



**Centro Universitário de Brasília – UniCEUB**  
**Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES**  
**Curso de Graduação em Psicologia**

---

**Gênero, Sexualidade e Diversidade na Perspectiva de Psicólogos/as Escolares**

Luciana Dantas de Paula

Brasília – DF  
Dezembro de 2016



**Centro Universitário de Brasília – UniCEUB**  
**Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES**  
**Curso de Graduação em Psicologia**

---

**Gênero, Sexualidade e Diversidade na Perspectiva de Psicólogos/as Escolares**

Luciana Dantas de Paula

Monografia apresentada à FACES do Centro  
Universitário de Brasília – UniCEUB como  
requisito parcial à conclusão do curso de  
Psicologia.

Professora orientadora: Dra. Ana Flávia do  
Amaral Madureira

Brasília – DF  
Dezembro de 2016



**Centro Universitário de Brasília – UniCEUB**  
**Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES**  
**Curso de Graduação em Psicologia**

---

**Folha de avaliação**

Autora: Luciana Dantas de Paula

Título: Gênero, Sexualidade e Diversidade na Perspectiva de Psicólogos/as Escolares

Banca examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Flávia do Amaral Madureira  
Professora-Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana de Oliveira Campolina  
Professora Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. M<sup>ª</sup>. Ilesimara Moraes da Silva  
Professora Examinadora

Brasília – DF  
Dezembro de 2016

## Agradecimentos

A produção dessa pesquisa, como qualquer outro trabalho acadêmico, não foi uma produção de meu mérito apenas. Reconheço que nela, tem muito de mim, do meu esforço, das horas e mais horas dedicadas à leitura, à discussão e à escrita. Entretanto, não seria possível ter realizado este trabalho com tamanha dedicação, se não tivesse o apoio e a influência de várias pessoas, as quais gostaria de agradecer.

À minha mãe que soube compreender esse momento de “retiro acadêmico”, e me deu todo apoio, a vida inteira, para fazer aquilo que amo.

Ao meu pai, que com seu conselho de “refinamentos sucessivos” e “carro apertado é que anda”, foi me ajudando a lidar com a ansiedade e ter o foco necessário para finalizar o trabalho.

À Dérick, que, com muito amor, topou madrugadas de discussões sobre gênero, sexualidade, preconceito e tudo mais que fosse necessário para que eu pudesse entender melhor o que precisava escrever.

À minha amiga Emma, que mesmo a pouco mais de 8,800Km de distância, estava sempre me apoiando e acreditou que eu conseguiria concluir essa etapa sem surtar.

À minha amiga Sara, que desde o início do curso, compartilha as angústias, as vitórias, os trabalhos de grupo, as viagens, os cachorros, etc. Não foi fácil, mas saber que eu poderia sempre contar contigo, deixou as coisas mais leves.

Aos meus amigos maravilhosos, de quem tenho tanto orgulho, que compartilham as dores de tudo que tem acontecido atualmente, mas também compartilham da vontade de lutar, para que possamos viver em um mundo mais justo, que respeita a diversidade.

Às minhas/meus colegas e amigas/os de curso, que também foram fundamentais nesse processo. Sem as discussões e o apoio mútuo, não estaria aqui agora.

Ao grupo de estudos “Identidades sociais, diversidade e preconceito”, pelas ricas discussões, com vocês renovo sempre a esperança de dias melhores.

Aos/as participantes da pesquisa, que gentilmente aceitaram fazer parte da pesquisa e trouxeram ótimas contribuições.

Aos/as professores/as que contribuíram para minha formação e pensamento crítico.

Enfim, à professora e orientadora Ana Flávia, que nesse percurso foi fundamental, sempre me incentivando e me instigando a melhorar as discussões.

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Cultura e Identidade.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Gênero, Sexualidade e Diversidade no Contexto Escolar .....</b>	<b>12</b>
<b>3. A Psicologia Escolar no Brasil: Breve Panorama Histórico e Algumas Implicações Atuais .....</b>	<b>18</b>
<b>4. Metodologia .....</b>	<b>25</b>
4.1 Participantes .....	28
4.2 Materiais e instrumentos .....	30
4.3 Procedimentos de construção de informações.....	30
4.4 Procedimentos de análise.....	31
<b>5. Resultados e Discussão .....</b>	<b>32</b>
5.1 Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir das crenças dos/as participantes .....	32
5.2 Projetos de intervenção sobre gênero, sexualidade e diversidade: experiências conhecidas e sugestões.....	38
5.3 Implicações na formação em psicologia: psicologia escolar, formação continuada, gênero, sexualidade e diversidade.....	43
<b>6. Considerações Finais .....</b>	<b>50</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>61</b>
Anexo A.....	62
Anexo B.....	65
Anexo C.....	68

## Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as crenças de psicólogos/as escolares, que atuam no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio, sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar. Participaram do estudo 6 psicólogos/as escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas de forma integrada à utilização de imagens pré-selecionadas. Percebeu-se que os/as psicólogos/as escolares entrevistados/as são sensíveis às questões de gênero, sexualidade e diversidade. Eles/as trouxeram sugestões relevantes no que tange às possibilidades de projetos de intervenção. No entanto, ainda percebe-se sexismo, e LGBTfobia na escola. O mais preocupante é que, muitas vezes, esses preconceitos são manifestados pelos/as próprios/as docentes. Portanto, é imprescindível que as instituições de ensino superior se comprometam com a inserção dessas temáticas na grade curricular obrigatória dos cursos de licenciatura, voltados para a formação de professores/as, bem como dos cursos de psicologia. Pois, para que o/a psicólogo/a escolar possa desenvolver um trabalho consistente voltado à formação continuada dos/as professores/as envolvendo a discussão desses temas, ele/a precisa desse suporte em sua própria formação em psicologia.

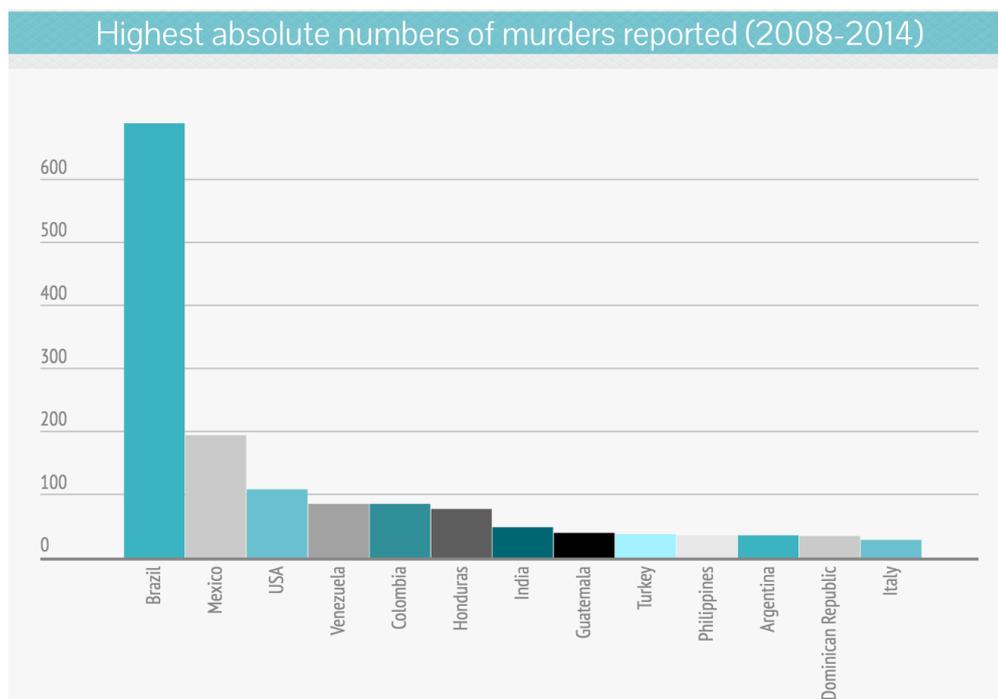
**Palavras-chave:** Psicologia Escolar; gênero; sexualidade;

## **Introdução**

No ano de 2015, o mapa da violência – homicídio de mulheres no Brasil de Waiselfisz, constatou, a partir de dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), que o Brasil tem a quinta maior taxa de homicídio de mulheres dentro de um grupo de 83 países estudados (Waiselfisz, 2015). Ou seja, entre mais de 80 países no mundo, o Brasil é o quinto país que mais mata mulheres. Além disso, foi identificado que 50,3% dos homicídios de mulheres foram cometidos por familiares.

De acordo com o Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais do Grupo Gay da Bahia – GGB (2011), no ano de 2011 foram documentados 226 assassinatos de gays, lésbicas e travestis, já em 2014 foram 326 assassinatos (Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais 2014 do GGB). O que mostra o crescimento significativo no número de homicídios entre 2011 e 2014.

Dentre os países apresentados na Figura 1, o Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo com mais de 600 mortes registradas no ano de 2008 a 2014 (Trans Murder Monitoring, 2015). Para se ter uma ideia da proporção alarmante dessa violência no Brasil, é importante citar que o segundo colocado dentre os países estudados foi o México, com o registro de 194 mortes de pessoas trans no mesmo período, como pode ser visto na Figura 1 apresentada a seguir (Trans Murder Monitoring, 2015). Curiosamente, um levantamento feito pelo site de pornografia Redtube revelou que o Brasil é o país onde há a maior procura (89%) por filmes pornográficos intitulados “shemale”, ou seja, filmes que mostram relações sexuais com protagonistas trans e travestis.



*Figura 1.* Números absolutos mais altos de assassinatos de pessoas trans relatados.

É, no mínimo, estranho perceber que em um país tão homofóbico, transfóbico e sexista como o Brasil, com taxas de assassinatos de mulheres e pessoas LGBTs extremamente altas, também se encontra um desejo significativo por relações sexuais com pessoas socialmente consideradas “anormais”, como travestis, transexuais e transgênero.

Todos esses dados, desde o homicídio de mulheres, ao homicídio de pessoas LGBT, nos mostram o quanto esse quadro de violência do Brasil é problemático e extremamente preocupante. As proporções dessas violências são chocantes. Em todos os casos citados, o Brasil é um dos países onde essas mortes são mais frequentes. Há de se questionar, por quê? Quais os fatores envolvidos em tamanha violência contra as mulheres e pessoas LGBT no Brasil? Gostaríamos de acreditar que esses dados pertencem a países apenas do Oriente Médio, onde percebemos com mais clareza o controle sobre a mulher e a rejeição da homossexualidade e transsexualidade. No entanto, os mecanismos de controle social e de

poder são, muito vezes, sutis e difíceis de perceber (Foucault, 1979) dentro da nossa própria cultura.

Existem vários mecanismos sociais que visam controlar e direcionar os corpos, os afetos e desejos para o que se acredita ser “normal” (Bento 2011; Foucault, 1979; Louro, 2004). Essas formas de controle apresentam os mais diversos níveis, desde piadas discriminatórias a agressões verbais e físicas (Junqueira, 2009; Louro, 1997; Madureira, 2007). É preciso ressaltar que o assassinato é uma forma de violência extrema, mas que, infelizmente, também faz parte desses mecanismos de controle social.

Esse tipo de violência que pessoas que saem da ordem hegemônica enfrentam é geradora de sofrimento psíquico e físico. A psicologia é uma ciência que deve se comprometer com a criação e a implementação de meios de intervenção no sentido da promoção de saúde. Uma vez que, deve ter uma grande preocupação em relação ao sofrimento psíquico vivenciado pelas pessoas, se propondo a entender seu funcionamento, possíveis mecanismos geradores e suas causas múltiplas. Não podemos ignorar que os preconceitos e discriminações em relação aos gêneros e sexualidades das pessoas podem ser geradores significativos de sofrimento psíquico, tendo em vista que temos um imaginário social com valores muito rígidos sobre essas questões. Ou seja, há pouco espaço para vivências fora do socialmente esperado.

Frequentemente, o gênero e a sexualidade são entendidos como “essências naturais” de cada indivíduo, algo circunscrito ao espaço privado do sujeito (Louro, 1997, 2004). Essa concepção, muitas vezes, acaba com o diálogo e as possibilidades de intervenção. Se nós, estudantes e profissionais de psicologia, não estivermos minimamente atentos/as aos processos geradores de sofrimentos relacionados às questões de gênero e sexualidade, estaremos fechando nossos olhos para fatores importantíssimos, que poderiam nos auxiliar na nossa prática profissional. E poderemos ser, infelizmente, agentes de (re)produção desse

sofrimento; uma vez que reproduzimos os estereótipos de gênero nas nossas práticas cotidianas.

Mas no que isso diz respeito à prática em psicologia, em especial, no âmbito da prática em psicologia escolar? Sabe-se que o desenvolvimento humano é um processo que atravessa todas as fases da vida. Gostaria de destacar duas fases específicas que são a infância e a adolescência. Nesse período de desenvolvimento, crianças e adolescentes estão formando ideias e encontrando seu espaço no mundo. Com isso em mente, atualmente, a escola é um lugar onde grande parte das crianças e adolescentes brasileiros/as passam muitas horas do dia. O que acontece dentro da escola, para além da “transmissão” de conteúdos, a construção das relações interpessoais entre alunos/as, entre professores/as, professores/as–alunos/as, etc, tem implicações significativas na vida dessas crianças e adolescentes (Ministério da Saúde, 2007).

O/a psicólogo/a escolar é um/a profissional que tem poder na escola. Esse poder lhe é conferido a partir do diploma que legitima o/a profissional como “detentor/a” de conhecimentos específicos em uma determinada área. Mesmo que ainda haja algumas resistências às/aos psicólogas/os nas escolas, uma vez que se questiona a necessidade da inserção desse/a profissional no espaço escolar (Martínez, 2010), até mesmo, o/a considerando como uma despesa (Del Prette, 2007); não se pode negar que ele/a é um/a profissional que tem, em princípio, um poder de fala respaldado pela ciência.

Espera-se, frequentemente, que o psicólogo escolar lide com “problemas” de ordem mental e comportamental por parte dos alunos/as. Apesar de este não ser o objetivo da psicologia escolar na contemporaneidade, muitas vezes, essa é a expectativa da família, direção e equipe pedagógica (Del Prette, 2007; Marinho-Araujo, 2010; Martínez, 2010; Ristum, 2013). Ou seja, seu posicionamento e sua atuação tem relevância e implicações concretas na vida das pessoas da comunidade escolar.

Historicamente, os temas gênero e sexualidade não são muito discutidos no curso de psicologia, e também não tem um foco muito específico em psicologia escolar. Se esse/a profissional, que atua no cenário educativo, tem visões muito rígidas, pouco flexíveis, sobre a masculinidade e a feminilidade; e/ou se ele/a nunca refletiu de modo mais aprofundado sobre essas questões, se isso não é algo que ele/a está minimamente atento na escola, acaba abrindo espaço para uma série de violações nos mais diferentes níveis. Desde piadinhas homofóbicas e sexistas, a agressões físicas.

Dessa forma, o problema de pesquisa delimitado é: os/as psicólogos/as escolares estão sensibilizados/as para lidar com as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar? Se sim, como? Se não, por quê?

Finalmente, é importante ressaltar minha implicação pessoal com esse tema. Sou estudante de Psicologia e realizei uma pesquisa intitulada “Gênero, sexualidade e diversidade na perspectiva de professores e professoras”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia do Amaral Madureira, na disciplina de Graduação em Psicologia do UniCEUB intitulada “Estágio Básico II”. Posteriormente, foi realizada uma apresentação oral dessa pesquisa na disciplina “Fórum de Debates III” e elaborado um artigo em “Produção de artigo”, também sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia do Amaral Madureira. Além disso, atuo há três anos como professora de inglês de crianças e adolescentes em uma escola particular de inglês em Brasília-DF. Portanto, para mim, psicologia e educação são absolutamente interligadas.

Sinto que ainda temos um longo caminho a percorrer na construção de uma sociedade democrática, em que todos e todas tenham seus direitos respeitados e tenham a liberdade de serem quem são. Mas, a possibilidade de contribuir para promoção desses direitos, para promoção de saúde, a partir da união entre Educação e Psicologia é algo que traz esperança, me encanta e motiva profundamente.

Serão apresentadas, a seguir, os objetivos da pesquisa e considerações referentes à fundamentação teórica da presente pesquisa, organizada em três tópicos: Cultura e Identidade; Gênero, Sexualidade e Diversidade no Contexto Escolar e A Psicologia Escolar no Brasil: Breve Apanhado Histórico e Implicações Atuais.

A presente pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar as crenças de psicólogos/as escolares, que atuam no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio, sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar.

E apresenta como objetivos específicos:

- Investigar se os/as psicólogos/as conhecem propostas de intervenção na direção da discussão e problematização sobre a diversidade sexual e de gênero no contexto escolar, e quais seriam elas.
- Explorar possíveis propostas para trabalhar as questões de gênero e sexualidade com a comunidade escolar (alunos/as, famílias, professores/as, diretores/as, etc).

## 1. Cultura e Identidade

Bruner (1997) inicia o capítulo “O estudo adequado do homem” com uma crítica à tradição cognitivista da psicologia, que usando a computação como metáfora, tentou explicar o funcionamento dos processos mentais a partir de termos e analogias da computação. Bruner (1997) reconhece as contribuições da ciência cognitiva no que se diz respeito à compreensão de como as informações são transferidas e processadas pelos sujeitos. No entanto, sua crítica reside na falta de uma vertente da psicologia que explorasse os conceitos de significado, processos de significação, ambiguidades, contradições, paradoxos – próprios do ser humano. Até a década de 1990, uma vertente da psicologia que explorasse esses conceitos não era muito comum, com raras exceções, como por exemplo Vigotski. Para Bruner (1997), a psicologia cognitivista adotou uma abordagem reducionista, limitando o indivíduo e sua complexidade aos processamentos de informação de um computador. Ou seja, uma máquina (Bruner, 1997).

Assim, Bruner (1997), inspirado nos trabalhos de Vigotski, discorre sobre o conceito de cultura e seu papel constitutivo em relação ao psiquismo humano dentro de um tempo histórico específico. Os “processamentos” de informações, e comportamentos dos seres humanos não ocorrem isolados da cultura, do contexto histórico e social na qual a pessoa está inserida. Na verdade, o conjunto de sistemas simbólicos que usamos para nos constituir em sociedade, para construir uma série de significados sobre nós mesmos e o mundo em que vivemos, é um sistema anterior a nós, profundamente enraizado na nossa cultura e na nossa linguagem. Por meio das relações sociais e das interações que estabelecemos com o nosso meio vamos nos apropriando desses sistemas simbólicos, ativamente (re)significando nossa compreensão sobre nós e nosso contexto (Bruner, 1997; Madureira, 2007; Valsiner, 2012).

Historicamente, a psicologia tem adotado um foco de análise individualista sobre o sujeito. Portanto, sua preocupação estava em entender como os sujeitos “adquiriram” esses sistemas de significados, por exemplo: “adquiriram” de forma inata? Ou a partir de processos de memorização? Ou da aprendizagem? Para Bruner (1997), “(...) com poucas exceções, notadamente Vygotsky, nós não nos dedicamos a investigar o impacto do uso da linguagem sobre a natureza humana.” (p.22). Dessa forma, nós fomos lentos em perceber o quão significativo foi o surgimento da cultura para o desenvolvimento da humanidade (Bruner, 1997).

É importante destacar que, historicamente, o uso do termo cultura tem sido difícil tanto para o senso comum como para a ciência, em razão da sua multiplicidade de significados (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2012). Nesta pesquisa, a cultura não é entendida como algo estático, imune às influências dos seres humanos. Também não é vista como uma “entidade” que determina de forma linear o desenvolvimento humano (Madureira & Branco, 2005). Na tentativa de uma definição de cultura, que sintetizasse a concepção desta na perspectiva sociocultural construtivista, Madureira e Branco (2005) afirmam que:

Compreendemos a cultura como um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis: instrumentos técnicos e tecnológicos, estruturas arquitetônicas, produções artísticas, científicas, filosóficas (produtos culturais), processos de construção de significados, crenças e valores (processos culturais). (...) A cultura engloba tanto uma dimensão material, cristalizada nos produtos culturais, como uma dimensão simbólica, mais fluida, presente nos processos culturais de significação do mundo e de si mesma. (p. 101)

É por meio da cultura que se torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo (Madureira, 2007). Mas isso não ocorre de forma passiva, ao mesmo tempo que o indivíduo é (trans)formado pela cultura a partir da transmissão coletiva de aprendizados, ele também transforma a própria cultura por meio da sua ação criativa. Para psicologia cultural, esse processo é entendido a partir do modelo bidirecional (ou multidirecional) de transferência cultural, que realça o papel ativo do sujeito em seu desenvolvimento frente ao contexto em que está inserido (Valsiner, 2012).

Geertz (1989) traz uma metáfora interessante para entendermos melhor esse papel ativo do sujeito em relação à cultura. O autor afirma que a cultura é como uma série de teias complexas de significados, que o próprio ser humano teceu. É pertinente mencionar que Geertz (1989) é um autor importante da vertente da antropologia interpretativa estadunidense e se inspirou em contribuições de Max Weber em seus trabalhos.

Tendo em vista o papel ativo do sujeito que se constitui e é constituído pela cultura podemos falar sobre processos identitários. Quem sou eu? Quem eu poderia ser? Quem eu quero ser? A busca por respostas a essas perguntas se encontra no centro do que entendemos como processos identitários. Por meio dos significados disponíveis em nossa cultura podemos dar sentido às nossas experiências de vida e ao que acreditamos ser. Ou seja, esse não é um processo que o indivíduo realiza de modo isolado. Aprendemos quem somos por meio das nossas relações sociais, com nossos semelhantes (nós) e com os diferentes (outros) (Moreira & Câmara, 2008; Woodward, 2000).

É importante ressaltar que a marcação simbólica da diferença é constitutiva dos processos identitários. O que eu sou se define em relação ao que não sou (Moreira & Câmara, 2008; Woodward, 2000). A marcação simbólica das diferenças identitárias não é negativa por si só. Ao contrário, é parte dos processos identitários a identificação das diferenças entre o meu grupo e o grupo do outro. Isso só se torna um problema quando essa diferença é

sustentada pela lógica da exclusão, a partir do estabelecimento de hierarquias; ou seja, eu considerar o meu grupo não apenas diferente do outro, mas melhor que o outro. Dessa forma, quando há uma separação hierárquica rígida entre “nós” e os “outros” na demarcação das identidades, isso pode contribuir com a construção e a manutenção de preconceitos (Madureira, 2007; Moreira & Câmara, 2008; Woodward, 2000).

Mas o que seria uma marcação rígida no campo dos processos identitários? Para responder a essa pergunta é preciso dissertar sobre o conceito de identidade na modernidade. Diversos/as autores/as discorrem sobre a chamada “crise da identidade” na contemporaneidade e criticam uma visão essencialista e rígida das identidades sociais (Bauman, 2005; Hall, 1998; Louro, 1997; Moreira & Câmara, 2008; Woodward, 2000).

Em linhas gerais, a partir de problemáticas evidenciadas pelos movimentos sociais e de mudanças econômicas, políticas, sociais na contemporaneidade, começaram movimentos de quebra de paradigmas e crenças muito cristalizadas no imaginário social. As noções de Estado, nação, família, trabalho, etc, mudaram a partir de marcos históricos como, por exemplo, a revolução industrial, a primeira e segunda guerras mundiais, a guerra fria, entre outros; e constituíram novas problemáticas para o mundo moderno e pós-moderno. Uma delas sendo a “crise de identidade” (Hall, 1998; Woodward, 2000).

Esse termo começou a ser utilizado para expressar a ruptura na ideia de que as identidades sociais são fixas, sendo da ordem da “natureza” ou que elas seriam uma “essência” humana. Desse modo, diversos/as autores/as na contemporaneidade passaram a conceber as identidades não como “essências”, mas como construções sociais inseridas dentro de uma cultura e tempo histórico específicos; e que podem ser flexíveis e mutáveis durante o curso de vida de uma pessoa (Louro; 1997; 2004; Moreira & Câmara, 2008; Madureira, 2007; Woodward, 2000).

Essa “crise de identidade” também tem relação com a crise nos sistemas tradicionais que ancoravam as identidades (Hall, 1998; Woodward, 2000). Por exemplo, as atuais definições de identidades raciais, de gênero, de classe social, etc, estão se tornando menos “estáveis”. Ou melhor, tem-se questionado essas identidades tradicionais e a crença de que elas seriam “naturalmente” parte dos indivíduos. Esses questionamentos têm desestabilizado vários setores das sociedades contemporâneas, em especial os setores mais conservadores, pois, ainda há a tentativa de busca por certezas, ligadas a valores e crenças “tradicionais” (Bauman, 2005). De acordo com Bauman (2005), “Quando a identidade perde as âncoras *sociais* que faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso.” (p. 30).

Considerando algumas implicações vinculadas à discussão sobre cultura e as questões identitárias, na próxima seção serão abordadas, especificamente, as identidades de gênero e identidades sexuais.

## 2. Gênero, Sexualidade e Diversidade no Contexto Escolar

Dentre as várias formas possíveis de vinculações identitárias, nesta seção pretendo conferir especial destaque às identidades de gênero e às identidades sexuais. Pensando na linguagem como um produto e também como produtora da história, o conceito de gênero foi desenvolvido a partir de diálogos entre a academia e o movimento feminista (Louro, 1997). Na tentativa de evidenciar o feminino, categoria historicamente invisibilizada, e também na rejeição de um determinismo biológico no uso da palavra “sexo” (percepção da diferença sexual), as feministas passaram a usar o termo gênero. Assim, este termo é visto não como um dado da biologia, mas como uma categoria política, histórica e culturalmente construída por meio das relações sociais (Carvalho, 2008; Louro, 1997; Scott, 1986).

É necessário destacar que as identidades de gênero são estruturantes na nossa forma de organização social. A forma como nós nos relacionamos com os outros e conosco está intimamente ligada a como nos identificamos como homens e mulheres, com o feminino e o masculino (Louro, 1997; 2004). Para Louro (1997), a identidade de gênero “é algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o.” (p. 25). As autoras também salientam que diferentes instituições – como escola, trabalho, igreja, família, governo, Estado, etc – e práticas sociais informais são intensamente atravessadas pelas relações de gênero (Louro, 1997; Scott, 1986). Essas instâncias sociais tem um papel fundamental na “construção” dos sujeitos “generificados”, o que será explorado de modo mais aprofundado a seguir.

As discussões sobre as questões de gênero e sobre as identidades de gênero estão, frequentemente, articuladas com discussões sobre sexualidade e identidades sexuais (Carvalho, 2008; Louro, 1997). Para que possamos entender a estreita relação entre elas, é preciso discorrer sobre os termos “sexo” e “gênero”. De acordo com Linda Nicholson (1994),

a princípio, a distinção feita pelo movimento feminista sobre esses termos tinha o objetivo de explicitar o caráter biologizante do uso da palavra “sexo” e o caráter socialmente construído do uso da palavra “gênero” (inicialmente se referindo a comportamentos e “traços” de personalidade; posteriormente, à forma como interpretamos as diferenças dos corpos masculinos e corpos femininos).

Por muito tempo, “sexo” e “gênero” foram concebidos como opostos por teóricas feministas, e como complementares ou “a mesma coisa” pelo senso comum. Entretanto, para Nicholson (1994):

(...) muitos vieram a perceber que a sociedade não só molda a personalidade e o comportamento, ela molda as formas em que o corpo é percebido. Mas se o corpo, em si mesmo, é sempre visto através da interpretação social, então sexo não é algo separado do gênero, mas é, na verdade, inserido e pressuposto no gênero<sup>1</sup>. (p. 79)

Ressalto que, muitas vezes, o sexo é entendido como um dado da natureza, algo estritamente biológico. De fato, não podemos negar que os aspectos biológicos são uma parte constitutiva das espécies, inclusive da espécie humana. O sexo (macho e fêmea) é parte integrante desses aspectos biológicos. Porém, as formas como interpretamos os aspectos biológicos são carregadas de significações culturais. Ou seja, interpretamos o corpo a partir de categorias culturais (Louro, 2004; Nicholson, 1994). Como afirma Louro (2004):

É um engano, contudo, supor que o modo como pensamos o corpo e a forma como, a partir de sua materialidade, ‘deduzimos’ identidades de gênero e sexuais seja generalizável para qualquer cultura, para qualquer tempo e lugar. (...) Precisamos estar

---

<sup>1</sup> Trecho: tradução livre realizada pela pesquisadora.

atentos para o caráter específico (e também transitório) do sistema de crenças com o qual operamos; precisamos nos dar conta de que os corpos vêm sendo ‘lidos’ ou compreendidos de formas distintas em diferentes culturas, de que o modo como a distinção masculino/feminino vem sendo entendida diverge e se modifica histórica e culturalmente (p. 76).

Considerando os sistemas de crenças e valores da nossa cultura, é preciso pensar em termos históricos. Há alguns séculos, especialmente na Idade Média no Ocidente, as explicações para as diferenças percebidas entre homens e mulheres eram ancoradas em textos considerados sagrados, como a Bíblia. O corpo, então, não tinha uma importância significativa na marcação dessas diferenças. Mas, posteriormente, ele passou a ter um papel crucial. O corpo passou a ser a causa e justificativa das diferenças entre homens e mulheres. Isto é, ele passou a dar a origem às diferenças, e ao mesmo tempo foi usado para (re)afirmá-las (Louro, 2004; 2009; Nicholson, 1994).

Essas mudanças geraram transformações nas crenças e valores da nossa sociedade no que tange às questões de gênero e sexualidade. Foram construídos novos significados sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, sobre as vivências da sexualidade e as relações sociais num sentido amplo (relações amorosas, familiares, entre amigos, etc). Em última instância, essas foram mudanças nas relações de poder. Nesse sentido, os Estados e as diversas instituições sociais investiram esforços em (re)afirmar as normas e o controle sobre suas populações (Foucault, 1979;1997; Louro, 2004; 2009). Nesse sentido, “(...) passaram a disciplinar a família e a ter especial cuidado com a reprodução e práticas sexuais.” (Louro, 2009, p. 88).

A escola é uma dessas instituições que, como mencionado anteriormente, tem um papel fundamental na construção de sujeitos “generificados”. Para Louro (2004), “um

trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’.” (p. 16). Isso pode ser feito por meio das práticas mais sutis como piadas, gestos, palavras até chegar a formas de preconceito e discriminação mais evidentes (Louro, 1997; Junqueira, 2009). Por isso, se estamos comprometidos/as com a promoção de uma educação democrática, onde haja respeito à diversidade, precisamos estar atentos/as, e desconfiar, dessas práticas consideradas “naturais” no contexto escolar.

Mas, que contexto escolar é esse? Por volta dos últimos 70 anos, mesmo com muitos fatores adversos, a escola pública cresceu consideravelmente no Brasil (Seffner, 2009). O que significa que a diversidade e a pluralidade de alunos e alunas que compõe essas escolas também cresceu consideravelmente. A escola não comportava mais apenas alunos de classes médias e altas, de uma determinada cor ou gênero. A inserção de setores tradicionalmente excluídos do contexto educativo causou um forte impacto nas estruturas e currículos escolares. Que tipo de conteúdos devem ser ensinados? Quais regras de conduta e convívio escolar serão estabelecidas? Ao nos depararmos com novos públicos de alunos/as, novas demandas sociais, seguiremos ensinando o que sempre ensinamos, da forma que sempre ensinamos? (Carvalho, 2008; Seffner, 2009).

O ingresso daqueles/as tradicionalmente excluídos/as na escola acaba trazendo a tona o tema da inclusão. Nas comunidades escolares, há um discurso quase unânime a favor da ideia de inclusão. É extremamente difícil encontrar alguém que não considere a ideia de uma “educação para todos” como importante e necessária. No entanto, na prática, quando se pensa na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, as divergências entre os/as profissionais são enormes. Não só em termos de métodos de implementação da inclusão escolar, ou seja, como deve ser feito, mas também em relação a quem “merece” ou não ser incluído/a (Seffner, 2009).

De acordo com Seffner (2009), “Ao enfrentarmos uma discussão mais detalhada sobre as modalidades de inclusão efetiva e concreta de determinados alunos, nós nos deparamos com preconceitos, manifestações de estigma e discriminação (...)” (p.126). Ao se falar da inclusão de alunos/as surdos/as, por exemplo, a comunidade escolar em geral é favorável e a discussão se pauta em como implementar práticas inclusivas, pensando nos métodos pedagógicos mais adequados e eficazes. Entretanto, quando se fala da inclusão de adolescentes e jovens da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) a discussão vai para outra direção. Por questões, muitas vezes, ligadas às crenças e concepções pessoais dos/as professores/as, gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, psicólogos/as escolares sobre gênero e sexualidade. Parte-se do princípio que esses adolescentes e jovens deveriam mudar seus comportamentos para que sejam incluídos/as (Seffner, 2009).

Dessa forma, conseguimos compreender melhor a discussão desenvolvida por Louro (1997) e Bento (2011), em que a escola é problematizada como uma instituição que “fabrica” o gênero e a sexualidade considerados “adequados”, rejeitando e excluindo os sujeitos percebidos/as como “inadequados”. Pois, os/as próprios/as agentes escolares citados anteriormente, estão inseridos/as nessa mesma lógica que, muitas vezes, reproduzem: da dominação e das relações de poder. Frequentemente, esses/as agentes escolares, mesmo com boas intenções, podem acabar tendo uma postura e um discurso que se configuram como mecanismos de manutenção do *status quo*. Por isso, percebe-se a real necessidade de se problematizar as questões relativas à diversidade de gênero e sexualidade na comunidade escolar, para que certos cenários de discriminação e violência possam ser evitados (hooks, 2013; Junqueira, 2009; Louro, 1997; Meyer, 2009).

Mas o que a Psicologia, especificamente a Psicologia Escolar, tem a contribuir nesse sentido? Para responder a essa pergunta cabe retomar alguns elementos da história da Psicologia Escolar no Brasil, o que será feito na seção a seguir.

### **3. A Psicologia Escolar no Brasil: Breve Panorama Histórico e Algumas Implicações**

#### **Atuais**

Com a chegada de acadêmicos e pesquisadores europeus na Primeira República do Brasil, a Psicologia foi introduzida no país como uma ciência experimental (1906 a 1930). Ou seja, apoiada nas ciências da natureza (biologia, física, química), a Psicologia centrava seus estudos em laboratórios, onde a experimentação e as observações eram realizadas. Na época, esse método (experimental) era o que validava a Psicologia como ciência, justamente por ter suas bases em outras ciências já consolidadas (FuhrRaad & Ximenes, 2013; Marinho-Araujo, 2010).

De 1930 até 1960, a partir da referência à psicologia estadunidense, houve uma tendência a estudos psicométricos e tecnicistas no Brasil, isto é, estudos que tinham o objetivo de aplicar técnicas objetivas, a partir de uma análise quantitativa dos “dados”. Assim, chegando a década de 1960 com o crescimento do sistema educacional e, por consequência, o aumento de diversas demandas da escola, a Psicologia começa a “entrar” nesse espaço, com uma identidade não muito bem definida, ainda pautada nos ideais da psicologia clínica (Marinho-Araujo, 2010). Ou seja, “O papel do psicólogo na escola, era, fundamentalmente, responsabilizar-se pelo atendimento individual a alunos encaminhados com queixas escolares de diversas ordens, com o claro intuito de ajustá-los às normas e condutas escolares vigente; (...)” (Marinho-Araujo, 2010, p. 19).

Para a Marinho-Araujo (2010), a Psicologia estava comprometida com o ideário econômico da época. Portanto, sua prática dentro da escola estava voltada para a solução de “problemas” individuais dos alunos/as, sem considerar fatores sociais e históricos. Um estudo importante nesse sentido é o realizado por Patto (2000), em que foi investigada a chamada produção do fracasso escolar. Neste estudo, a autora constatou que o fracasso escolar é um

fenômeno psicossocial complexo, indo na contramão da crença de que o sucesso ou fracasso escolar era de única e exclusiva responsabilidade do/a estudante. Um dos fatores que contribuem para a produção do fracasso escolar é justamente a forma como os conhecimentos em pedagogia e a psicologia estavam (e ainda estão) inseridos na escola, ou seja, a forma como eles são colocados em prática (Patto, 2000).

As práticas pedagógicas respaldadas pela psicologia estavam muito ligadas à punição e à “correção” desses/as alunos/as “problema” (Marinho-Araujo, 2010). Infelizmente, até hoje é possível encontrar essa realidade no contexto escolar. Segundo Ristum (2013), a expectativa que vários atores escolares têm em relação ao/a profissional de psicologia é que ele/a “resolva os problemas dos alunos que incomodam os professores em sala de aula, (...) que (...) ‘trate’ individualmente os alunos indisciplinados” (p.46).

Essa visão individualista em relação às dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes no contexto escolar abre espaço para a patologização dos/as mesmos/as, pois assume-se que o/a aluno/a que não está dentro da “norma”, dentro do que é socialmente esperado, é quem tem um suposto “problema”. Assim, começa a procura por diagnósticos, para solucionar o “problema” do/a aluno/a e, por consequência, o da escola (FuhrRaad & Ximenes, 2013; Ristum, 2013).

Como ressaltado por Marinho-Araujo (2010), não podemos desconsiderar os interesses econômicos de cada período histórico para entender o cenário escolar e a inserção da Psicologia no mesmo. A escola, enquanto instituição social, está sim a serviço dos interesses do sistema capitalista, que giram em torno da produtividade e do trabalho. Ainda hoje, majoritariamente, o foco principal do ensino na escola está voltado à formação de indivíduos que futuramente entrarão no mercado de trabalho (Vasconcellos, 2013).

Ressalto que este não é um objetivo necessariamente negativo da escola, pelo contrário, é preciso, sim, que as novas gerações consigam se inserir profissionalmente na

sociedade com as competências que aprenderam na escola. O problema é quando esta inserção parte apenas de uma lógica ancorada na “educação bancária” (Freire, 2013), que vê os/as alunos/as como apenas “consumidores” que passivamente “absorvem” as informações, exigindo deles a memorização, sem uma reflexão crítica (Freire, 2013; hooks<sup>2</sup>, 2010, 2013). Além disso, é importante destacar que a escola é um espaço contraditório. Pois, ao mesmo tempo que pode reforçar preconceitos, discriminações e contribuir para produção de mentes e corpos dóceis; pode também ser um lugar de construção de outras formas de pensar, agir e se relacionar consigo mesmo e com os outros (hooks, 2013; Junqueira, 2009; Lionço & Diniz, 2009; Lopes 2008; Louro, 1997; Madureira, 2007, 2013).

Reconhecer essa contradição no espaço escolar é relevante, pois, ao mesmo tempo que a escola pode se tornar uma ferramenta de manutenção das relações desiguais de poder (sistemas de dominação), em que o ajustamento social e a padronização são reforçados (Foucault, 1979); o espaço escolar, também, pode se configurar em um local promotor de direitos, de saúde e bem-estar. Ou seja, um espaço que está comprometido com a educação como prática de liberdade e construção de autonomia (Freire, 1996, 2013; hooks, 2010, 2013; Lopes 2008; Louro, 1997; Madureira, 2007).

Infelizmente, por muito tempo, a psicologia favoreceu (e ainda favorece) essa lógica de manutenção do sistema e das relações de poder por meio da patologização dos/as estudantes, obscurecendo a influência dos contextos histórico-culturais e desresponsabilizando a instituição escolar. Em outras palavras, historicamente, a psicologia como ciência contribuiu para a normatização e “docilização” dos corpos e mentes das pessoas

---

<sup>2</sup> bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, nasceu nos Estados Unidos em 1952. Escritora, professora, ativista e intelectual negra. Tem mais de 30 livros publicados que englobam articulações entre os seguintes temas: educação, raça, gênero, feminismo, capitalismo. Em homenagem a sua avó materna, Bell Blair Hooks, Gloria adotou o pseudônimo *bell hooks* na publicação de seus livros. Escolheu escrevê-lo com as iniciais em letra minúscula para diferenciá-la da avó e evidenciar sua obra, não seu nome – uma forma de subversão da linguagem acadêmica. Mais informações no site: <http://www.egs.edu/library/bell-hooks/biography/>

(Louro, 1997; Lopes, 2013; Martínez, 2010; Vasconcellos, 2013). No entanto, há um movimento de mudança desse cenário, pensando na construção de novas formulações teóricas e novas práticas no campo da Psicologia Escolar (FuhrRaad & Ximenes, 2013; Madureira, 2007, 2013; Marinho-Araujo, 2010; Martínez, 2010; Ristum, 2013; Tunes, 2013).

Nesse cenário, diferentes autores/as propõem que a articulação entre psicologia e educação seja voltada para um olhar institucional, na contramão da perspectiva clínica e individualista; que tenha atenção às relações sociais dentro da escola (professor/aluno, direção/professor, etc.) e que tenha um caráter preventivo (Madureira, 2007, 2013; Marinho-Araujo, 2010; Martínez, 2010). Ou seja, abandonando uma visão tecnicista que só espera por resultados quantitativos – notas altas, números de aprovações, entre outros (Ristum, 2013; Tunes, 2013).

Vale ressaltar que uma parte significativa do trabalho do/a psicólogo/a escolar é o caráter preventivo, que está intimamente ligado à perspectiva institucional e relacional. De acordo com Marinho-Araujo (2010):

Acredita-se que a ênfase em características realmente preventivas na atuação do psicólogo escolar possa ser alcançada por meio de um novo direcionamento para a análise da realidade educativa: o foco de compreensão e intervenção deve deslocar-se para uma visão institucional, coletiva e relacional, contextualizada nos processos de subjetivação que dialeticamente re-significam os diversos atores e suas ações. (p. 27)

Dessa forma, quando o/a psicólogo/a escolar desenvolve projetos de intervenção voltados a desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias em relação à, por exemplo, diversidade sexual e de gênero, ele/a está desenvolvendo projetos de cunho

preventivo. Uma vez que, projetos dessa linha podem evitar que futuras situações de discriminação, preconceito e exclusão ocorram na escola.

Para Marinho-Araujo (2010), a escola é um lugar privilegiado para atuação do/a psicólogo/a escolar, pois esse é um dos contextos em que temos acesso aos processos de canalização cultural (Madureira, 2007; Valsiner, 2012), e podemos participar desse processo trazendo novos conhecimentos da psicologia, do desenvolvimento humano, e da educação. Também nos configuramos como agentes políticos, pois podemos, a partir do nosso trabalho cotidiano, promover o exercício da cidadania na direção da promoção de saúde e na garantia de direitos. Dessa forma, é importante reconhecer que nossas crenças, concepções e valores influenciam nossa atuação como profissionais da psicologia, pois elas norteiam a nossa visão de mundo (Gaskell, 2002).

No que tange às concepções de psicólogos escolares sobre diferentes temas, o artigo de Gaspar e Costa (2011) aborda as concepções e práticas de psicólogos escolares sobre a afetividade na relação professor-aluno. A partir da entrevista com quatro psicólogas escolares de Salvador, as autoras constataram que, no que diz respeito às concepções das profissionais, há a necessidade de uma compreensão mais abrangente da forma como os afetos ocorrem na sala de aula e na relação professor-aluno. Todas as psicólogas, trouxeram de alguma forma, a ideia de que o professor ou outro profissional da educação deveria mediar a relação dos/as alunos/as e seus afetos, a partir do reconhecimento das emoções das crianças, do diálogo e da reflexão (Gaspar & Costa, 2011).

Outros artigos empíricos como os de Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016) e de Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini e Souza (2013) trazem contribuições acerca das concepções de psicólogos/as escolares. Em Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016) foram analisadas as concepções e práticas de quinze psicólogos/as escolares e quinze docentes sobre a inclusão, a partir de entrevistas semi-estruturadas. O estudo constatou que a maioria dos/as

psicólogos/as tinha posições favoráveis a inclusão escolar. No entanto, eles/as têm dificuldades para implementar ações, reconhecendo que é um desafio. Além disso, afirmaram que se sentem despreparados/as, uma vez que na formação acadêmica, não aprenderam sobre práticas educacionais relacionadas à promoção da inclusão.

Já no estudo de Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini e Souza (2013), foram aplicados questionários a 108 psicólogos/as da rede pública de São Paulo. A pesquisa tinha o objetivo de analisar de que maneira as concepções e práticas dos/as psicólogos/as escolares estavam alinhadas com a perspectiva atual da psicologia escolar, em relação às queixas escolares. Foi constatado que os/as psicólogos/as têm diversas concepções sobre a forma que deveriam atuar, sendo apresentadas em três categorias: 1. Clínica, 2. Clínica e institucional e 3. Institucional.

A primeira sendo a perspectiva tradicionalmente clínica, individualista, patologizante; a terceira sendo a perspectiva que tem o olhar para a instituição, para o coletivo, e as relações; e a segunda sendo uma mescla das perspectivas 1 e 3. O estudo também deixa claro que a forma como as políticas públicas estão estruturadas e são implementadas, a burocracia, as exigências da Secretaria de Educação, etc, são fatores que influenciam de forma significativa a atuação do/a psicólogo/a escolar. Pois, devido a certas exigências, como avaliação psicológica de alunos/as, acaba limitando a atuação do/a psicólogo/a alinhado/a com a perspectiva atual da psicologia escolar e favorecendo uma atuação mais individualista (Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini e Souza, 2013)

É importante mencionar que há uma escassez de pesquisas e artigos que abordam quais são as crenças e concepções de psicólogos/as escolares sobre temas variados. Nesse sentido, considerando a relevância de se explorar as crenças e concepções desses/as profissionais, no presente estudo a proposta é analisar as crenças de psicólogos/as escolares

sobres gênero, sexualidade e diversidade. Temas que não são tradicionalmente abordados em psicologia escolar como explicitado anteriormente.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas considerações sobre a metodologia utilizada na pesquisa.

#### 4. Metodologia

Na presente pesquisa, foi utilizada uma metodologia de investigação qualitativa. A proposta epistemológica qualitativa desenvolvida por González Rey (2002), a partir do marco da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores, considera de forma significativa o papel da cultura no processo de desenvolvimento humano. Tendo em vista que toda produção científica é atravessada por interesses e visões de mundo, histórica e culturalmente localizadas, não é possível existir uma produção acadêmica neutra, em relação às influências do contexto social, da cultura e da história. Assim, a epistemologia qualitativa propõe métodos de investigação entendendo a realidade como complexa e dinâmica (González Rey, 2002; Mori & González Rey, 2011).

A epistemologia qualitativa foi desenvolvida por González Rey (2002) em oposição à epistemologia positivista e à visão determinista da realidade. O positivismo, nos séculos XIX e XX, foi a corrente hegemônica do pensamento científico ocidental. Uma das ideias dominantes dessa perspectiva é a de uma realidade externa aos sujeitos, imutável e observável, em termos empíricos. Há também a valorização da racionalidade e da neutralidade científica, baseando-se na ideia de que o conhecimento é universal e estático, apenas esperando para ser “desvendado”. Por isso, tradicionalmente, nas comunidades científicas há um maior reconhecimento dos métodos e instrumentos de pesquisa, em detrimento da teoria e da interpretação (González Rey, 2002; Madureira & Branco, 2001; Minayo, 2012a).

Historicamente, a psicologia encontrou respaldo científico na perspectiva epistemológica positivista, descrevendo leis sobre o funcionamento psíquico e comportamental dos sujeitos. A noção de que é possível obter um “reflexo” da realidade, passível de uma descrição objetiva, no contato entre investigador/a e investigado/a, resulta em

um reducionismo da proposta de estudo da Psicologia. É incoerente pensar numa investigação sobre a subjetividade humana sem considerar os próprios sujeitos como ativos na produção do conhecimento. Nesse caso, me refiro tanto ao/à pesquisador/a como ao/à participante.

Entender os sujeitos de pesquisa como seres passivos que apenas estão submetidos a leis científicas universais, é negar ao sujeito sua complexidade, sua história de desenvolvimento psicológico, suas relações sociais e construções de sentido (González Rey, 2002; Madureira & Branco, 2001). Dessa forma, González Rey afirma (2002):

A pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo. (p.51)

Para González Rey (2002), na pesquisa qualitativa, o conhecimento ocorre a partir de um processo construtivo-interpretativo, ou seja, o conhecimento produzido por seres humanos, não é uma “entidade” acima de nós, mas feita por nós. Assim, a comunicação e o diálogo são significativos no processo de construção de conhecimento, pois é a partir deles que podemos nos expressar, acessar e produzir diversos significados sobre o tema investigado (González Rey, 2002; Mori & González Rey, 2011). Cabe destacar que: “Com isso não queremos afirmar que conheceremos diretamente os sentidos subjetivos implicados na produção da pessoa, mas que eles irão emergir por vias indiretas durante o processo dialógico” (Mori & González Rey, 2011, p.101-102).

Como discutido anteriormente, outro ponto relevante a ser considerado é: não é possível pensar na construção de conhecimentos científicos afastados de interesses e contextos historicamente localizados. Há demandas específicas para a produção acadêmica que surgem das inquietações de uma determinada sociedade em um momento histórico específico. O próprio interesse do/a pesquisador/a por investigar determinado tema surge a partir de suas motivações pessoais – história de vida, curiosidade, etc. Logo, a ideia de neutralidade científica é ilusória. Por todos esses fatores explicitados, não é possível realizar uma pesquisa neutra, dissociada de interesses culturais, sociais, econômicos e pessoais (FuhrRaad & Ximenes, 2013; hooks, 2013; Madureira & Branco, 2001; Minayo, 2012a; Mori & González Rey, 2011).

Nesse sentido, Gaskell (2002) afirma que a entrevista, como instrumento na pesquisa qualitativa, pretende compreender o mundo dos participantes a partir de suas narrativas, suas perspectivas. Isto é, a entrevista visa entender como os indivíduos veem o mundo, dentro de seus contextos de vida específicos. “O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” (Gaskell, 2002, p. 65).

A entrevista na pesquisa qualitativa permite um maior aprofundamento na análise de processos subjetivos como a construção de sentidos dos/as participantes. Ou seja, é possível tentar compreender, de forma mais aprofundada, a complexidade das crenças e valores que norteiam a visão de mundo de cada participante (Gaskell, 2002; González Rey, 2002; Madureira & Branco, 2001). Dessa forma, é relevante compreender as realidades de uma pequena quantidade de indivíduos, pois “embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais.” (Gaskell, 2002, p. 71)

É importante deixar claro que, no que tange às discussões filosóficas e às críticas ao positivismo, o presente projeto de pesquisa se inspira na epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2002), a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. No entanto, o método utilizado não será o construtivo interpretativo proposto por González Rey (2002). De forma mais específica, foi realizada com cada participante uma entrevista semi-estruturada. Este é um instrumento mais estruturado que o método conversacional, construído com perguntas abertas específicas, e que possibilita ao/à entrevistado/a uma flexibilidade em suas respostas e questionamentos espontâneos por parte do/a pesquisador/a (Madureira, 2007; Minayo, 2012b). O foco da pesquisa estava na interpretação das crenças dos/as psicólogos/as escolares sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade a partir da análise das entrevistas.

Cabe destacar que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP UniCEUB) (Anexo A). Prezando o compromisso ético com os/as participantes, seus nomes e dados pessoais que possam identificá-los/as, foram omitidos para que permaneçam em sigilo. Antes da realização das entrevistas, foram esclarecidas todas as questões éticas envolvidas na participação voluntária em pesquisas por meio do documento intitulado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como o esclarecimento em relação à autorização para gravação em áudio das entrevistas, a fim de facilitar o posterior trabalho de análise e interpretação das mesmas.

#### **4.1 Participantes**

Participaram da pesquisa seis psicólogos/as escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Na Tabela 1, são apresentados os dados sociodemográficos dos/as participantes, considerando suas idades, crenças religiosas, número de escolas em que atuam e

a Regional de Ensino que estão vinculados. Por questões de sigilo em relação às identidades pessoais dos/as participantes, serão utilizados nomes fictícios para referir-se a eles/as.

A participante Nina atua em escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o participante Bruno atua em uma escola do Ensino Fundamental II e os demais participantes atuam em escolas do Ensino Fundamental I e II. Quatro entrevistados/as atuam em mais de uma escola, tendo em vista que o/a psicólogo/a na rede pública de ensino do DF é um/a profissional itinerante, ou seja, atua em diversas escolas para atender a uma maior população de alunos/as. A participante Bia atua em apenas uma escola por ser responsável pela área de altas habilidade. O participante Bruno, no momento da pesquisa, estava locado em apenas uma escola, mas tem previsão para atuar em outras escolas no início do ano que vem.

Tabela 1

*Dados sociodemográficos dos/as participantes*

<b>Nome (Fictício)</b>	<b>Idade</b>	<b>Religião</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Regional</b>
<b>Rodrigo</b>	31	Evangélica	5	Sobradinho
<b>Daniela</b>	41	Católica	1	São Sebastião
<b>Alice</b>	28	Agnóstica	2	Ceilândia
<b>Bruno</b>	36	Não tem	1	Ceilândia
<b>Bia</b>	27	Não tem	2	Ceilândia
<b>Nina</b>	32	Católica	3	Ceilândia

## **4.2 Materiais e instrumentos**

Os materiais utilizados nessa pesquisa foram: o roteiro de entrevista impresso (Anexo B), um gravador de áudio, imagens que foram previamente selecionadas (Anexo B), e duas vias impressas do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Anexo C) para cada participante – uma via assinada ficou com a pesquisadora e outra com o/a participante.

O instrumento utilizado nessa pesquisa foi o roteiro de entrevista semi-estruturada, elaborado pela pesquisadora, com a utilização de imagens previamente selecionadas (Anexo B).

## **4.3 Procedimentos de construção de informações**

Para a construção de informações na pesquisa de campo foi utilizada uma metodologia qualitativa de investigação, envolvendo a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas com a utilização de imagens previamente selecionadas. Nesse formato de entrevista, o/a participante tem a possibilidade de discursar sobre os assuntos perguntados, sem necessariamente se prender às perguntas específicas (Minayo, 2012b).

Após o parecer favorável à realização da pesquisa de campo por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB (Anexo A), a pesquisadora entrou em contato com os/as participantes da pesquisa, por meio de sua rede social. Foi combinado um dia e horário específicos para a realização das entrevistas de acordo a disponibilidade dos/as participantes e da pesquisadora. As cinco entrevistas foram realizadas nas escolas em que os participantes trabalham, e uma entrevista foi realizada no UniCEUB, instituição de ensino da pesquisadora.

Foram esclarecidas as questões éticas envolvidas na participação voluntária dos/as entrevistados/as na pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram sanadas as eventuais dúvidas. Então, com o consentimento do/as

participantes, a entrevista foi gravada. Posteriormente, foi feita a transcrição literal do áudio de cada entrevista, e, após a finalização das mesmas, os áudios foram destruídos.

#### **4.4 Procedimentos de análise**

Nas transcrições das entrevistas foram selecionados trechos significativos das mesmas, considerando os objetivos geral e específicos da presente pesquisa. Em seguida, foram construídas categorias analíticas temáticas, em conjunto com a professora orientadora, que se articulam aos objetivos da pesquisa, ao tema investigado e às informações relevantes que surgiram nas entrevistas. Essas categorias têm como objetivo dirigir a atenção do/a pesquisador/a para o que é relevante tendo em vista os objetivos da pesquisa. Isso auxilia na análise e na interpretação das informações levantadas nas entrevistas. As categorias ajudam no “trânsito” entre afirmações particulares, isto é, de cada participante e afirmações gerais, compartilhadas com outros participantes.

Dessa forma, as categorias são: 1) Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir das crenças dos/as participantes, 2) Projetos de intervenção sobre gênero, sexualidade e diversidade: experiências conhecidas e sugestões, e 3) Implicações na formação em psicologia: psicologia escolar, formação continuada, gênero, sexualidade e diversidade.

## **5. Resultados e Discussão**

Nessa seção serão apresentados e discutidos os resultados mais significativos da pesquisa realizada a partir das três categorias analíticas temáticas apresentadas anteriormente. É importante ressaltar que esses resultados são produto de uma co-construção entre os/as participantes e a pesquisadora durante as entrevistas. Conforme já mencionado, os nomes dos/as participantes são fictícios, respeitando o sigilo em relação às suas identidades pessoais.

### **5.1 Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir das crenças dos/as participantes**

Os/as participantes apresentaram opiniões similares sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade. Foi pedido para que eles/as tecessem sua opinião sobre uma frase do cotidiano, em que era afirmado que meninas são mais tranquilas e comportadas, e meninos mais agitados e bagunceiros. Todos/as, de forma unânime, discordaram dessa afirmação, pontuando que não percebiam dessa forma em suas práticas. Isto é, em suas experiências nas escolas, os/as participantes associam esses comportamentos de tranquilidade ou agitação, não ao gênero dos/as estudantes, mas ao processo de desenvolvimento de cada criança e adolescente. Ou seja, ser agitado/a, tranquilo/a, caprichoso/a, para os/as participantes, depende de cada criança, não do fato de ser menina ou menino.

No entanto, todos/as afirmaram que isto é um discurso frequente de outros atores da escola, especialmente professores/as. A psicóloga Bia e o psicólogo Rodrigo citaram situações de Conselho de Classe, em que os/as professores/as trouxeram esse tipo de afirmação, ressaltando a tranquilidade e bom comportamento das meninas e agitação e agressividade dos meninos. Além disso, uma vez que os alunos e as alunas começam a sair

desse padrão de comportamento, os/as professores/as levam isso aos/às psicólogos/as escolares como um problema, uma queixa. Frequentemente, a expectativa é que o/a psicólogo “resolva o problema”, a partir de uma perspectiva remediativa e patologizante dos/as alunos/as, como relataram Bruno e Nina. Em outras palavras, eles/as observam que alguns membros da comunidade escolar ainda esperam uma atuação do/a psicólogo/a ainda pautada no modelo clínico. Essa visão está de acordo com as críticas que os/as atuais autores/as tecem a respeito do modelo tradicional clínico na atuação em psicologia escolar. Diversos/as autores/as afirmam que a expectativa por uma atuação individualista, que dê respostas rápidas, ainda é muito presente no trabalho do/a psicólogo/a escolar (FuhrRaad & Ximenes, 2013; Madureira, 2013; Marinho-Araujo, 2010; Martínez, 2010; Neves, 2009; Ristum, 2013).

Outra fala relevante, a respeito da diversidade sexual e de gênero na escola, foi da psicóloga Daniela, que trabalha na área de altas habilidades na escola:

*(...), se eu for tabular o tanto de pessoas que eu atendo, a proporção dá 10% de menina e 90% de menino, independente da queixa. Independente se é emocional, se é aprendizagem, se é avaliação para potencial cognitivo, independente (...). Então o que vem daí? Se a menina é mais caprichosa, porque ela não é indicada pra altas habilidades? Nós também temos um perfil masculino muito mais indicado do que um perfil feminino. (...) E para a dificuldade de aprendizagem também, muitos meninos são mais encaminhados do que meninas. (...). Então assim a mulher ter potencial ainda é um bicho papão. A mulher aparecer a gente ainda não sabe o que fazer (...). Porque na hora que (...) chegam diagnosticadas com um potencial a sociedade pede que elas sejam caladas, reprimidas, você entendeu? (...)*

É importante mencionar que o processo de encaminhamento de alunos e alunas para avaliação de potencial cognitivo na Sala de Altas Habilidades é feita pelos/as professores/as. Essas crianças em que são identificadas alguma “alta habilidade” recebem um atendimento especializado na sala de recursos, com profissionais como a psicóloga escolar, pedagogas, que trabalham com materiais didáticos específicos para estimulação dessas habilidades. Desse modo, se o/a professor/a não identifica, por quaisquer motivos, que a criança tem um “potencial” em seu processo de aprendizagem, ela não tem acesso a essa Sala de Recursos, pois depende fundamentalmente desse encaminhamento.

De acordo com Carvalho (2008), o desempenho escolar é visto de maneira diferenciada em relação a meninos e meninas. Enquanto o bom desempenho das meninas está associado ao esforço e à organização, o desempenho dos meninos está associado a uma inteligência ou potencial “natural”, no qual é aceitável que não haja um engajamento pessoal em sala de aula. A autora ressalta que o menino considerado um bom aluno é descrito por professores/as como engraçado, curioso, danado, já as meninas consideradas boas alunas são descritas como caladas e não questionadoras (Carvalho, 2008).

Percebe-se que os comportamentos esperados de bons estudantes não são os mesmos para todas as crianças, na verdade, como os/as participantes afirmaram, há diferentes expectativas em relação às meninas e aos meninos. Para Louro (1997), os/as professores/as, ainda hoje, atuam em sala de aula baseando-se em expectativas sociais distintas sobre os interesses e desempenhos entre grupos de alunos/as. Assim como Carvalho (2008) ressalta, Louro (1997) também afirma que o menino é percebido como tendo um potencial “natural”, já a menina precisa se “esforçar”.

O/a professor/a está inserido/a nessa cultura que nos faz perceber o potencial de aprendizagem “inato” dos alunos e não reconhece o esforço das alunas como um possível potencial (Louro, 1997). Como Daniela expressa em seu questionamento “*Se a menina é mais*

*caprichosa, porque ela não é indicada pra altas habilidades?”*. Há de se questionar o que os atores escolares, incluindo os/as psicólogos, estão percebendo como inteligência e potencial cognitivo. Se não houver uma reflexão crítica entre os/as profissionais que atuam na escola sobre essa questão, corre-se o risco de continuarmos percebendo o potencial dos/as estudantes com um viés de gênero estereotipado. Ainda com o agravante de que essa situação se configura como um boicote à aprendizagem das meninas, pois, lhes é limitado o acesso a uma série de recursos e estimulações em relação ao seu desenvolvimento, simplesmente pelo fato de serem meninas.

Por outro lado, não se pode afirmar que para os meninos, não há nenhum prejuízo. Sua aprendizagem também é boicotada à medida que são socializados para não se esforçarem para aprender. O que pode acarretar em problemas ao longo do histórico escolar, chegando até a idade adulta, homens que têm uma grande dificuldade em reconhecer que para se produzir bons trabalhos acadêmicos, por exemplo, é preciso esforço e dedicação.

Também foi perguntado aos/às participantes se eles/as já tinham presenciado alguma situação onde um menino sofria chacota e gozação dos colegas por “fazer coisas de menina”. Cinco participantes afirmaram que sim, apenas Rodrigo não relatou ter presenciado esse tipo de situação. As participantes Bia e Nina relataram casos mais graves de alunos trans na escola onde trabalham. Afirmando que são casos mais graves, pois, em seus relatos, elas afirmaram que os alunos em questão sofriam preconceito dos/as colegas, mas também de professores/as. De acordo com Nina: *“ele sofre tanto preconceito, e assim, começa dos profissionais. Ele já passou por vários professores que não conseguem lidar, sabe, com ele (...).”*

Infelizmente, essa situação é reiterada no artigo empírico de Franco e Cicillini (2015), em que professoras trans relatam suas trajetórias escolares, e algo marcante na experiência de todas foi o preconceito e a discriminação por parte dos/as docentes. Como afirma Seffner (2009), a inclusão de alunos/as LGBT ainda é em tema que está muito ligado às crenças e

concepções dos/as profissionais de educação, que frequentemente, acreditam que os/as alunos/as que devem mudar seus comportamentos para serem incluídos.

Nos casos relatados pelas duas psicólogas, os alunos têm uma identidade de gênero feminina, ou seja, eles se reconhecem como mulheres. Nesses casos, se as identidades de gênero forem percebidas como algo estritamente biológico, ou seja, que se é definido a partir do sexo (macho e fêmea), não faz sentido pensarmos na vivência de pessoas trans. No entanto, atuais perspectivas acerca dos processos identitários, que questionam a noção de uma identidade fixa e rígida, um dado da “natureza”, colocam em cheque essa visão biologizante. Para esses/as autores/as, as identidades são percebidas como fazendo parte de um processo de construção, inseridos em uma cultura e tempo histórico específicos, que nunca se esgota no curso de vida dos seres humanos (Hall, 1998; Moreira & Câmara, 2008; Woodward, 2000). De modo mais específico, as identidades de gênero têm relação com a construção do sentimento de pertencimento às masculinidades e feminilidades, rompendo com a lógica linear sexo-gênero-sexualidade (Louro, 1997, 2004; Madureira, 2007).

Na escola em que a psicóloga Nina atua, surgiu uma situação ligada ao uso do banheiro, em que o aluno queria usar o banheiro feminino, mas foi proibido de fazê-lo pelos/as professores/as. Ela citou essa situação como um exemplo de como os/a professores/as têm dificuldade de “aceitar” o aluno com uma identidade de gênero não hegemônica. Na visão dela isso é um desrespeito com o aluno, pois “(...) *ele quer usar o feminino, ele de fato se sente assim, ele se sente constrangido de entrar no banheiro masculino, sabe?*”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Durante a entrevista, a participante expressou dúvida no uso do artigo feminino ou masculino para se referir à criança e, por hora, escolheu o masculino. Tendo em vista que a criança começou a se identificar com roupas e comportamentos ligados à feminilidade, mas ainda está em processo de transição.

Para Junqueira (2010), além de um desrespeito isso é uma violação dos direitos desse aluno. Uma vez que os espaços físicos da escola, e quem pode circular neles, estão envolvidos em um processo de naturalização sutil, sendo difíceis de serem identificados ou percebidos; mas não deixam de produzir exclusão. Nesse sentido, Junqueira (2010) afirma:

Uma aluna travesti dificilmente poderá em segurança arrumar-se diante do espelho em um banheiro masculino. Pesquisas trazem depoimentos de travestis que relatam episódios frequentes de agressões e estupros nos banheiros masculinos, em que elas acabaram punidas e não os agressores (Peres, 2009). Na escola, negar o direito do uso do banheiro conforme a identidade de gênero de alguém (e não necessariamente segundo seu sexo biológico) corresponde a negar-lhe o direito à educação. Quem não pode ir ao banheiro não pode permanecer na escola. (p. 223)

O autor também ressalta que professores/as são uma figura de referência para os/as alunos/as. A forma como o/a professor/a lida com um/a aluno/a trans, e de modo mais amplo, alunos/as LGBT, pode influenciar na forma como os/as alunos/as tratam uns aos outros (Junqueira, 2010). Se o preconceito e a discriminação já “*começa pelos profissionais*” como afirmou a participante Nina, percebe-se um problema grave e estrutural. Afinal, é de se esperar que os/as profissionais, adultos, tenham mais ferramentas e recursos pedagógicos para lidar com essas questões e não sejam agentes de perpetuação de violência e de sofrimento a seus alunos/as, que são crianças e adolescentes (Junqueira, 2009).

É claro que os/as professores/as também devem ter o suporte em sua formação, tanto na formação inicial nas universidades quanto na formação continuada, para que consigam desenvolver essas ferramentas para lidar com essas situações. E o/a psicólogo/a escolar é um/a profissional que pode trabalhar na perspectiva da formação continuada dos/as

educadores/as, dando suporte para esses profissionais (Marinho-Araujo, 2010). Essa discussão será, posteriormente, aprofundada na terceira categoria analítica (5.3).

## **5.2 Projetos de intervenção sobre gênero, sexualidade e diversidade: experiências conhecidas e sugestões**

Ao serem indagados/as se a escola deveria trabalhar questões de sexualidade, ou se esse era um papel apenas da família, todos/as os/as participantes afirmaram que este é um papel tanto da família quanto da escola. Na visão deles/as ambas as instituições são responsáveis por trabalhar essas questões com as crianças e adolescentes. Szymanski (2007) aposta na parceria entre família e escola, assim como os/as participantes. Para a autora, ambas as instituições têm o papel significativo na formação de crianças e adolescentes, pois são responsáveis por “prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social.” (Szymanski, 2007, p.98).

Entretanto, Szymanski (2007) ressalta que a escola tem uma especificidade nessa formação, que é a de ensinar conteúdos próprios de campos de saberes científicos e saberes filosóficos. Já a família, é responsável por prover um ambiente acolhedor, estável e respeitoso às crianças e adolescentes. Infelizmente, isso nem sempre é possível por uma série de fatores sociais, econômicos e pessoais. Destaco que é importante reconhecer os desafios envolvidos na construção dessa parceria, mas que, uma vez que família e escola trabalham juntas em favor do desenvolvimento e educação das crianças e dos/as jovens, a sociedade como um todo se beneficia. E as equipes multidisciplinares têm um papel fundamental na criação e mediação dessa parceria (Szymanski, 2007). Ou seja, também é papel do/a psicólogo/a escolar,

juntamente com os membros da equipe, atuar de forma a favorecer essa união entre escola e família.

Isso pode ser feito a partir de projetos de intervenção, como previsto pelo “Caderno de Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (OP's – EEAA)” (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010). Nesse sentido, foi perguntado aos/as psicólogos/as se conhecem e/ou se já desenvolveram algum projeto de intervenção que focalizasse as questões de gênero e sexualidade na escola. Rodrigo e Alice afirmaram que não conhecem e nunca desenvolveram um projeto nessa linha. Nina afirmou que conhece projetos de outras escolas e já implementou alguns nas escolas onde trabalha. Bia e Bruno disseram não conhecer, mas estão em processo de elaboração e implementação de projetos focalizando questões de gênero e sexualidade nas escolas em que trabalham.

No caso de Bruno, o projeto que está sendo construído para escola onde atua tem relação com uma disputa entre meninas. De acordo com ele, algumas alunas entraram em conflito por causa de namorados, e ele juntamente com outros membros da equipe de apoio, mediaram a resolução desse conflito a partir do diálogo com as alunas. Com isso:

*Elas (...) chegaram a uma resolução de que iam, [parar] de sair (...) falando uma da outra e criando intrigas, e (...) a gente fez uma proposta de criar um espaço (...) para que elas trouxessem os temas que elas quisessem, para a gente dialogar sobre esses temas, conversar de uma forma não só informativa, mas reflexiva também.*

Este é um projeto de intervenção que começou a ser construído pelo psicólogo, juntamente com a Equipe de Apoio a Aprendizagem, a partir de dessa situação que surgiu na escola. Da mesma forma, o projeto que está sendo construído pela psicóloga Bia tem relação

com a aceitação do aluno trans, caso citado na categoria analítica anterior (5.1). Ela tem pensando em fazer um trabalho juntamente a turma desse aluno (professores e colegas de classe).

As atuações de Bia e Bruno estão alinhadas com a proposta das OP's (documento mencionado na página anterior) uma vez que “os psicólogos e os pedagogos também devem promover intervenções no contexto escolar a partir das demandas originadas pelos atores da instituição educacional” (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010, p. 74).

É importante mencionar que os projetos que ambos estão construindo vai na direção da prevenção de situações de violência, discriminação e preconceito, como explicitado anteriormente, o caráter preventivo é fundamental na atuação em psicologia escolar (Marinho-Araújo, 2010). Além disso, nos casos dos dois participantes, as demandas surgiram dos atores escolares, especificamente, de alunos/as e professores/as. Portanto, é papel do/a psicólogo/a escolar estar sensível ao processo de análise das demandas e necessidades que aparecem na instituição (Martínez, 2010).

No que tange aos temas gênero e sexualidade, sabe-se que há muita resistência de certos setores da nossa sociedade em trabalhar essas questões com os/as estudantes, pois estes são assuntos vistos como polêmicos (Louro, 1997). Muitos afirmam que falar sobre gênero e sexualidade estaria “incentivando” as crianças e adolescentes a “escolher” uma determinada “opção” afetivo-sexual. No entanto, a participante Bia trouxe um contraponto “*Eu vou te dizer, (...) estou vivendo e digo, as crianças falam sobre isso (...). E não é nem a gente que vai chegar aqui e implantar, é porque elas falam no discurso e aí a gente tem que trabalhar, entende?*”. Daniela também trouxe um discurso similar ao afirmar que a sexualidade está onde o sujeito está, seja na escola, em casa, na aula de tênis ou balé.

Há de se prestar atenção às políticas que giram em torno do silenciamento das questões de gênero e sexualidade. Políticas essas que são pautadas numa moral religiosa, em

que tudo que é relacionado a essa temática é considerado perigoso e ameaçador. Louro (1997) afirma:

A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não "entrarão" na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (p. 131)

Essa afirmação de Louro (1997) reitera a fala da psicóloga Bia. Não é uma questão de impor a discussão de gênero e sexualidade aos/as alunos, mas é abrir o diálogo para questões que já estão presentes no cotidiano escolar. A sexualidade permeia todas as fases da vida, e é ilusório pensar que ela estará “fora” da escola a partir do momento em que não falamos sobre ela. A tentativa de cultivar a inocência dos/as jovens, na verdade, cultiva a ignorância. Não tratar sobre essas questões é uma violação de direitos, pois mantêm crianças e adolescentes desprovidos de informações e conhecimentos essenciais para escolhas saudáveis. Dessa forma, a escola tem um papel fundamental, pois, por meio dela os/as estudantes poderão ter acesso aos conhecimentos que potencialmente irão ampliar sua autonomia, e assim terão a oportunidade de fazer suas escolhas de modo assertivo (Lionço & Diniz, 2009; Louro, 1997; Moreira & Câmara, 2008).

Ainda em relação aos projetos de intervenção na escola, foi pedido que os participantes imaginassem a seguinte situação: a escola onde trabalham deseja realizar um projeto de intervenção que focalize questões sobre sexualidade com os/as alunos/as. A partir

disso, eles/as discorreram sobre como acreditavam que esse projeto deveria ser feito. De modo geral, eles/as disseram que deveria proporcionar espaços de escuta, trabalhar de forma relacional, a partir das demandas trazidas pelos próprios alunos e alunas, promover discussões e debates, fazer uso do lúdico, a partir de filmes, produções artísticas dos/as alunos/as, entre outros.

Dessa forma, os/as participantes mostraram estar alinhados/as com as atuais propostas da atuação em Psicologia Escolar, sendo esta uma atuação com foco institucional, relacional e preventivo, crítica ao modelo clínico tradicional e à patologização dos/as alunos/as.

(FuhrRaad & Ximenes, 2013; Madureira, 2007; 2013; Marinho-Araujo, 2010; Martínez, 2010; Ristum, 2013; Tunes, 2013). O fato de todos/as os/as participantes pensarem em termos de trabalho coletivo está de acordo com o que Marinho-Araujo (2010) percebe como necessário para uma atuação própria do caráter preventivo. Ou seja, a medida em que esses projetos são desenvolvidos nas escolas, com foco na coletividade, nas relações, a ideia é que se possa prevenir situações de bullying homofóbico, de sexismo e de exclusão.

Como pode-se evidenciar no exemplo trazido por Bruno, o fato dele e da equipe terem aberto um espaço de escuta e diálogo para as alunas que haviam entrado em um conflito violento, foi essencial não só para a resolução do mesmo, como para evitar futuras ocorrências. Lembrando que esse conflito foi gerado por uma disputa de quem deveria ser a namorada de um aluno, ou seja, uma lógica sexista, que estimula a competição entre mulheres. Assim, foi fundamental a intervenção do psicólogo escolar junto a equipe. Essas situações exemplificam como é essencial esse aspecto preventivo da atuação do/a psicólogo/a escolar, e da equipe, para evitar que esse tipo de situação aconteça promovendo um ambiente saudável e respeitoso.

Cabe destacar que os/as participantes também salientaram que, muitas vezes, não conseguem implementar projetos a longo prazo na escola, por questões burocráticas relativas

à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Há uma série de exigências sobre o trabalho do/a psicólogo/a escolar, dentre elas, a avaliação de alunos/as e a itinerância (atender a mais de uma escola da Rede Pública de Ensino), que, frequentemente, limitam a construção de um trabalho mais longitudinal e contínuo. Sobre isso, Nina expressou sentir-se frustrada, pois, muitas vezes, só consegue realizar intervenções pontuais.

De fato, há pontos positivos e negativos na forma como o trabalho do/a psicólogo/a escolar está estruturado na Secretaria de Educação do DF. Assim, a postura crítica dos/as psicólogos/as em relação à sua atuação no contexto educacional é essencial para que se possa estar sempre em processo de aprimoramento da mesma. Priorizando os processos de ensino-aprendizagem e a promoção de saúde no contexto escolar (Martínez, 2010; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010).

Por fim, outro aspecto que os/as participantes enfatizaram ao pensar nesse projeto de intervenção hipotético, foi a necessidade de se trabalhar com os/as demais atores escolares, além dos/as estudantes, especialmente os/as professores/as. Essa discussão será aprofundada na próxima categoria analítica.

### **5.3 Implicações na formação em psicologia: psicologia escolar, formação continuada, gênero, sexualidade e diversidade**

Uma fala recorrente que, em diferentes momentos, surgiu nas entrevistas foi o reconhecimento de que os profissionais da educação, precisam discutir sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade, até mais do que os/as alunos/as. Daniela, Bia e Alice afirmaram perceber muita resistência dos/as professores/as em falar sobre essas questões. Nesse sentido, Bruno afirmou que:

*A gente tem aqui na escola profissionais que tem ações machistas (...). Então quer dizer que, se o formador (...) tem isso, então ele precisa falar disso, né (...). Eu acho que eles precisam (...) ter um espaço (...) de segurança e confiança para falar sobre as questões deles mesmos sobre gênero. Eu acho que talvez (...), muito mais que os educandos, [eles] precisam falar deles mesmos em questão de formulação de gênero, né. Eu percebo isso até comigo mesmo, você mostrando as imagens aqui, eu percebo que até eu mesmo tenho que falar comigo (...) sobre questões de gênero, como os outros profissionais.*

Além disso, Nina, Bia, Daniela e Bruno trouxeram exemplos de situações em que a dificuldade dos/as profissionais da escola em lidar com essas questões era evidente (alguns dos exemplos foram apresentados nas categorias 5.1 e 5.2). E essa é uma dificuldade legítima. Afinal, estamos inseridos em uma cultura que nos ensina que o “normal” é ser heterossexual, com limites muito claros e rígidos do que é “ser homem” e “ser mulher”. Isso é problemático, pois se estamos comprometidos/as a enfrentar quaisquer formas de violência e preconceito, precisamos primeiro entender como nós, profissionais da educação, estamos implicados/as de diversas formas nesses processos. Para isso, é necessário ir além de discussões ingênuas e superficiais. É necessário estarmos dispostos a questionar as relações de poder. Mas essa, certamente, não é uma tarefa fácil (Louro, 1997; Meyer, 2009).

Para tanto, é fundamental que se tenham espaços seguros de discussão e problematização dessas questões, como disse Bruno. A fim de ir numa direção de desconstrução de preconceitos e prevenção de situações de violência, discriminação e exclusão. É esse o objetivo que se tem ao trabalhar com os/as alunos/as o tema da diversidade (sexual, de gênero, ético-racial, de classe, etc) (Lionço & Diniz, 2009; Louro, 1997; Madureira, 2007). Mas para isso, são necessários profissionais capacitados, que já estejam

familiarizados/as com essas discussões. Como afirma a psicóloga Daniela: “*lidar com a sexualidade do outro, é lidar com a própria sexualidade*”. Então, para conseguir debater essas questões com os/as alunos/as, é preciso que, na sua história profissional e acadêmica, os docentes tenham experienciado oportunidades de discutir sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade.

Um lugar primordial para que isso aconteça é na formação dos/as profissionais da educação. As instituições de ensino superior são responsáveis por capacitar seus/suas estudantes para o futuro ingresso no mercado de trabalho. E isso implica a inserção de discussões, reflexões e problematizações de vários temas, especialmente temas que tocam em questões como a violência, o preconceito e a discriminação. Por se tratarem de problemas sociopolíticos contemporâneos que, inevitavelmente, estão presentes nas instituições sociais, incluindo a escola (Louro, 1997). No entanto, há uma lacuna na formação inicial e continuada de professores em relação às questões de diversidade sexual e de gênero (Madureira & Branco, 2015). O estudo realizado por Madureira e Branco (2015) verificou que, apesar dessa lacuna na formação, os/as professores/as que participaram da pesquisa tinham interesse na capacitação em relação a esses temas, por reconhecerem sua relevância no combate a discriminação e preconceito.

Ressalto que, além da formação universitária inicial, há também a formação continuada, que pode ocorrer de diversas formas: através de cursos pontuais oferecidos pelas universidades públicas em parceria com a Secretaria de Educação, através de intervenções planejadas pelas equipes gestora e pedagógica das escolas, etc. Nesse sentido, o/a psicólogo/a escolar tem um papel significativo na formação continuada de professores. Segundo as OP's, essa é uma das atuações previstas para o/a psicólogo/a escolar (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010). Ou seja, elaborar e implementar ações de formação continuada destinados aos/às professores/as da Rede Pública de Ensino do DF.

Segundo Facci (2009), “(...) o psicólogo escolar e educacional, entre outras ações, pode contribuir nos cursos de formação para a transformação da consciência do professor, humanizando-o por meio de fundamentos teóricos que permitam uma reflexão do mundo (...)” (p. 127). Ressalto que é importante que os/as profissionais da educação coloquem sua prática como objeto de reflexão, sendo essa uma reflexão crítica sobre seu trabalho e sua atuação, pois, isso favorece o entendimento mais aprofundado sobre sua prática profissional (hooks, 2010). Dessa forma, o/a psicólogo/a escolar é um/a profissional que pode auxiliar os/as professores/as no sentido de estimular o desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva. Ademais, Del Prette (2007) afirma que a psicologia tem muito a contribuir nesse sentido, em razão dos conhecimentos específicos da área como: processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano, relações interpessoais, etc.

Pensando nisso, é pertinente discorrer sobre algumas implicações na formação em Psicologia. Pois para que o/a psicólogo/a escolar esteja apto/a a atuar na formação continuada de professores/as, trabalhando questões pertinentes ao contexto escolar, como gênero, sexualidade e diversidade, ele/a precisa de um suporte teórico/prático em sua própria formação. Os cursos de psicologia no Brasil, de forma geral, ainda não incorporaram efetivamente a psicologia escolar na grade curricular obrigatória (Neves, 2009), tampouco os temas gênero, sexualidade e diversidade. Então, como é que o/a psicólogo/a escolar conseguirá desenvolver um trabalho consistente na formação continuada dos/as professores/as, sobre essas temáticas, se ele/a mesmo tem essa lacuna em sua formação?

Na minha trajetória como estudante de psicologia do UniCEUB, tenho percebido que o interesse por esses temas vem crescendo ao longo dos anos. Tive a oportunidade de fazer disciplinas obrigatórias relacionadas à educação e à psicologia escolar. Acredito que essas disciplinas contribuíram de forma significativa para construção de um olhar mais crítico sobre a educação, processos de aprendizagem, e a (des)patologização dos/as estudantes. Todos/as

participantes da pesquisa ficaram felizes e surpresos/as por verem que eu que estava realizando uma pesquisa com psicólogos/as escolares. Pois muitos/as deles/as (menos o participante Bruno) não tiveram, sequer, disciplinas de psicologia escolar na sua formação acadêmica.

De forma específica, no tocante à minha formulação acadêmica, às questões relacionadas a gênero, sexualidade, diversidade, direitos humanos, políticas públicas, preconceito, violência, entre outros temas, apenas fizeram parte como uma opção. Sinto-me grata de, ao menos, ter tido essa opção, que veio por meio de disciplinas optativas do curso, e disciplinas de pesquisas científicas, em que pude escolher, dentre os temas que eram ofertados, os que mais me interessavam.

No entanto, se estamos compromissados/as com uma formação em psicologia que prepare, efetivamente, os/as futuros/as psicólogos/as para uma atuação ética, promotora de direitos humanos, bem-estar e saúde, que pensa em termos de prevenção do sofrimento psíquico; precisamos estar atentos às lacunas dessa formação (Neves, 2009). É importante que essas temáticas sejam efetivamente incorporadas aos currículos de Psicologia, para que a nossa prática seja mais condizente com o que propõe os princípios fundamentais do Código de Ética da nossa profissão. Especialmente no que diz respeito ao princípio número II: “O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (p. 7, Conselho Federal de Psicologia, 2014).

É importante mencionar que os/as psicólogos/as escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atualmente, há cerca de 10 anos, contam com programas de formação continuada em Psicologia Escolar oferecidos pela Universidade de Brasília (UnB) (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010). Todos/as os/as participantes, menos Daniela, afirmaram fazer ou

terem feito parte desses programas. Dessa forma, a maioria dos/as participantes contaram com um apoio, depois de formados e já inseridos na Rede Pública de Ensino do DF, para poder lidar com os desafios cotidianos de trabalhar no contexto escolar. Isso é de extrema importância, pois é investir na constante qualificação do/a profissional.

Alice afirmou que quando começou a atuar na escola, sentiu-se como se tivesse “caído de paraquedas”, e fez uma crítica aos limites de sua formação, que foi generalista e não a preparou de forma que se sentisse segura no seu trabalho como psicóloga escolar. Salientando que há pontos positivos e negativos nesse tipo de formação. É positivo, pois é importante que as instituições de ensino superior direcionem o seu trabalho no sentido promover o desenvolvimento de competência e habilidades necessária para atuação do/a psicólogo/a em diversos contextos. Mas para isso, é preciso ter especial atenção para as lacunas dos currículos de psicologia, que, muitas vezes, sequer abordam o campo da psicologia escolar, por exemplo (Neves, 2009).

Assim, uma vez formados, os/as psicólogos/as que por variados motivos vão trabalhar no contexto escolar, sente-se como se estivessem “caído de paraquedas” (Neves, 2009). Essa foi uma expressão, dentre outras que demonstram a mesma ideia, que todos/as os/as usaram para definir sua escolha de se tornarem psicólogo/as escolares.

Nesse sentido, esse apoio da Secretaria de Educação em parceria com a Universidade de Brasília é fundamental. Pois oferece aos/às profissionais de psicologia a oportunidade de especializar-se a partir de uma formação continuada. Bia relatou que o que a deu segurança foi justamente ter feito parte dessa formação continuada nas turmas da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claisy Maria Marinho-Araujo (Universidade de Brasília); que é uma das principais referências em Psicologia Escolar no Brasil atualmente.

Dessa forma, é imprescindível destacar o papel positivo das políticas públicas no que tange à formação dos/as profissionais que atuam no campo educacional. Sem dúvida, ainda

temos muito o que avançar em termos da implementação efetiva das políticas públicas e das leis – incluindo a Constituição de 1998 – que garantem nossos direitos como cidadãos e cidadãs (Louro, 1997). No entanto, a partir dos relatos dos/as participantes da presente pesquisa, pode-se concluir que investir no avanço dessas políticas é um caminho que traz inúmeros benefícios a todos/as nós, enquanto sociedade. Tendo em vista o exemplo dos/as psicólogos/as entrevistado/as que se mostraram sensíveis aos temas de gênero, sexualidade e diversidade, e que relatam uma perspectiva alinhada com as atuais propostas da Psicologia Escolar (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2010; Martínez, 2010)

A realidade da Rede de Ensino Pública do Distrito Federal certamente não é a mesma que em outras regiões do país, como afirmam Barbosa e Marinho-Araujo (2010). Por isso não é possível afirmar que essas experiências positivas dos/as participantes da pesquisa ocorrem em todas as regiões do Brasil. Mas é possível, e relevante, ressaltar essas experiências positivas, para que elas sirvam de exemplo inspirador, mostrando as potencialidades do/a psicólogo/a escolar inserido na Rede Pública de Ensino.

De fato, as políticas públicas de modo geral, incluindo as ligadas à educação, ainda estão longe de um ideal de funcionamento (Louro, 1997). Entretanto, mesmo com o limitado suporte que foi oferecido aos/às participantes da pesquisa, por meio da parceria entre a Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação do DF, já foi possível perceber um efeito positivo desse suporte. Como dito anteriormente, os/as psicólogos/as entrevistados/as se mostraram sensibilizados em relação às questões de diversidade sexual e de gênero; além de estarem alinhados/as às atuais perspectivas do campo da psicologia escolar (Madureira, 2013; Marinho-Araújo, 2010; Martínez, 2010; Neves, 2009). Dessa forma, isso mostra que vale a pena investir, cada vez, mais em parcerias desse tipo, já que, essa pequena iniciativa apresenta resultados significativamente positivos.

## 6. Considerações Finais

Atualmente, no segundo semestre de 2016, alguns Projetos de Lei, relacionados à saúde e à educação, tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado. Dentre eles, o projeto de Lei 193/2016 intitulado “Programa Escola Sem Partido”. Tal projeto afirma que:

Art. 2º - Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016, Art. 2º - Parágrafo único).

Baseado nas discussões da presente pesquisa no campo da psicologia escolar, com enfoque nas questões de gênero, sexualidade e diversidade, é pertinente fazer algumas pontuações a respeito desse projeto. Falar em um desenvolvimento “natural” de uma personalidade ligada à “opção” sexual não condiz com nenhuma teoria científica ou produção acadêmica, tanto na psicologia, como da antropologia, sociologia, biologia e da filosofia. Nenhum/a dos/a teóricos/as apresentados neste estudo usam o termo “opção” sexual, tendo em vista que a orientação afetivo-sexual não é uma escolha racional, mas tem relação com processos identitários ao longo da vida dos sujeitos (Woodward, 2000).

Como também o termo “ideologia de gênero” não faz parte de nenhum livro, estudo, artigo ou pesquisa científica. Este projeto, que supostamente pretende implementar “melhorias” na educação, claramente não contou com as contribuições de diversas áreas de

conhecimento em sua formulação, especificamente, com os estudos interdisciplinares sobre gênero e sexualidade, e, também, estudos do campo da psicologia do desenvolvimento.

Além disso, supor que a educação escolar pode ser neutra, pode ser ausente de ideologias, como é proposto, é mais do que ilusório, é enganoso. Segundo Paulo Freire (1996):

É impossível, na verdade, a neutralidade na educação. E é impossível não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. *A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (...).*

Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que mundo em que ela se desse não fosse humano (...). O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras (p. 110-111, grifo meu).

Sendo assim, a presente pesquisa pretende contribuir na direção da promoção do respeito e da valorização da diversidade e na promoção dos direitos humanos. Com base nos relatos dos/as psicólogos/as escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, o objetivo da pesquisa foi analisar as crenças desses/as profissionais sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar. Além disso, explorar as propostas e o conhecimento (ou não) de projetos de intervenção relativos a essas temáticas.

É importante mencionar que os/as psicólogos/as escolares entrevistados/as expressaram as suas crenças sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar (objetivo geral da pesquisa), muitas vezes, de forma oposta às crenças expressas pelos/as professores/as, conforme a percepção dos/as participantes. Ou seja, os/as psicólogos/as escolares que participaram da presente pesquisa ressaltaram que percebem que

os/as professores/as ainda têm dificuldade de lidar, por exemplo, com alunos que querem se vestir com “roupas de meninas” ou alunas que querem jogar futebol. Entretanto, eles/as, como psicólogos/as, expressaram as suas concepções e crenças em uma direção oposta, demonstrando estarem sensibilizados/as, no campo das questões de gênero e sexualidade, em relação à importância do respeito e da valorização da diversidade na escola. Cabe destacar que essa perspectiva dos/as participantes foi evidenciada em diversos momentos das entrevistas, como, por exemplo, nas respostas sobre afirmações do cotidiano, bem como nas reações e relatos sobre as imagens apresentadas (consultar: Anexo B).

Os/as psicólogos/as escolares entrevistados/as, portanto, demonstraram estar sensibilizados/as para lidar com as questões de gênero, sexualidade e diversidade. De forma mais específica, isso pôde ser evidenciado a partir: dos relatos que expressaram a preocupação com alunos/as LGBTs, da apresentação das imagens, que não causaram estranheza nos/as participantes, das propostas, hipotéticas e reais, de intervenção na escola sobre esses temas.

É importante reconhecer as limitações da pesquisa que, por razões metodológicas, só teve acesso aos relatos dos/as participantes e não às suas ações. Além disso, não foram entrevistados/as psicólogos/as escolares da rede privada de ensino. Seria interessante poder explorar a perspectiva desses/as profissionais, afinal, como afirma Gaskell (2002), é relevante o esforço de entender as realidades dos indivíduos, a partir de suas crenças e valores, pois essas são, em alguma medida, resultado de processos culturais e sociais.

Por fim, enquanto estudante de Psicologia e futura psicóloga compromissada com uma prática ética, democrática, promotora de direitos humanos, me entristece observar uma série de acontecimentos que promovem o ódio, o preconceito e a violação de direitos.

Especialmente quando essas práticas são legitimadas pelo Estado, em forma de projetos de Lei, como o projeto de Lei 193/2016 intitulado “Programa Escola Sem Partido”, citado anteriormente.

A pesquisa revela que apostar numa formação de qualidade dos/as profissionais é fundamental, tanto na formação inicial nas universidades quanto na formação continuada. Como é o caso dos/as participantes da pesquisa, que tiveram (e têm) a oportunidade de ingressar em uma formação continuada no campo da psicologia escolar e dão um valor significativo a essa experiência. Destaco que, este é um ponto positivo da parceria entre instituições públicas como o Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e as escolas da Secretaria de Educação do DF, e que vale a pena investir em parcerias desse tipo.

A educação tem um potencial transformador. O conhecimento pode ser uma ferramenta emancipatória importante na vida das pessoas, tanto em aspectos pessoais como coletivos (Freire, 1996; 2013; hooks, 2010;2013; Madureira, 2013). Como afirmava Paulo Freire em uma frase emblemática “A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. E as pessoas transformam o mundo”. Nós, como psicólogos/as escolares, temos uma posição estratégica no sentido de transformar as pessoas por meio da educação, pois nossa atuação tem um potencial multiplicador de extrema importância nas comunidades escolares. A partir do momento que, por exemplo, podemos trabalhar com professores/as, sensibilizando-os/as para as problemáticas de discriminação em relação ao sexismo, LGBTfobia, racismo, etc, esses/as professores/as, sensibilizados/as, poderão levar isso para sua prática pedagógica, que afetará seus alunos/as, que por sua vez, poderão afetar suas famílias.

Nós, psicólogos/as escolares, podemos, a partir de nossa atuação, prevenir que crianças e adolescentes sofram experiências desagradáveis, e muitas vezes violentas, ligadas ao sexismo, a LGBTfobia, e outras formas de preconceito. Podemos fazer do espaço escolar um local acolhedor, em que todos/as da comunidade escolar sintam-se respeitados e valorizados em suas diferenças.

## Referências Bibliográficas

- Barbosa, R. M. & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. (Medeiros, C. A., Trad.) Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 2004)
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, 19(2), 549-559.
- Braz-Aquino, F. S., Ferreira, I. R. L. & Cavalcante, L. A. (2016). Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 255-266.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, M. P. (2008). Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 90-124). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Conselho Federal de Psicologia (2014) *Código de Ética profissional do psicólogo*. Brasília – DF.
- Del Prette, Z. A. P. (2007). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 9-26). Campinas – SP: Alínea.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. Em Marinho-Araujo, C. M. (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-131). Campinas – SP: Alínea.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. (R. Machado, Trans.) Rio de Janeiro: Graal.

- Foucault, M. (1997). *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. (M. T. C. Albuquerque & J. A. G. Albuquerque, Trans.) Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1976)
- Franco, N. & Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, 23(2), 325-346.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FuhrRaad, I. L. & Ximenes, P. (2013) Contribuições da Psicologia para a Educação. Em E. Tunes (Org.) *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 17-28). Brasília: UniCEUB.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp.64-89). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Gaspar, F. D. R. & Costa, T. A. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 15(1), 121-129.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Learnig.
- Hall, S. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Hooks, B. (2010) *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (Marcelo Brandão Cipolla, Trad.) São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda. (Trabalho original publicado em 1994).

- Junqueira, R. D. (2009). Introdução – Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), 208-230.
- Levantamento do site Redtube (2016). Retirado de:  
<http://acoisatoda.com/2016/02/22/brasileiros-sao-os-que-mais-buscam-por-pornografia-transex-no-redtube/>
- Lionço, T & Diniz, D. (2009). Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? Em T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 9-13). Brasília: LetrasLivres.
- Lopes, J. J. M. (2013) A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico cultural. Em E. Tunes (Org.) *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 125-136). Brasília: UniCEUB.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2009). Heteronormatividade e homofobia. Em R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas* (pp. 85-93). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de

Brasília, Brasília. Disponível em:

[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese\\_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf)

Madureira, A. F. A. (2013) Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. Em E. Tunes (Org.) *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB.

Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75.

Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artes Médicas.

Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia (Ribeirão Preto)*, 23(3), 577-591.

Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto* 83, INEP-MEC, 17-35.

Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto* 83, INEP-MEC, 39-56.

Meyer, D. E. (2009). Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. Em R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas* (pp. 213-233). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

- Minayo, M. C. S. (2012a). O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e pesquisa*. (pp. 9-29). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2012b). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e pesquisa*. (pp. 61-77). Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde (2007). *Escolas promotoras de saúde: experiências no Brasil*. Brasília: Ministério da saúde.
- Moreira, A. F. B. & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Petrópolis: Vozes.
- Mori, V. D. & González Rey, F. L. (2011). Reflexões sobre o social e o individual na experiência do câncer. *Psicologia & Sociedade*, 23(n. spe.), 99-108.
- Neves, M. M. B. J (2009). A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. Em Marinho-Araujo, C. M. (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 55-73). Campinas – SP: Alínea.
- Nilholson, L. (1994). Interpreting gender. *Sings: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 20, n. 1, 79-105. Chicago.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ristum, M. (2013) A Psicologia vai à escola: será que ela aprende? Em E. Tunes (Org.) *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 41-53). Brasília: UniCEUB.
- Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais 2011 do GGB (Grupo Gay da Bahia).
- Retirado de:

<http://www.ggb.org.br/assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20brasil%202011%20GGB.html>

Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais 2014 do GGB (Grupo Gay da Bahia).

Retirado de: <https://grupogaydabahia.com.br/2015/01/13/assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-2014/>

Scott, J. (1986) Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, Volume 91, Issue 5, 1053-1075.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010) *Caderno Oficial da OP – Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – EEAA*. Brasília.

Seffner, F. (2009). Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. Em R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematização sobre homofobia nas escolas* (pp. 125-139). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

Szymanski, H. (2007) *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.

Tunes, E. (2013) Tempo, Educação e Psicologia. Em E. Tunes (Org.) *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 11-16). Brasília: UniCEUB.

Trans Murder Monitoring 2015 do TGEU (Transgender Europe). Retirado de:

<http://tgeu.org/tmm-idahot-update-2015>

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcellos, T. (2013). Sobre a educação infantil, tempo livre e emancipação: outras reflexões. Em E. Tunes (Org.) *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 29-39). Brasília: UniCEUB.

Waiselfisz, J. (2015). *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Retirado de:  
[www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br)

Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

Yamamoto, K., Santos, A. A. L., Galafassi, C., Pasqualini, M. G. & Souza, M. P. R. (2013). Como atuam Psicólogos na Educação Pública Paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 794-807.

**ANEXOS**

## Anexo A

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Gênero, sexualidade e diversidade na perspectiva de psicólogos/as escolares

**Pesquisador:** Ana Flávia do Amaral Madureira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59153716.8.0000.0023

**Instituição Proponente:** Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.755.750

**Apresentação do Projeto:**

O projeto tem como objetivo geral analisar as crenças de psicólogos/as escolares sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade. Os/as participantes serão 6 psicólogos/as escolares do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio da rede pública e/ou particular do Distrito Federal. Serão realizadas seis entrevistas individuais semiestruturadas. Em termos metodológicos, será utilizada abordagem de investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com os/as participantes, de forma integrada à apresentação de diferentes imagens (fotografias e desenhos). O uso de imagens visa estimular a construção de narrativas e reflexões por parte dos/as participantes sobre as temáticas focalizadas no projeto de pesquisa em questão. Todos/as participantes serão pessoas maiores de idade, que não fazem parte de populações vulneráveis e que serão selecionados/as via rede social da pesquisadora assistente e não via instituição.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as crenças de psicólogos/as escolares, que atuam no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio, sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo os pesquisadores, a pesquisa possui baixo risco. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

**Bairro:** Setor Universitário

**CEP:** 70.790-075

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 1.755.750

para minimizar qualquer risco ou incômodo, como por exemplo o esclarecimento de que não há respostas certas e erradas em relação as questões apresentadas a cada participante. Mesmo assim, caso esse procedimento gere algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisaram realizá-lo. Quanto aos benefícios é declarado que os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre as crenças de psicólogos/as escolares sobre gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa simples de entrevistas com psicólogo(a)s escolares, mas de grande importância para a matéria em questão.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

**Recomendações:**

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto aos incisos XI.1 e XI.2 da Resolução nº 466/12 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

XI.1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

- c) desenvolver o projeto conforme delineado;
- d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Observação: O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB

[http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030\\_pesquisacomitebio.aspx](http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx), em Relatório de

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

**Bairro:** Setor Universitário

**CEP:** 70.790-075

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 1.755.750

Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em consonância com o relator o colegiado aprova a pesquisa, estando a mesma em condições de ser iniciada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo previamente avaliado por este CEP, com parecer N° 1.706.087/2016, tendo sido homologado na 15ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB, em 09 setembro de 2016.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_778971.pdf	23/08/2016 17:19:44		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	23/08/2016 17:16:08	Luciana Dantas de Paula	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/08/2016 09:39:14	Luciana Dantas de Paula	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/08/2016 09:28:55	Luciana Dantas de Paula	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASÍLIA, 30 de Setembro de 2016

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Marília de Queiroz Dias Jacome**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

**Bairro:** Setor Universitário

**CEP:** 70.790-075

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

## Anexo B

### Roteiro de entrevista e imagens selecionadas

1. Inicialmente, eu gostaria que você falasse um pouco sobre seu trabalho.
2. Agora, gostaria que você falasse um pouco sobre sua história profissional, porque escolheu essa profissão? O que você considera importante e significativo no seu trabalho?
3. Há pessoas que afirmam que: “Meninas são mais tranquilas, elas são mais caprichosas, mais sossegadas e mais maduras. Já os meninos, são mais bagunceiros, agitados, dispersos, só querem saber de correr e brincar de luta.” Qual é a sua opinião: você concorda ou discorda? Por quê?
4. Em sua opinião, você acha que as pessoas da sociedade brasileira esperam coisas diferentes de homens e mulheres? Por quê?
5. Você já presenciou alguma situação em que algum aluno tenha sido alvo de chacota ou gozação por parte dos colegas por gostar ou querer fazer “coisas de menina”, ou algo parecido? Como você se sentiu? Você fez algo ou não? (Se a resposta for afirmativa, o que você fez?)
6. E em relação às alunas, algo do tipo já aconteceu? Como você se sentiu? Você fez algo ou não? (Se a resposta for afirmativa, o que você fez?)
7. Há profissionais da educação que acreditam que a escola deve trabalhar questões relacionadas à sexualidade, outros acreditam que é papel da família trabalhar essas questões. Qual é sua opinião sobre essa questão?
8. Como você avalia o papel da Psicologia em trabalhar questões de gênero e sexualidade?
9. Você conhece ou já desenvolveu algum projeto de intervenção que abordasse a discussão e problematização da diversidade sexual e de gênero?
10. Imagine a seguinte situação: a escola em que você trabalha quer realizar um projeto de intervenção que focaliza questões sobre sexualidade com os/as alunos/as. Como você acha que isso poderia ser feito?
11. Você acha que é relevante, ou não, falar com os/as alunos/as e professores/as sobre relações homoafetivas? Por quê?
12. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

**Imagens selecionadas:**

Qual dessas imagens você mais gosta? Por quê? E qual você menos gosta? Por quê?



Qual dessas imagens você mais gosta? Por quê? E qual você menos gosta? Por quê?  
 Imagine que este menino da primeira imagem seja aluno da escola onde você trabalha, como se sentiria se ele viesse a escola vestido dessa forma? O que faria?



Você gosta dessas imagens, ou não? Por quê?

## Anexo C

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE** **Projeto de pesquisa: Gênero, sexualidade e diversidade a partir da perspectiva de psicólogos(as) escolares**

**Instituição:** Centro Universitário de Brasília - UniCEUB  
**Pesquisadora responsável:** Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira  
**Pesquisadora assistente:** Luciana Dantas de Paula

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

#### **Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo deste estudo é analisar as crenças de psicólogos(as) escolares, que atuam no Ensino Fundamental II e/ou no Ensino Médio, sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar.
- Você está sendo convidado a participar por corresponder ao perfil delimitado para essa pesquisa.

#### **Procedimentos do estudo**

- Sua participação consiste em responder a uma entrevista.
- O procedimento envolve a realização de uma entrevista individual semiestruturada, com a apresentação de imagens previamente selecionadas.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- A pesquisa será realizada em local conveniente para o(a) participante.

#### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui baixo risco, inerente ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas, durante a entrevista, serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, sinta-se à vontade para responder de acordo com as suas opiniões, não há respostas certas ou erradas.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar na construção de análises mais aprofundadas sobre o tema em questão.

#### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com as pesquisadoras.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

#### **Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora assistente Luciana Dantas Paula com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Após a transcrição da entrevista, a gravação em áudio será destruída.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966-1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora assistente, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira  
Celular: (61) 99658-7755

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora assistente: Luciana Dantas de Paula  
Celular: (61) 99919-1708. E-mail: [lucianapdantas@gmail.com](mailto:lucianapdantas@gmail.com)

**Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa:**

Instituição: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília – DF CEP: 70790-075