).</p>
Homossexualidade no ambiente escolar	03	<p>A diversidade na dinâmica social corporativa: um estudo de caso sobre a carreira do indivíduo gay nas organizações contemporâneas. (OLIVEIRA, Israel Gomes de – Universidade Federal Fluminense – Niterói – 2017 – Dissertação de Mestrado em Sistema de Gestão).</p> <p>O corpo des(educado): narrativas sobre sexualidades e as trajetórias de escolarização. (QUIRINO, Rafael Contini – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE – Presidente Prudente – SP – 2018 – Dissertação de Mestrado em Educação).</p> <p>Re(a)presentações da homofobia e da homossexualidade: um estudo discursivo a partir de vídeos do Kit “Escola Sem Homofobia”. (FELICÍSSIMO, Manuella – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – 2014 – Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos).</p>

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

**Quadro 31:** Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados da ANPED

Autor (a)	Título da Pesquisa	Instituição	Ano / Reunião
PORTINARI, Denise	A gentrificação do Queer e as intensificações do biopoder.	PUC - Rio	2015 / 37 <sup>a</sup>
SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos.	Corpos e subjetividades Trans na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio nas normas oficiais.	UFPR	2015 / 37 <sup>a</sup>
SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos	Diálogos sobre homofobia com jovens do Ensino Médio: uma pesquisa com grupo focal.	PUC - Rio	2015 / 37 <sup>a</sup>
BASSALO, Lucélia de Moraes Braga	Igualdade ou Heteronormatividade? Jovens mulheres comunicando sentidos, formando significados.	UEPA	2015 / 37 <sup>a</sup>
VIANNA, Cláudia Pereira; CAVELEIRO, Maria Cristina	LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais.	FEUSP UENP	2015 / 37 <sup>a</sup>
SOUZA, Marcos Lopes de	O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades.	UESB	2015 / 37 <sup>a</sup>
SCHERER, Renata Porcher; DAL ÍGNA, Maria Cláudia	Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente.	UNISINOS UNISINOS	2017 / 38 <sup>a</sup>
BASTOS, Felipe	As distâncias sociais entre a escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção da homofobia.	PUC - Rio	2017 / 38 <sup>a</sup>
GOETTEMS, Lisiane; SCHWENGBER, Maria Simone Vione;	As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico.	IFFar UNIJU IFFar	2017 / 38 <sup>a</sup>

WISNIEWSKI, Rudião Rafael			
SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; IVENICKI, Ana	Autorrepresentações e Subalternidades: famílias, racialidades e masculinidades na escola.	UFRJ UFRJ	2017 / 38 <sup>a</sup>
SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos.	Docências Trans: entre a decência e a abjeção.	UFPR	2017 / 38 <sup>a</sup>

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

**Quadro 32:** Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados da SCIELO

Assunto	Palavra-chave	Número de Periódicos disponível	Número de periódicos relacionados à intenção de pesquisa.	Título do Periódico / Autor / Instituição / Revista/ Ano / Páginas
Ciências Humanas	Representação de Professores	25	01	Representações sócias de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense. NEVES, André Luiz Machado das (Universidade do Estado do Amazonas); SADALA, Klaudia Yared (Instituto Esperança de Ensino Superior); SILVA, Iolete Ribeiro da (Universidade Federal do Amazonas); TEIXEIRA, Elizabeth (Universidade do Estado do Pará); FERREIRA, Darlisom Souza (Universidade do Estado do Amazonas); SILVA, Fabiane Aguiar (Universidade

				Federal do Amazonas). Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educativa, 2015, p. 261- 269).
Ciências Humanas	Homossexualidade na escola	03	02	Experiência homossexual no contexto escolar. (FERRARI, Anderson – Universidade Federal de Juiz de Fora. Educar em Revista, 2014, p. 101 – 116).  Tolerância e democracia hoje: o discurso de deputados em defesa da posição conservadora. (ANTUNES, Deborah Christina – Universidade Federal do Ceará, Revista Psicologia & Sociedade, 2016, p. 3-13).

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

**Quadro 33:** Levantamento Bibliográfico no Banco de Dados de Periódicos da Capes

Palavra-chave	Número de Periódicos disponível	Número de periódicos relacionados à intenção de pesquisa.	Título do Periódico / Autor / Instituição / Periódico / Ano / Páginas
Representação de professores	508	05	As abordagens de corpo, gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico em um colégio Estadual de Aracajú – SE. (DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A. – Universidade

			<p>Federal de Sergipe. <i>Holos</i>, Ano 31, Vol. 3 – 2015, p. 259 – 271).</p> <p>O cinema e suas interfaces com gênero, sexualidade e Educação Física. (ANDRES, S. S – Instituto Federal do Rio Grande do Sul.; JAEGER, A. A. – Universidade Federal de Santa Maria. <i>Holos</i>, Ano 32, Vol. 1 – 2016, p. 124 – 141).</p> <p>Gênero e Sexualidade na Educação Básica e na formação de professores: limites e possibilidades. (GUIZZO, B. S.; RIPOLL, D. – Universidade Luterana do Brasil. <i>Holos</i>, Ano 31, Vol. 6 – 2015, p. 472 – 483).</p> <p>Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. (FRANCO, Neil – Universidade Federal do Mato Grosso; CICILLINI, Graça Aparecida – Universidade Federal de Uberlândia. <i>Estudos Feministas</i>. 2015, p. 325 – 346).</p> <p>Representações da homossexualidade e o preconceito de estudantes universitários contra homossexuais num curso em ensino de Biologia em Moçambique. (NOTA, Juvencio Manuel – Centro de Estudos de Políticas Educativas. <i>Educação: teoria e prática</i> – Rio Claro – SP – Vol. 24, n.45, 2014, p.</p>
--	--	--	--

			119 – 143).
Representação acerca da homossexualidade	30	06	<p>Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. (SOUZA, Elaine de Jesus – Universidade Federal do Rio do Grande do Sul; SILVA, Joilson Pereira da – Universidade Federal de Sergipe; SANTOS, Claudiene – Universidade Federal de Sergipe. Estudos Feministas, 2017, p. 519 – 544).</p> <p>A representação do homossexual no discurso humorístico: uma análise do canal “Porta dos Fundos”. (FERREIRA, Nilton César – Centro Universitário “Antonio Eufrásio de Toledo” de Presidente Prudente – SP; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Revista de Estudos da Linguagem – Belo Horizonte, V. 25, n. 2, 2017, p. 739 – 763).</p> <p>Feminismo, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. (AUAD, Daniela – Universidade Federal de Juiz de Fora; CORSINO, Luciano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Revista Estudos Feministas, 2018, p. 1 – 13).</p> <p>Masculinidades e docência na</p>

			<p>Educação Infantil. (JAEGER, Angelita Alice ; JACQUES, Karine – Universidade Federal de Santa Maria – RS. Revista Estudos Feministas, 2017, p. 545 – 570).</p> <p>Travestis e Transexuais: corpos (trans)formados e produção da feminilidade. (LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS. Revista Estudos Feministas, 2016, p. 761, 784).</p> <p>Validação e adaptação transcultural da escala multidimensional de atitudes face a lésbicas e a gays. (GATO, Jorge – Universidade do Porto - Portugal; FONTAINE, Anne Marie – Universidade do Porto - Portugal, LEME, Vanessa B. R. – Universidade Salgado de Oliveira – Niterói – Rio de Janeiro. Revista Psicologia: reflexão e crítica, 2014, p. 257 – 271).</p>
Representação sobre homossexualidade docente	6	01	Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades na escola. (ALTMANN, Helena – Revista Estudos Feministas, 2016, p. 665 – 668).
Homossexualidade docente	19	03	Direitos humanos e diversidade sexual na escola: homofobia, trabalho docente e cotidiano escolar. (SOUZA, Elizeu Clementino de – Universidade Estadual da Bahia. Revista Conjectura: Filosofia e Educação – Caxias do Sul, v. 20, n. especial,



			<p>2015, p. 198 – 220).</p> <p>Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. (NOGUEIRA, N. S. – UNICEP; MUZZETI, L. R. – UNESP; RIBEIRO, P. R. M. – UNESP. Revista Holos, Ano 32, Vol. 3, 2016, p. 319 – 327).</p> <p>Era uma vez um menino e menina...: representações de gênero através de livros paradidáticos nos anos iniciais no Ensino Fundamental. (PETRENAS, Rita C.; GONINI, Fátima A. C.; MOKWA, Valéria M. N.; RIBEIRO, Paulo R. M. Unesp Campus de Araraquara – SP. Revista Ártemis, vol. XVII, n. 1, 2014, p. 129 – 140).</p>
Professor Homossexual	38	01	<p>O estereótipo do homossexual em professores (as) de ciências. (BARRETO, Mônica Ismerim; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. – Revista Ambivalências, v. 2, n.3, 2014, p. 106 – 135).</p>
Homossexualidade no Ambiente Escolar	21	01	<p>Sufocamento dentro de um armário, pressão longe do mesmo: relato de experiência em uma escola LGBTTT. (SILVA, Renan Antônio – UNESP Campus de Rio Claro. Cadernos de Gênero e Diversidade, v. 2, n. 2, 2016, p. 45 – 49).</p>

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

**APÊNDICE F: Concepções de professores (as) e gestores sobre “homossexualidade”.**

**Quadro 34 - Concepções de professores (as) e gestores sobre “homossexualidade”**

<b>Palavras mencionadas</b>	<b>Quantidade de vezes mencionadas</b>
Aceitação *	01
Afetividade *	04
Alegria *	02
Amizade *	01
Amor *	08
Atitude *	02
Atração ***	01
Autenticidade *	02
Autoconhecimento ***	01
Baitola **	01
Biba **	01
Bicha **	02
Características ***	01
Carinho *	02
Comportamento ***	03
Compreensão *	02
Condição **	02
Conflito **	01
Consciência ***	01
Coragem *	13
Decisão **	01
Desejo ***	01
Desordem sexual **	01
Desrespeito **	01
Detalhista ***	01
Determinação *	02
Diferente ***	01
Dificuldade **	01
Dignidade *	01

Direitos *	04
Discriminação **	04
Diversidade ***	05
Educado *	01
Empatia *	02
Falta de Deus **	01
Família *	01
Fé *	01
Felicidade *	05
Força *	01
Gay ***	06
Gênero ***	03
Homoafetividade *	05
Humanidade *	01
Identidade ***	05
Igualdade *	04
Inclusão *	01
Incompreensão **	01
Indecisão **	01
Independência ***	01
Individualidade ***	04
Injustiça **	01
Inteligência *	01
Justiça *	01
Lésbica ***	01
Liberdade *	18
Luta ***	03
Nada a dizer ***	01
Necessidade ***	01
Normalidade/Naturalidade *	07
Opção/escolha **	06
Orgulho *	04
Orientação ***	15

Otimismo *	01
Ousadia *	01
Paz *	02
Perseverança *	01
Persistência *	01
Pluralidade ***	02
Preconceito *	08
Realidade ***	01
Realização *	01
Reconhecimento *	01
Resiliência *	01
Resistência *	03
Respeito *	17
Saúde *	01
Semelhante *	01
Sensibilidade *	02
Sentimento ***	01
Ser humano ***	01
Sexo ***	03
Sexualidade ***	08
Simpatia *	01
Singularidade *	01
Sufrimento **	01
Sujeito ***	01
Temor **	01
Tolerância *	01
Transgênero ***	01
Travesti ***	01
Unisexualidade ***	01
<b>91 diferentes palavras mencionadas</b>	<b>243 vezes as palavras foram mencionadas</b>

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pelo autor.