

**Processos Mediacionais e a Perpetuação da Homofobia no Contexto Escolar**

Roy Homero Chaib Schneider

Brasília,  
Dezembro de 2017



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES  
Curso de Psicologia

## **Processos Mediacionais e a Perpetuação da Homofobia no Contexto Escolar**

Roy Homero Chaib Schneider

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde 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 2017

## Folha de Avaliação

Autor: Roy Homero Chaib Schneider

Título: Processos Mediacionais e a Perpetuação da Homofobia no Contexto Escolar

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira  
Professora-Orientadora

---

Prof. Me. Lucas Alves Amaral

---

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina

Brasília - DF  
Dezembro de 2017

## Sumário

Resumo	v
Introdução	1
1. Cultura para a Psicologia Cultural: Mediação Semiótica no Plano Interpsicológico e Intrapsicológico	6
2. Processos Identitários e Preconceitos	11
3. Reguladores Semióticos e Processos de Mediação	16
4. Heterossexismo e Homofobia na Cultura e na Escola	19
5. Processos de Mediação e Homofobia	25
6. Metodologia	30
6.1. Participantes	32
6.2. Materiais e instrumentos	32
6.3. Procedimentos de Construção de Informações	33
6.4. Procedimentos de Análise	35
7. Resultados e Discussão	37
7.1. Concepções e Crenças Acerca das Questões de Gênero e Sexualidade na Perspectiva dos/as Participantes	37
7.2. Diversidade Sexual e Homofobia no Contexto Escolar	44

7.3 Estratégias Pedagógicas de Prevenção e Enfrentamento à Homofobia nas	
Escolas	51
Considerações Finais	55
Referências Bibliográficas	58
Anexos	62

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo B: Roteiro de Entrevista

Anexo C: Imagem Ambígua e Nítida

Anexo D: Parecer Consubstanciado

## **Resumo**

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as concepções e crenças de professores e professoras do Ensino Médio do Distrito Federal a respeito de questões ligadas a gênero e sexualidade a partir da perspectiva da Psicologia Cultural. Quanto à metodologia, foi adotada a metodologia qualitativa de pesquisa. Os/As participantes da pesquisa foram três professores/as de ensino médio de escolas do DF. Foram utilizadas, em conjunto com as entrevistas individuais semiestruturadas, duas imagens, das quais, uma ambígua e outra nítida com a função de estimular narrativas e reflexões por parte dos/as entrevistados/as. As entrevistas foram transcritas e, posteriormente analisadas através de categorias analíticas temáticas. Percebeu-se através da fala dos/as participantes que temas ligados à sexualidade e gênero não são temas sobre o qual há um diálogo aberto em suas escolas. Dois entre os/as três participantes trabalham em escolas onde não são adotadas nenhuma estratégia para enfrentar a perpetuação da homofobia. Os três participantes possuem estratégias pessoais, não planejadas, para enfrentar a homofobia em sala de aula.

**Palavras-chave:** Homofobia, Gênero, Escola, Mediação Semiótica, Psicologia Cultural

## **Introdução**

No Brasil, o preconceito contra pessoas homossexuais ocorre de forma não só implícita, mas também explícita. Não é difícil direcionar o olhar para o panorama político brasileiro e encontrar vários exemplos de pessoas em posição de poder e autoridade cujos discursos são altamente misóginos e homofóbicos. São alguns exemplos pessoas públicas como os deputados federais Jair Messias Bolsonaro e Marco Feliciano, sendo que ambos já fizeram parte da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM), o primeiro como suplente e o segundo como presidente.

Ao realizar uma breve pesquisa na internet sobre os deputados mencionados, é fácil encontrar dezenas de comentários e situações que expressam homofobia, machismo, racismo dentre outros tipos de preconceito e até mesmo assédio moral. Proferindo frases como: “A podridão dos sentimentos gays levam ao ódio, ao crime e à rejeição” ou “prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí. Para mim ele vai ter morrido mesmo”. Ambos os deputados já foram processados diversas vezes e o deputado Jair Bolsonaro já foi condenado por danos morais e também por declarações homofóbicas.

Em um sistema político representativo como o brasileiro, esses políticos chegaram ao poder através de votos de uma parcela significativa da população que sentiam que os seus valores e as suas crenças estavam sendo, de alguma forma, representados. Pessoas com discursos discriminatórios em posições de poder representam, portanto, de alguma forma, os valores e as concepções presentes na cultura brasileira. Sempre que elas ganham poder e espaço político, atingem e podem servir como modelo para uma maior parcela da população brasileira, legitimando e perpetuando, em maior escala, atitudes preconceituosas.

É imprescindível, portanto, para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, que o conhecimento seja valorizado e, acima de tudo, seja um

“bem” de acesso público e democrático. O conhecimento é indispensável para o caminho em direção a uma cultura onde a opressão não seja a norma.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles verdadeiramente se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis dessa busca (Freire, 2015, p. 38).

A partir da afirmação de Paulo Freire, é possível reiterar a importância que há no saber sobre o mundo e também na produção de conhecimento. O impacto que esse conhecimento pode ter sobre o reconhecimento de um sujeito sobre a sua própria condição ou posicionamento na sociedade pode ter consequências na vida prática, sendo, inclusive, libertador. Por esse motivo é que ações que visam, por exemplo, impedir o acesso aos conhecimentos científicos acerca de temas que abordam questões de gênero ou de diversidade sexual nas escolas produzem um efeito que não contempla uma “educação libertadora” (Freire, 2015), mas sim uma educação normatizadora.

A educação normatizadora possui como efeito a manutenção de uma ordem muito específica na sociedade, na qual se mantêm as hierarquias de poder historicamente estabelecidas entre determinados grupos sociais. Segundo Freire (2015), não se trata, porém, de se depositar um “conteúdo” no outro para que ele “aprenda” através da lógica bancária da educação (o que seria um ato opressivo), mas sim de um diálogo com o outro sobre a realidade em questão.

Sendo assim, a ciência possui um papel importante no que diz respeito a denúncias de atitudes comprovadamente infundadas, mas não apenas. Tem também papel decisivo na reconstrução dos valores vigentes em uma cultura que “produz” indivíduos que se considerem no direito de agir de maneira a limitar, repreender ou hostilizar alguém com base nas suas diferenças. Afinal, todos nós somos diferentes, mas algumas características



específicas se tornaram alvos de significações negativas ao longo da história e da cultura. No seu cerne, porém, essas características são arbitrárias, pois possuem significações negativas para manter a “ordem e hierarquia” social de poder – e não por indicarem qualidades intrínsecas às pessoas que as possuem.

A discriminação racial, por exemplo, ocorre a partir da marcação simbólica da diferença do outro (Madureira, 2007a; Silva, 2000; Woodward, 2000) através da cor de pele e significações negativas atribuídas a determinadas cores. A cor de pele, porém, nada diz sobre o caráter ou valor de uma pessoa. Atribuir significações negativas às pessoas unicamente por conta da cor de sua pele, portanto, é equivocado. A única forma de entender o porquê pessoas continuam cometendo esse erro é se analisarmos as raízes histórico-culturais desse tipo de preconceito. Por exemplo, para compreendermos o racismo no Brasil é fundamental resgatarmos a história da escravidão do nosso país.

O preconceito e as relações de poder, portanto, possuem a sua gênese no universo simbólico da cultura. Sobre o preconceito racial, por exemplo, Hall (2003) afirma que o conceito “raça” não é um conceito científico, mas sim uma elaboração política e social. Segundo o autor, raça “É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo” (p. 69). Não são, portanto, as diferenças em si que merecem maior atenção, mas as instituições sociais, políticas e os discursos homogeneizadores que apontam para essas diferenças como se fossem o problema ao passo que perpetuam um “dispositivo” de normatização e regulação do comportamento e poder (Borrillo, 2010a).

Uma das instituições que possuem o maior potencial de perpetuar esses discursos homogeneizadores e normativos é justamente a instituição escolar, mas, paradoxalmente, é também potencialmente uma instituição que pode promover transformações importantes.

Esse é um dos principais motivos pelo qual o presente trabalho direciona o olhar para esse contexto.

Como a Psicologia Cultural do Desenvolvimento Humano parte de uma visão sistêmica da experiência humana de forma culturalmente contextualizada (Madureira & Branco, 2012), torna-se potencialmente uma importante ferramenta teórica na construção de uma cultura verdadeiramente democrática no Brasil. A Psicologia Cultural é uma abordagem teórica da Psicologia Geral cujo intuito é analisar a complexidade humana em sua interrelação com a cultura, permitindo uma maior abstração e generalização, sem perder a riqueza do fenômeno humano em suas particularidades (Valsiner, 2007).

Entendendo, portanto, a cultura como sendo constitutiva das funções e processos psicológicos tipicamente humanos (Valsiner, 2007), a presente pesquisa procura aprofundar o conhecimento acerca das seguintes questões: quais são os principais processos mediacionais que estão implicados na perpetuação da homofobia no contexto escolar? Quais as crenças de professores/as que atuam no Ensino Médio em relação à diversidade sexual e à homofobia nesse contexto?

A seguir, são apresentados os objetivos gerais e específicos que orientaram a presente pesquisa.

### **Objetivo Geral**

Analisar as concepções e crenças de professores e professoras do Ensino Médio do Distrito Federal a respeito de questões ligadas a gênero e sexualidade.

**Objetivos Específicos**

- Identificar e analisar, a partir da fala dos professores e professoras participantes, as crenças e concepções dos mesmos/as sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual no contexto escolar.
- Identificar e analisar se e como os/as participantes lidam com o tema da homofobia em sala de aula e na instituição escolar, em um sentido mais amplo.

## **1. Cultura para a Psicologia Cultural: Mediação Semiótica no Plano Interpsicológico e Intrapsicológico**

O conceito de cultura para a Psicologia Cultural assemelha-se ao conceito essencialmente semiótico proposto por Geertz (1989) em sua Antropologia interpretativa. Segundo o autor, “o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu” (Max Weber, citado por Geertz, 1989), compreendendo “a cultura como sendo essas teias, e a análise dela não como a de uma ciência experimental em busca de leis, mas sim de uma ciência interpretativa em busca de sentidos” (Geertz, 1989, p.5).

Cabe reiterar que a Psicologia Cultural adota uma perspectiva sociogenética, ou seja, considera que é na relação com o outro (plano interpsicológico) que as funções psicológicas superiores podem se desenvolver. Funções psicológicas superiores são definidas como as funções caracteristicamente humanas, por exemplo, o desenvolvimento da fala e outras formas simbólicas de comunicação. Vigotski (2007, citado por Mattos, 2013) chama o surgimento das funções psicológicas superiores de “síntese desenvolvimental”, que se dá através do uso de signos e da construção de novos sentidos.

O ser humano, portanto, não é capaz de interagir diretamente com a cultura, somente através da mediação por meio de signos é que pode haver ação da cultura no ser humano e ação do humano na cultura (Valsiner, 2012). A ação do humano na cultura, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao que Vigotski (2004) chama de “atividade criadora”.

Vigotski (2004) diferencia a “atividade reprodutiva” da “atividade criadora”. O autor entende o valor da “atividade reprodutiva” como sendo importante para a adaptação do ser humano ao contexto em que vive, possibilitando que ele organize a sua experiência diante de uma miríade de possibilidades culturais, por exemplo, ao criar hábitos. Por outro lado, se houvesse somente a “atividade reprodutiva”, o ser humano se voltaria somente para o passado

e não conseguiria organizar a sua experiência, no futuro, frente a qualquer situação que não fosse idêntica ao passado. Segundo Vigotski (2004), é nesse ponto que se encontra a importância da “atividade criadora”, possibilitando que o ser humano se volte para o futuro. A “atividade criadora”, para Vigotski, está presente em todo o vasto “mundo cultural”.

Sendo assim, segundo os/as autores/as da Psicologia Cultural (Bruner, 1997; Madureira, 2007a; Branco & Valsiner, 2012; Mattos, 2013), os signos são importantes no que diz respeito não só aos processos interpsicológicos (no plano das interações sociais), mas também, para os processos intrapsicológicos. Cabe esclarecer que, para a Psicologia Cultural, os processos intrapsicológicos apresentam uma gênese social, ou seja, apresentam como origem os processos interpsicológicos.

A mediação semiótica é a forma pela qual o ser humano é capaz de integrar a cultura na sua vida psicológica. É através dela que a “realidade”, ou aquilo que chamamos de “realidade”, é “construtivamente internalizada” (Josephs, 2007). É também através da mediação semiótica que a concepção que uma pessoa possui acerca da “realidade” e, mutuamente, da própria identidade é constantemente construída e reconstruída.

Cole (citado por Mattos, 2013) sugere que a mediação semiótica implica em um processo no presente de recorrer ao passado e antecipar o futuro. Ao longo da sua vida, a pessoa cria signos que podem assumir a função de regular a própria experiência e, simultaneamente, as suas atitudes e ações frente aos diversos contextos. As escolas são uma das diversas instituições sociais que, potencialmente, possuem grande influência sobre os signos construídos que assumem fortes funções reguladoras. Por esse motivo é que para qualquer teoria da educação torna-se primordial o foco na “produção social do sentido” (Bruner, citado por Geertz, 2001).

Vigotski (citado por Pino, 2005) já defendia que a união do signo (palavra) à ação prática era o momento no desenvolvimento da criança em que ela se torna efetivamente

“autodeterminada”, mas sem esquecer que o signo era anteriormente algo externo à criança, presente somente no plano social.

Segundo Bruner (1997), reiterando a perspectiva sócio genética, a cultura apresenta um papel constitutivo para o ser humano. Para ele, a cultura, cuja origem é histórica e não exclusivamente decorrente da biologia humana, é “o mundo ao qual nós temos que nos adaptar e o kit de ferramentas para fazer isso” (Bruner 1997, p.22). No início de sua obra “Atos de Significação”, o autor (1997) critica a psicologia baseada apenas no indivíduo, pois o ser humano participa da cultura e é através da mesma que adquire e realiza os seus poderes mentais.

A mediação semiótica é fundamental, portanto, no processo constante de desenvolvimento, construção e organização das funções psicológicas superiores e modifica qualitativamente, deste modo, o psiquismo humano (Madureira, 2007a). Por este motivo, segundo Madureira (2007a), é que se torna fundamental para a psicologia, como ciência, estudar os “significados culturais” implicados nos processos de significação que mediam a relação dos indivíduos com os outros (plano interpsicológico) tanto quanto consigo mesmos (plano intrapsicológico).

Dessa forma, ao buscar uma teoria geral sobre os processos psicológicos, a mediação semiótica, enquanto princípio explicativo, torna-se central na abordagem da Psicologia Cultural (Valsiner, 2012). É através dela que a cultura e o indivíduo são mutuamente constituídos ao longo do tempo. Tal perspectiva busca situar a pessoa em relação aos sistemas culturais em que está imersa, compreendendo a cultura não como elemento simplesmente externo ao indivíduo, mas como mediação inter e intrapsicológica, que possibilita uma separação inclusiva entre pessoa e ambiente cultural (Mattos, 2013).

Portanto, a cultura é compreendida não como um mero fator externo que age sobre o indivíduo, a partir de um olhar linear de causalidade, mas como algo co-construído de forma

dinâmica nas interações indivíduo-contexto que é internalizado e regulado ativamente pelo indivíduo a partir da mediação semiótica (Valsiner, 2012). A Psicologia Cultural busca superar a dicotomia entre cultura e sujeito, entendendo ambos como mutuamente construídos e em constante desenvolvimento mútuo. Segundo Branco e Valsiner (2012, p. xi), “onde existe o que chamamos de ‘cultura’, existe necessariamente o ‘fazedor de cultura’”. Dessa forma, os/as autores/as afirmam que a predisposição do ser humano a construir sentidos, as canalizações culturais são os “pilares da abordagem teórica e metodológica da Psicologia Cultural” (2012, p. xi). Entendendo canalização cultural como “sugestões sociais e restrições, explícitas ou implícitas, que acabam por canalizar os sujeitos em direção a um caminho ou outro” (Branco & Valsiner, 2012, p. xi).

Ou seja, o sujeito se desenvolve a partir das interfaces entre a sua cultura pessoal e a cultura coletiva. Sendo que a cultura pessoal consiste nas suas próprias construções e posicionamentos e a cultura coletiva em canalizações e discursos presentes, inclusive, no contexto de instituições sociais como a escola.

Branco e Valsiner (2012) enfatizam a ideia de que a pessoa em desenvolvimento em sua história não é passiva em relação às canalizações culturais, mas cria a sua “cultura pessoal”. Por meio desta é que interpreta, negocia, modifica e altera as posições e possíveis papéis a serem ocupados e os caminhos a serem percorridos, de maneira própria e singular. Então, apesar das canalizações culturais serem de suma importância no desenvolvimento psicológico individual, o sujeito tem, sim, uma participação ativa, sendo, portanto, o ator/agente de sua própria narrativa e desenvolvimento, gerando uma constante dinâmica de transformação e reorganização das formas de significação de si mesmo e da realidade.

Cabe destacar que as formas de significação de si mesmo e da realidade são aspectos que, inclusive, tangem a construção de sua identidade. Essas transformações podem gerar rupturas que reorganizam as trajetórias e levam o indivíduo para contextos e relacionamentos

novos (ou recorrentes) (Branco & Valsiner, 2012). Dessa maneira, é de central importância para este estudo o conceito de canalização cultural, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, já que essa canalização pode ter um papel essencial na propagação e contínua internalização de valores negativos associados à comunidade LGBT.



## 2. Processos Identitários e Preconceitos

Antes de abordar o conceito teórico de preconceito adotado neste trabalho, faz sentido analisar os processos identitários, pois ambos são “fenômenos de fronteira” (Madureira & Branco, 2012), um conceito que será melhor abordado mais adiante. Como destacam Madureira e Branco (2007), os processos identitários apresentam uma função importante na construção de sentimentos de pertencimento em relação a grupos sociais específicos e também a função de agir como pontos de referência cultural na construção da subjetividade do sujeito.

“É tecendo os sentidos que pertencem ao desenvolvimento do seu *self* aos que se relacionam com a cultura coletiva” (p. 34) e diferenciando-os dos que não são pertencentes ao seu *self* que o sujeito constrói a sua identidade e, logo, a sua existência (Lotman, 1990 citado por Branco, Palmieri & Pinto, 2012). Cabe destacar que a identidade é relacional e construída a partir da marcação simbólica das diferenças (Madureira, 2007, Silva, 2000; Woodward, 2000).

A semiótica, como ciência formal que estuda os signos, torna-se relevante para a Psicologia na medida em que a experiência do ser humano é simbolicamente construída para que haja nela sentido. Isso ocorre, segundo Mattos (2013), pois a experiência imediata é eminentemente caótica, e é através da construção de sentidos que o sujeito se torna capaz de lidar com ela, daí a função dos estereótipos. Afinal, se é através das ferramentas e “poderes mentais” adquiridos na cultura coletiva que o indivíduo organiza a sua compreensão sobre si mesmo e sobre a realidade durante a sua experiência da vida, é um dos papéis da Psicologia entender como isso ocorre (Bruner, 1997).

Sendo assim, para entender os processos identitários é necessário entender a relação cultura pessoal - cultura coletiva e, para isso, é necessário compreender os processos por

meio do qual essa relação se realiza. Segundo Branco e Valsiner (2012), o processo de simbolização da experiência produz uma hierarquia de significados que organiza qualitativamente o sistema motivacional de cada indivíduo.

Segundo Valsiner (2013), indivíduos são autorreguladores, e essa capacidade se dá através de operações realizadas com signos (meta-signos, altos na hierarquia semiótica) que, por sua vez, regulam o trabalho de outros signos que, por último, regulam a conduta humana. Por outro lado, os seres humanos são também reguladores sociais em um sentido mais amplo: ao fazerem parte da cultura coletiva perpetuam ou não diversas canalizações culturais. A regulação e a autorregulação ocorrem através de meios semióticos, envolvendo operações constantes com os signos (Valsiner, 2013). Sendo assim, no plano intrapsicológico (cultura pessoal) ocorre a autorregulação, e no plano das interações sociais (cultura coletiva) ocorre a regulação das ações de outras pessoas, ou seja, a regulação e a autorregulação ocorrem através de operações com signos (Valsiner, 2013).

A coconstrução da identidade, assim como todos os fenômenos psicológicos superiores, envolve, portanto, operações com os signos. Se, como afirmado anteriormente, as pessoas se desenvolvem a partir das interfaces entre a sua cultura pessoal e a cultura coletiva, é justamente nessas interfaces que se desenvolve a identidade. Nesse sentido, Valsiner (2007) propõe o conceito de “fronteira simbólica”.

A identidade envolve a criação de fronteiras e distinções entre os “nós” e o “eles” (Woodward, 2000). Essas fronteiras, porém, não tem como única função a distinção e separação dos diversos grupos sociais. Segundo Valsiner (2007, p. 221), “fronteiras existem como estruturas que conectam as partes separadas ao prover uma arena para as suas relações”. Ou seja, as fronteiras simbólicas são essenciais para as relações entre os indivíduos diversos e os grupos sociais. São, portanto, nas fronteiras que ocorrem de forma mais marcante as relações entre a cultura pessoal e a cultura coletiva.

Isto posto, se as fronteiras simbólicas semipermeáveis se tornam rígidas e impermeáveis, constitui-se uma situação de negação do outro e se tornam, o que Madureira (2007) denomina, verdadeiras barreiras culturais. Madureira e Branco (2012), a partir da perspectiva da psicologia cultural, entendem como central para o entendimento dos processos identitários o conceito de fronteira simbólica. Ou seja, existem, nos diversos contextos sociais, fronteiras simbólicas semipermeáveis que delimitam as diferenças entre os indivíduos e os grupos sociais, e, dependendo do quão permeável se encontram essas fronteiras simbólicas, maior ou menor a chance de haver preconceito.

Segundo Madureira (2007a), os preconceitos são “fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos” (p.42). O preconceito, a partir da conceituação proposta por Madureira (2007a), deixa de pertencer somente à pessoa e passa a pertencer à relação contexto-pessoa. Sendo assim, “Se, por um lado, a cultura torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo através das gerações, por outro, ela é transformada pela ação coletiva dos sujeitos e dos grupos sociais” (Madureira & Branco, 2012, p. 127).

Levando isso em conta, os pontos de referência utilizados por pessoas na construção de suas subjetividades, frequentemente, são os que “marcam” as suas diferenças perante outros grupos sociais ou as suas semelhanças perante os grupos sociais aos quais pertence. Quando essa “marca” passa a ser um símbolo em volta do qual se organizam diversas formas de violência e opressão ela passa a ser um estigma e o “marcado” pode ser vítima de discriminação. O conceito “estigma” é utilizado para se referir a essas marcas. Estigmas, segundo Goffman (1998, p. 13), não são “atributos intrinsecamente indesejáveis”, mas sim atributos que possuem incongruências com o estereótipo criado para um determinado grupo social ou determinado sujeito.

Em seu livro intitulado “Estigma”, Goffman (1998) exemplifica essa afirmação mostrando o relato de um jovem pertencente a uma gangue (ou seja, inserido em um contexto em que não esperam dele o interesse por livros). No exemplo, ao entrar na biblioteca, o jovem olhava em torno diversas vezes para certificar-se de que nenhum de seus conhecidos o estivesse vendo, ao passo que um jovem garoto de classe média, provavelmente, não teria essa mesma hesitação ao fazer o mesmo. Dessa forma, reiterando que estigmas e, logo, preconceitos, não são referentes a atributos negativos intrínsecos a determinados indivíduos, mas referentes às relações sociais na qual esses atributos estão implicados.

Segundo Myers (2014), a crença em estereótipos não é preconceito, mas pode ser a base para tal. Em termos cognitivos, os estereótipos são crenças que funcionam para “simplificar” as experiências e interações humanas no cotidiano, por exemplo, em situações onde uma pessoa possui pouco conhecimento acerca de dado grupo social. O pouco conhecimento que essa pessoa possui pode ser o mínimo necessário para ser a base da construção de um relacionamento mais aprofundado. O que, por sua vez, pode levar a um conhecimento mais aprofundado acerca de pessoas que pertencem a esse grupo social e, inclusive, permite que sejam feitas “correções” sobre o estereótipo anteriormente estabelecido (Myers, 2014).

Contudo, o estereótipo negativo pode ser a base de preconceitos acerca de um grupo social ao impedir a própria interação com pessoas pertencentes a esse grupo. Criando, assim, “barreiras culturais” (Madureira, 2007a). Sendo que as crenças em estereótipos negativos podem convergir com crenças profundamente afetivamente enraizadas que possuem um posicionamento alto na hierarquia dos significados do/a sujeito/a, tendo um papel intenso na organização de sua subjetividade. Essas “crenças profundamente afetivamente enraizadas”, atuam na hierarquia de significados como “meta-signos” na forma de valores (Madureira e Branco, 2012). Os valores pertencem à categoria mais alta na hierarquia semiótica, ou seja,

são “poderosos” no que diz respeito à regulação, simultaneamente, da identidade, experiência e conduta humana (Valsiner, 2012).

É, portanto, importante reiterar que processos identitários e preconceitos são ambos “fenômenos de fronteira” (Madureira e Branco, 2012). Sendo assim, o desenvolvimento de atitudes homofóbicas, como qualquer outro tipo de preconceito, ocorre por meio de processos de regulação, por exemplo, por meio de “canalizações culturais”, como também por meio de processos de autorregulação. A “cultura coletiva” e a “cultura pessoal” se relacionam constantemente de forma dinâmica e fluída através das “fronteiras simbólicas”.

É valioso, em termos analíticos, lembrar que o preconceito se configura através de fronteiras simbólicas ancoradas em signos com enraizamentos afetivos muito fortes. Esses signos com enraizamentos afetivos fortes, são o que os/as autores/as da psicologia cultural denominam de “valores” (Branco & Valsiner, 2012; Madureira, 2007a; Mattos, 2013). São os valores, portanto, que fazem com que as fronteiras simbólicas, em determinados contextos, se transformem em “barreiras culturais” (Madureira, 2007a).

### 3. Reguladores Semióticos e Processos de Mediação

Fronteiras simbólicas são geralmente semipermeáveis (Madureira, 2007), havendo trocas entre o contexto e o indivíduo que, simultaneamente, internaliza ativamente as mensagens culturais e externaliza ativamente suas próprias mensagens no âmbito da cultura coletiva. Sendo assim, os sentidos constituem-se a partir da internalização ativa feita pelo sujeito de processos comunicativos e metacomunicativos intencionais e não intencionais presentes na cultura coletiva (Branco, Palmieri & Pinto, 2012). Alguns significados se tornam orientadores da ação desse sujeito (altos na hierarquia dos significados), enquanto outros podem permanecer na *periferia semiótica* (baixos na hierarquia dos significados) (Branco, Palmieri & Pinto, 2012).

Segundo Cabell e Valsiner (2014, p. 11), “reguladores semióticos são signos que possuem um impacto direto no efeito, resposta ou no fenômeno resultante”. Os autores afirmam que esse impacto pode ser um que negue, promova, ou mude a qualidade do “efeito, resposta ou fenômeno resultante” sem que seja criado, porém, um efeito, resposta, ou fenômeno absolutamente novo.

A partir da compreensão da construção de significados de forma hierárquica, Valsiner (2004, citado por Mattos 2013) propõe o conceito de meta-signos. Para o autor, os meta-signos são signos pertencentes a maiores níveis semióticos (que envolvem um nível de mediação mais abstrato, e, portanto, de maior generalização) da experiência e são capazes de orientar/organizar signos pertencentes a níveis semióticos com menor poder de generalização.

Dessa maneira, os meta-signos podem ser promotores ou inibidores de adaptações entre o sujeito e o ambiente (Valsiner, 2004, citado por Mattos 2013, p. 52). Assim, são promotores quando permitem uma maior diversidade dos significados na cultura pessoal e permitem maior abertura para novas construções. Por outro lado, os signos inibidores tornam

mais rígidos e dificultam a construção de significados novos e adaptativos. Os meta-signos, portanto, tem um papel definitivo no quão permeável são as fronteiras simbólicas.

Podemos dizer que uma fronteira simbólica é rígida e impermeável (Madureira, 2007a) quando não há, por parte da pessoa preconceituosa, a abertura em relação às novas informações que talvez levassem à construção de novos significados acerca de temas sobre o qual há preconceito por parte do sujeito. Quando emerge uma fronteira simbólica rígida e impermeável, por exemplo, sempre que um sujeito interage com pessoas que se identificam como apresentando orientações afetivo-sexuais não hegemônicas, podemos afirmar que esse sujeito apresenta uma atitude homofóbica e que esse mesmo sujeito provavelmente internalizou meta-signos (inibitórios) negativos em relação à população LGBT. Meta-signos esses, que organizam a sua experiência ao organizar os significados em níveis inferiores em termos de autorregulação semiótica, e sua ação de modo a evitar contato com essa população ou discriminá-la de alguma outra forma.

Da mesma forma, meta-signos podem promover a construção de novos significados. Se, na cultura coletiva, fossem presentes mais canalizações culturais significativas que incentivassem a internalização de valores como “valorização da diversidade” ou “inclusão”, esses mesmos valores poderiam se tornar meta-signos no contexto em que as pessoas entram em contato com a população LGBT.

É importante reiterar que, segundo Valsiner (2013), signos se tornam meta-signos não somente em função de um viés cognitivo que oriente a sua ação para o futuro, mas também por serem internalizados na forma de sentimentos (Mattos, 2013), ou seja, por terem raízes afetivas. Esse enraizamento afetivo se desenvolve por meio de múltiplos eventos aos quais o sujeito é exposto repetidamente ao longo da vida e aos quais são atualizados, em novas experiências semelhantes, em novos contextos (Valsiner, 2004 citado por Mattos, 2013). Ou seja, a partir de canalizações culturais.

Essas canalizações culturais podem orientar, a partir da construção de meta-signos, a maneira que os indivíduos interpretam ou criam significados em relação às diferenças entre indivíduos ou grupos. Portanto, influenciam de modo significativo a permeabilidade das fronteiras simbólicas entre distintos grupos.

A impermeabilidade entre as fronteiras, ou o “respeito” às barreiras culturais historicamente estabelecidas (Madureira, 2007a), é necessária para a manutenção das hierarquias sociais e desigualdades. Para tanto, é visto como transgressão passível de punições qualquer comportamento ou atitude que possa transgredir tais fronteiras, independente do sofrimento psíquico causado ao indivíduo que esteja (injustamente) sofrendo essas punições. Tais punições são o preconceito em ação, ou seja, discriminação (Madureira, 2007a).



#### 4. Heterossexismo e Homofobia na Cultura e na Escola

“Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder” (Silva, 2000, p. 3). Silva (2000) afirma que os processos de diferenciação quase sempre trazem consigo estreitas relações com processos de qualificação das experiências vividas. Por exemplo, processos de normalização (normal/anormal), processos de inclusão (incluso/excluso), de pureza (puro/ímpuro), dentre outros. Sendo assim, as identidades, que são construções histórico-culturais, são perpassadas pelas relações de poder (Silva, 2000).

Na sociedade em que vivemos, a identidade sexual hegemônica é a identidade heterossexual. Sendo assim, segundo Borrillo (2010b), o sistema a partir do qual configura-se um tratamento excludente em relação à identidade sexual de forma que o considerado “normal” é ser heterossexual e “anormal” não ser, se chama “heterossexismo”. O “heterossexismo”, segundo o autor, é “a consequência psicológica de uma representação social que, pelo fato de outorgar o monopólio da normalidade à heterossexualidade, alimenta o desdém em relação àqueles que se afastam do modelo de referência” (Borrillo, 2010b, p. 23).

Quem sofre com a homofobia, porém, não são apenas as pessoas homossexuais, mas todas as pessoas que fogem dos papéis sócio-sexuais pré-estabelecidos. Ou seja, heterossexuais que fogem do papel esperado pela lógica binária do gênero também sofrem hostilizações “homofóbicas”. Uma criança do gênero masculino, por exemplo, pode sofrer hostilização de seus/suas amigos/as por preferir brincar com as “bonecas de meninas”, ou essa mesma criança pode sofrer hostilização de seus amigos/as por ser muito carinhoso e sentimental, sendo que é socialmente esperado que homens não sejam sentimentais e nem carinhosos (características socialmente atribuídas às mulheres).

É para evitar hostilizações homofóbicas, de modo geral, que existe o conceito de “armário”. São interessantes, nesse sentido, as contribuições de Sedgwick (2007). A autora defende que até as mais assumidas das pessoas homossexuais, às vezes, se veem forçadas a voltar para o “armário”. Segundo ela, pode ocorrer a “entrada” e a “saída” do “armário” múltiplas vezes, dependendo sempre do contexto. Por exemplo, uma mulher pode entrar no “armário” sempre que vai ao trabalho, à igreja ou visitar a família e sair do “armário” sempre que está entre amigos ou pares românticos. Sedgwick (2007) criou mais inteligibilidade acerca da saída do “armário” ao descrever como, dependendo da comunidade, ela pode significar discriminação direcionada não só à pessoa que saiu, mas também à sua família e amigos/as.

Welzer-Lang (1994, citado por Borrillo, 2010b) trouxe à discussão o conceito de homofobia que se apresenta, de forma geral, na hostilização em relação às atitudes contrárias aos papéis sócio-sexuais pré-estabelecidos. Seguindo a mesma lógica, Borrillo (2010a) afirma que nas sociedades profundamente marcadas pela dominância do gênero masculino, a homofobia torna-se um instrumento de “vigilância do gênero”, pois a masculinidade e “virilidade” se estruturam em função da “rejeição do feminino e rejeição da homossexualidade” (p.23). Ou seja, a masculinidade hegemônica se estrutura em função da rejeição de atitudes que são tradicionalmente atribuídas a papéis femininos, enquanto a feminilidade se estrutura a partir da rejeição de atitudes que são tradicionalmente atribuídas a papéis masculinos.

Portanto, a partir da lógica da masculinidade hegemônica, para serem dignos de suas identidades de “verdadeiro homens”, heterossexuais, é necessário expurgar de dentro de si tudo o que é “feminino” ou “homossexual”. Segundo Junqueira (2009), esse processo de constituição de subjetividade produz seres altamente misóginos e homofóbicos, permitindo a construção de crenças como as de que “homem que é homem, bate em viado” (p. 19).

Segundo Junqueira (2009), a carga que o homem assume ao ter que “provar” constantemente a sua virilidade, além de promover comportamentos que denigrem as mulheres e os/as homossexuais, também é negativo para o próprio homem, que se torna “dominado pela sua própria dominação” (p. 21).

No que diz respeito aos papéis de gênero estabelecidos socialmente, Parker (1991) reitera que historicamente a concepção patriarcal sobre os gêneros continua em ação, orientando o que é esperado tradicionalmente dos homens e das mulheres. É esperado, tradicionalmente, do homem que ele desempenhe um papel assertivo, ativo, no plano do “poder” e da “força”, enquanto é esperado da mulher que ela desempenhe um papel secundário de “submissão” e “fragilidade”.

Parker (1991) discute que é essa lógica cultural sobre os papéis dos homens serem associados à atividade e o das mulheres serem associados à passividade que permite que no Brasil um homem tenha intercurso anal com outro homem e continue não se identificando como homossexual, desde que ele é quem tenha exercido o papel “ativo”, ou seja, o papel de “penetrar”. Reiterando que, neste exemplo ancorado no sistema binário de gênero, fica clara a construção do valor “atividade” relacionando-se à masculinidade e o mesmo relacionando-se ao heterossexismo, pois na lógica cultural subjacente ao exemplo apresentado, o papel do outro como “passivo” é o papel tradicionalmente associado à feminilidade (Parker, 1991).

No senso comum, entende-se a sexualidade e o gênero como sendo dados “naturalmente” (e não como identidades sociais), ou seja, são vistos como biologicamente determinados. A partir dessa lógica, pessoas nasceriam homens ou mulheres. E, portanto, o sujeito apresenta maior dificuldade de se desenvolver de maneira que vá contra as expectativas sociais. Em outras palavras, sujeitos que não se identificam com a heteronormatividade ou com o gênero que lhes são socialmente impostos a partir do nascimento sentem, comumente, a necessidade de esconder, desde criança, os seus desejos e

interesses. Essa visão determinista sobre o desenvolvimento humano cria amplo espaço para o surgimento e a reprodução de preconceitos na sociedade.

Segundo Borrillo (2010b), no sistema heterossexista vigente em nossa sociedade, as instituições constantemente reforçam a lógica binária e essencialista de gênero, ignorando o caráter dinâmico das identidades sociais. Essa lógica é reforçada, propagada e reproduzida a partir de canalizações culturais existentes no interior das próprias instituições sociais. Paradoxalmente, uma das instituições mais responsáveis por essa propagação é também uma das instituições que tem maior responsabilidade no estabelecimento de uma cultura democrática no Brasil. Essa instituição, no contexto das sociedades letradas na atualidade, é a escola.

Segundo Louro (2000) a educação que, popularmente, se entende como sendo a educação presente nas escolas, é a de conteúdos curriculares, o qual se refere a atributos lógicos e intelectuais do aprendiz. Mas o investimento educacional mais profundo está voltado a “formação” de homens e mulheres “de verdade”. Ou seja, é comum que professores/as possuam critérios para inferir se o/a aluno/a está ou não desviando da “norma”.

Louro (1997) discute como as escolas têm um papel fundamental no que diz respeito não somente à reprodução de crenças e concepções errôneas acerca de gênero e sexualidade, mas sim no que diz respeito à própria produção dessas crenças e concepções. A autora afirma que as instituições de ensino se perturbam com questões que concernem à sexualidade, mas, agindo a partir da crença de que, se não se direcionarem a essas questões elas não aparecerão na escola, tendem a adotar posturas obscurantistas. Porém, como afirma a autora “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (1997, p. 81).

Segundo a mesma autora (Louro, 1997), é geralmente explícito o objetivo das escolas de produzirem sujeitos heterossexuais nas condições do contexto em que a escola se inscreve.

Ela aponta para a contradição presente no fato de existirem tantos dispositivos de “vigilância de gênero” (p.81), sendo que, supostamente, a identidade heterossexual seria “natural” e, em contrapartida, a identidade homossexual seria “desviante, estranha ou anormal”.

Qualquer identidade, porém, é um construto social relacionando-se ao posicionamento do sujeito em relação às teias de significados que compõem a cultura. Contrário ao que prega qualquer visão essencialista acerca de identidades sexuais, é no âmbito histórico e cultural que se constroem as identidades sociais e, segundo os/as teóricos culturais, todas as identidades sociais são de “caráter fragmentado, instável, histórico e plural” (Louro, 1999, p. 8).

Se admitimos que *todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (Louro, 1997, p.81).

São incontáveis as práticas que são produtoras de “marcas” nos sujeitos. Em seu capítulo intitulado “Pedagogias da Sexualidade”, Louro (1999) discute que a família, escola, mídia, igreja e lei promovem uma “pedagogia da sexualidade”, insistindo em identidades e práticas hegemônicas, subordinando e negando identidades e práticas não hegemônicas. Logo, a produção da heterossexualidade hegemônica implica na rejeição da homossexualidade.

Em suma, a “pedagogia da sexualidade” consiste em sugestões sociais e restrições explícitas ou implícitas na vida social do ser humano, por parte da família, escola, mídia, religião, lei dentre outras instâncias sociais. Ou seja, consiste em canalizações culturais que reforçam os valores vigentes na cultura atual. Valores estes que podem atuar como metassignos na hierarquia de significados dos indivíduos. O que tende a reforçar e a perpetuar uma

cultura de preconceito, já que é essa hierarquia dos significados que organiza, de diferentes formas, o sistema motivacional de cada indivíduo (Branco, Palmieri & Pinto, 2012).

## 5. Processos de Mediação e Homofobia

Como já discutido, na presente pesquisa concebemos a homofobia a partir da conceituação de homofobia proposta por Madureira (2007a). Homofobia, assim como qualquer tipo de preconceito, é um fenômeno de fronteira com raízes histórico-culturais e afetivas que acabam por construir uma “barreira cultural” entre indivíduos e grupos sociais. Para que se possa fazer uma análise específica sobre o fenômeno “homofobia”, é necessário levar em consideração a integração dos níveis macrossociais, interpsicológicos e intrapsicológicos (Madureira, 2007a).

Madureira (2007a) considera, portanto, importante para a análise do fenômeno dos preconceitos e para o estudo de suas raízes afetivas e histórico-culturais a integração entre a Teoria dos Campos Afetivos (Valsiner 2003, 2005, 2007, citado por Madureira, 2007b) e a tensão entre os processos abordados por Boesch de *Heimweh* (estrada para casa) e *Fernweh* (estrada para longe) (Madureira, 2007a, 2007b).

A partir da Teoria dos Campos Afetivos desenvolvida por Valsiner, é possível analisar a hierarquia semiótica, ao classificar os significados em termos menos gerais e mais concretos ou mais gerais e abstratos. Segundo Branco e Valsiner (2012, p. xiii), “todos os níveis de representações afetivas do sentimento podem participar na regulação da conduta no futuro”. Pode-se, portanto, analisar o fluxo de experiências de um indivíduo a partir do nível 0 (nível fisiológico) ao nível 4 (nível afetivo semiótico hipergeneralizado), articulados de forma dinâmica.

O nível 4, o qual se refere ao campo afetivo semiótico hipergeneralizado, é de suma importância para o tema focalizado na presente pesquisa, pois é nele que se encontram os valores e os preconceitos (Madureira, 2007a; Madureira & Branco, 2012). A partir da Teoria dos Campos Afetivos desenvolvida por Valsiner, podemos entender como os preconceitos e

as práticas culturais, em um sentido mais amplo, são sentidos, inclusive no nível fisiológico (Madureira, 2007a; Madureira & Branco, 2012).

<b>NÍVEL 4</b> CAMPO AFETIVO HIPER-GENERALIZADO	Eu sinto alguma coisa... Eu não consigo descrever claramente o que estou sentindo... Mas isso me faz sentir como... [acesso ao Nível 3]	Valores. Preconceitos.
		<b>Desaparecimento de referência verbal.</b>
<b>NÍVEL 3</b> CATEGORIAS GENERALIZADAS DE EMOÇÕES	Eu sinto desconforto e nojo.	
<b>NÍVEL 2</b> CATEGORIAS ESPECÍFICAS DE EMOÇÕES	Desconforto. Nojo.	
		<b>Emergência de referência verbal.</b>
<b>NÍVEL 1</b> TÔNUS EMOCIONAL IMEDIATO		
		<b>Diferenciação das sensações a partir da base fisiológica.</b>
<b>NÍVEL 0</b> NÍVEL FISIOLÓGICO		

Figura 1. Campos Afetivos (retirado de Madureira 2007a, p. 34)

O nível hiper-generalizado é o nível no qual se encontram os valores e preconceitos. É nos níveis 2 e 3 que surge a possibilidade de referência verbal, Segundo Valsiner (2013, p. 39), “no nível 3 ocorrem as discussões, supostamente ‘lógicas’, mas essas discussões são sempre baseadas no campo hiper-generalizado (nível 4), costumeiramente, chegam ao nível 3 onde ocorre um ‘feed-forward’ para o fluxo que ocorre no nível 2”.

A teoria dos campos afetivos é interessante pois ilustra que existem experiências “além” (nível 4) e “aquém” (nível 0 e 1) do surgimento da referência verbal, ou seja, a experiência não está restrita à fala ou linguagem verbal. Trata-se de um modelo teórico que contempla diferentes níveis de análise, integrados de forma dinâmica, articulando aspectos biológicos, culturais e subjetivos: do nível fisiológico (nível 0) ao nível de mediação cultural hiper-generalizado e, portanto, bastante abstrato (nível 4).



A tensão entre os processos de *Heimweh* (estrada para casa) e *Fernweh* (estrada para longe) (Madureira, 2007b) é de extrema importância, pois ilustra a importância da ambivalência no cruzamento de fronteiras. No caso do preconceito, segundo Madureira (2007b), a tensão está presente entre permanecer no que é considerado seguro, familiar e conhecido (*Heimweh*) e ir rumo ao desconhecido, ao novo, correr riscos e ser curioso (*Fernweh*). Desse modo, dependendo do contexto/história de vida da pessoa, ela dará maior ênfase a um processo ou ao outro.

O preconceito está presente quando as fronteiras simbólicas entre indivíduos ou grupos se tornam rígidas e passam a desqualificar uns aos outros com base nas suas diferenças. Como exemplificado por Madureira (2007b), se a pessoa A e a pessoa B se conhecem e dão ênfase ao processo de *Fernweh* ao se conhecerem, ocorre, portanto, um cruzamento de fronteiras. Se A, posteriormente, revela ser homossexual e B atribuir a isso um significado negativo (envolvendo a desqualificação), a ênfase pode ser mudada para o processo de *Heimweh*. Quando isso ocorre, a tendência é que a fronteira se torne cada vez menos permeável e haja cada vez menos cruzamento.

O estudo do papel das ambivalências e a superação das mesmas pode ser bastante frutífero no estudo dos preconceitos. Abbey (2012, citada por Mattos 2013) reitera a importância da ambivalência na construção de novos signos orientados para o futuro. Se aceitarmos as análises desenvolvidas por Abbey (2012, citado por Mattos, 2013), como podemos explicar o aparente bloqueio ou inabilidade do sujeito para construir novos significados orientados para o futuro? Significados esses que, promotores, poderiam intensificar o processo de *Fernweh* e diminuir as práticas discriminatórias em um indivíduo? Ou seja, como podemos explicar a manutenção de atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias, sendo que essas mesmas atitudes e práticas podem, além de tudo, sequer dar

espaço para o surgimento de novidade? Tendo em mente que essa novidade é necessária, no caso de homofobia, por exemplo, para chegar ao caminho da superação do preconceito.

Segundo Abbey (2012, citada por Mattos, 2013) existem três processos pelo o qual é possível superar as ambivalências, dependendo do nível da ambivalência. Quando o nível de ambivalência é nulo, a pessoa não se envolve na construção de significados. Quando o nível de ambivalência é moderado, a pessoa constrói significados altamente mutáveis que podem se adaptar facilmente a novos contextos no futuro. E, por último, quando o nível de ambivalência é muito intenso ou se encontra na condição máxima de tensão, a pessoa constrói signos fortes que trazem rigidez ao sistema de produção de significados (signos inibidores) ou simplesmente não constrói novos significados.

Valsiner (2002, citado por Mattos 2013) afirma que para que se sustentem os mesmos significados inibidores sem a construção de novos significados que gerem alternativas para o futuro para que se possa lidar com a incerteza do mesmo, é possível supor que “em determinadas situações a pessoa fica ‘presa’” (Mattos, 2013, p.54) a determinada estrutura hierárquica dos significados. Desse modo, os autores propuseram que essa estrutura hierárquica dos significados na qual a pessoa fica “presa” é caracterizada por significados que se retroalimentam reciprocamente, perpetuando, portanto, os mesmos significados nessa hierarquia. Essa estrutura hierárquica caracteriza uma situação de *alimentação recíproca* (Mattos, 2013).

No caso da presente pesquisa, os significados inibidores são os significados que fomentam atitudes homofóbicas. Portanto, é possível supor que, frente a uma pessoa homossexual, uma pessoa que apresenta muita homofobia pode estar “presa” a uma estrutura hierárquica de alimentação recíproca.

Em um estudo realizado por Madureira (2000), a autora entrevistou e analisou a narrativa de dez jovens adultos/as que se denominavam como sendo de orientação sexual

“não-hegemônica”. Dentre os/as entrevistados/as o caso de uma jovem homossexual (25 anos) foi escolhido aqui para ser feita uma reflexão. A pesquisa indicou que os valores ambivalentes construídos pela jovem na participação em diferentes contextos na sua vida (contexto da comunidade gay e comunidade religiosa católica) a levaram a esconder a sua orientação afetiva-sexual da esfera pública.

É possível supor que a jovem havia se inserido em uma situação de alimentação recíproca, onde os valores por ela internalizados no contexto religioso estavam em tensão com os valores por ela internalizados no contexto da comunidade gay. A ambivalência entre os valores internalizados nessas duas esferas da vida da jovem não foi superada de forma que ela pudesse de fato conciliar ambas as identidades sociais com menor sofrimento psíquico, e isso se manifesta, por exemplo, na tentativa dela de “(...)’afastar dos olhos’ das outras pessoas as suas experiências homoeróticas, a fim de se apresentar socialmente como uma ‘pessoa normal’” (Madureira, 2000, p. 217).

## 6. Metodologia

O desenvolvimento do que hoje denominamos como ciência ocorreu mediante diversas “canalizações”, ou influências sócio-históricas que embutiram valores e pressupostos positivistas naquilo que poderia ser considerado como conhecimento científico. Esse processo histórico, porém, trouxe diversas barreiras ao campo da psicologia, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da psicologia como uma ciência social. Dessa forma, limitando a psicologia enquanto ciência e campo de atuação profissional em vários aspectos, mais precisamente, excluindo do seu âmbito o estudo da cultura como um fenômeno complexo e dinâmico, e também mantendo uma visão de causalidade linear (e não sistêmica) (Cabell & Valsiner, 2014).

É necessário superar, portanto, as formas tradicionais de se fazer ciência na psicologia ao adotar a visão sistêmica proposta pela psicologia cultural, que resgata a importância do papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento (Valsiner, 2012). O indivíduo é ativo, pois constrói, por meio de interações com o seu contexto e por intermédio da mediação semiótica, os seus processos psicológicos. Ressaltando, que o indivíduo não é “determinado”, linearmente, pelo seu contexto cultural, mas transforma e é transformado pela cultura (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2012). Há, portanto, a necessidade de adotar métodos que sejam congruentes com uma perspectiva abrangente, multidimensional e dinâmica dos processos do desenvolvimento humano (Branco & Valsiner, 1999).

Cabell e Valsiner (2014), em um capítulo que introduz o livro intitulado *The Catalyzing Mind*, afirmam que a ciência tem como um de seus propósitos centrais gerar um “corpo de conhecimento” (p. 4). Afirmam também que os campos de estudo da ciência psicológica são as “experiências humanas e os pensamentos, sentimentos e comportamentos que fazem com que essas experiências sejam significativas” (p.4). Os autores, portanto,

concluem que o corpo de conhecimento que a psicologia cultural visa construir possui como foco os “diferentes tipos de mecanismos semióticos pelo qual os indivíduos tornam as suas experiências significativas” (p. 4).

Segundo Branco e Valsiner (1999), os desafios de uma abordagem co-construtivista, como a da psicologia cultural, existem principalmente pois a realidade co-construída pelos seres humanos é de natureza semiótica, e os efeitos da organização da vida em sociedade são sempre complexos, heterogêneos e, frequentemente, contraditórios.

Sendo assim, para haver adequação entre o problema a ser investigado e a teoria, a metodologia é entendida como um processo cíclico (Branco & Valsiner, 1999). Nesse sentido, a metodologia engloba, na sua concepção e desenvolvimento, a visão pessoal do/a pesquisador/a de forma articulada aos pressupostos da abordagem teórica escolhida para decidir qual caminho traçar na busca por produção de conhecimentos específicos. Esse processo utilizado pelo/a pesquisador/a envolve, necessariamente, procedimentos de intervenção com o propósito de “destacar ou provocar aspectos do fenômeno que se pretende estudar” (Branco & Valsiner, 1999, p. 27).

É importante considerar, como afirma González Rey (1999, citado por Madureira & Branco, 2001), que esses procedimentos de intervenção são processos intrinsecamente interativos e “somente adquirem sentido quando inseridos em um espaço dialógico” (p.73). Sendo assim, o papel do/a investigador/a não é de “acessar dados” previamente existentes no mundo privado dos/as participantes da pesquisa e trazer esses dados à tona para serem analisados, mas, sim, um processo dinâmico e dialógico no qual os/as participantes da pesquisa em conjunto com o/a pesquisador/a co-constroem as informações (Madureira & Branco, 2001).

Enfim, adota-se na presente pesquisa a metodologia da pesquisa qualitativa, pois os fenômenos aqui investigados pertencem ao universo dos significados em uma faceta da

realidade (dos valores, crenças, atitudes) que precisa ser interpretada pelo próprio pesquisador, construindo pontes entre o observado no campo empírico os pressupostos teóricos (Minayo, 2015). Entendendo que o campo investigado é composto por seres humanos que não só agem, “mas pensam sobre como agir” (p.21), interpretando a própria experiência a partir das relações que estabelece com o mundo (Minayo, 2015).

Após essas considerações metodológicas mais amplas, os tópicos a seguir descrevem os aspectos metodológicos específicos referentes à presente pesquisa.

### 6.1. Participantes:

Participaram da pesquisa dois professores e uma professora que atuam no ensino médio no Distrito Federal. É apresentado a seguir, um quadro com dados sociodemográficos dos participantes. Por questões de sigilo, os nomes apresentados são fictícios.

Tabela 1.

*Dados sociodemográficos dos/as participantes*

Nome fictício	Disciplina	Idade	Escola	Religião	Orientação Sexual Declarada
Luís	Português-Redação	34 anos	Particular	Nenhuma	Homossexual
Morgana	Português-literatura	35 anos	Particular	Nenhuma	Heterossexual
David	História	35 anos	Pública	Nenhuma	Heterossexual

### 6.2. Materiais e instrumentos:

Utilizou-se, para a realização da pesquisa, dois gravadores digitais (um celular e um tablet), papel, caneta, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) impresso (Anexo A).

Os instrumentos utilizados foram um roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo B) e uma imagem ambígua e outra nítida (Anexo C).

Cabe esclarecer que a imagem ambígua e outra nítida (que foi apresentada para os participantes na tela do tablet do pesquisador) é a mesma imagem de um casal homossexual se beijando, porém em duas versões: a) uma desfocada e de difícil compreensão; b) e outra nítida.

### **6.3 Procedimentos de Construção de Informações:**

Foram realizadas algumas alterações na presente pesquisa no que concerne à metodologia. Inicialmente, o planejado era de, após a aprovação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (Anexo D), entrar em contato com os/as participantes de pesquisa e realizar dois encontros de grupo focal com todos os professores e todas as professoras reunidos no campus da Asa Norte do UniCEUB. Porém, diversos dos/as professores e professoras selecionados(as) não possuíam disponibilidade de tempo em horários comuns para participar dos dois encontros do grupo focal no UniCEUB. Por esse motivo, considerando o prazo para a finalização da presente pesquisa, o pesquisador e a orientadora de pesquisa decidiram que seria necessário modificar os procedimentos de construção de informações.

Foram alterados os objetivos específicos e a pesquisa de campo passou a ser realizada mediante entrevistas individuais semiestruturadas. Por conta do prazo exíguo, foi possível realizar somente três entrevistas individuais. Além disso, cabe mencionar que a construção das categorias analíticas foi iniciada durante o processo de transcrição das entrevistas.

Após a aprovação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB e após contato bem-sucedido com os/as participantes de pesquisa foram agendadas as entrevistas em

locais estabelecidos pelos/as entrevistados/as e em horários estabelecidos, de acordo com a disponibilidade dos/as participantes e do pesquisador.

No início de cada encontro reservado para entrevista foi entregue o TCLE para o/a entrevistado/a. Antes do início de todas as entrevistas, o pesquisador pediu que o/a participante lesse e perguntasse, caso tivesse qualquer dúvida. Em seguida, foi obtido o consentimento dos/as participantes para a gravação das entrevistas.

Para iniciar as entrevistas, foi reiterado que o ambiente em que estavam é um espaço em que há sigilo em relação à identidade pessoal do/da participante e também que é importante que os/as participantes se sintam confortáveis para expressar as suas opiniões e pontos de vista pessoais. As entrevistas foram semiestruturadas e realizadas individualmente. Portanto, o roteiro de entrevistas teve a função de orientar a entrevista, mas não foi utilizado de forma rígida. Permitindo, portanto, que o entrevistador realizasse questionamentos não previstos no roteiro.

O roteiro de entrevista foi elaborado em três partes, a primeira contemplou perguntas de aquecimento mental e quebra-gelo. A segunda, afirmações controversas que abarcam temas ligados a gênero e homofobia. Por sua vez, a terceira parte contemplou perguntas acerca de estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e professora para trabalhar temas ligados à homofobia na escola.

As entrevistas iniciaram-se com o primeiro bloco de perguntas do roteiro de entrevista, que consistia em perguntas acerca do histórico profissional dos participantes e da participante e também servia como um pequeno “quebra-gelo”. Após o primeiro bloco de perguntas foi apresentado aos participantes e à participante a imagem ambígua e a imagem nítida que serviram para estimular a construção de narrativas e reflexões por parte dos entrevistados e da entrevistada.



O objetivo do uso das imagens, enquanto ferramentas metodológicas, foi o de criar condições sob as quais possíveis crenças e percepções acerca de estereótipos de gênero pudessem ser externalizados, pois mesmo na “imagem ambígua” é possível perceber duas pessoas que parecem estar se beijando de forma romântica, além disso, é possível perceber que uma das pessoas está utilizando roupas que são tradicionalmente associadas à masculinidade. Contudo, somente após olhar para a “imagem nítida” que é possível declarar, com certeza, que ambas as pessoas que estão se beijando são mulheres. Dessa forma, o intuito das imagens era de explorar a questão dos equívocos, em relação à descrição da realidade, que, às vezes, as pessoas cometem ao confiar nos estereótipos que constroem.

Em seguida, chegou a vez do segundo bloco do roteiro de entrevistas. Este consiste em afirmações que são controversas, e pediu-se que cada entrevistado(a) comentasse acerca das mesmas. Por último, no terceiro bloco do roteiro de entrevistas, foram realizadas perguntas que tinham como função incentivar os entrevistados e a entrevistada a falarem sobre as estratégias pedagógicas que adotam, seja pessoalmente ou em conjunto com a instituição em que trabalham, para prevenir e enfrentar a homofobia no contexto escolar.

#### **6.4 Procedimentos de Análise:**

As análises das transcrições das entrevistas individuais foram realizadas através do método de análise de conteúdo, a partir de categorias analíticas temáticas construídas. A análise de conteúdo temático tem como um de seus propósitos principais analisar os conteúdos manifestados para além da comunicação proposital e explícita do/a participante (Gomes,1994).

Por questões referentes ao prazo de finalização da presente pesquisa não foi possível realizar a transcrição de todas as entrevistas anteriormente à construção das categorias

analíticas. De qualquer forma, ainda foram realizadas transcrições “prioritárias”. Ou seja, essas transcrições se referem a uma “pré-análise” do conteúdo na qual o pesquisador optou por transcrever as falas que considerou mais importantes para, em conjunto com a pesquisadora orientadora, elaborar as categorias analíticas. Posteriormente, foram realizadas as transcrições completas.

Considerando os objetivos e o tema da pesquisa, em conjunto com a orientadora da pesquisa, foram elaboradas três categorias analíticas temáticas: 1) Concepções e crenças em relação às questões de gênero e sexualidade na perspectiva dos/as participantes; 2) Diversidade sexual e homofobia no contexto escolar; e 3) Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento à homofobia nas escolas.

## **7. Resultados e Discussão**

Após a realização das três entrevistas individuais semiestruturadas, foi possível construir informações relevantes quanto às crenças e percepções dos/as participantes acerca de questões ligadas a gênero e homofobia no contexto escolar. Cabe reiterar que todos os nomes apresentados são fictícios. Os resultados, com base nas categorias analíticas anteriormente mencionadas, são apresentados e discutidos a seguir.

### **7.1 Concepções e crenças acerca das questões de gênero e sexualidade na perspectiva dos/as participantes**

A partir das entrevistas, foi possível entender um pouco acerca das crenças e concepções dos/das participantes em relação às questões de gênero e sexualidade na sociedade e na escola. Dessa forma, ficou claro que os entrevistados e a entrevistada, de forma geral, possuem crenças e concepções que são mais congruentes com os valores defendidos pelos movimentos LGBT e pelos movimentos feministas. Ou seja, há, nas falas dos/as entrevistados/as, uma clara associação de temas relacionados à sexualidade e gênero a valores como o respeito e a valorização da alteridade. É possível perceber isso em algumas falas pontuais, por exemplo, de David ao ser indagado sobre o que pensa em relação a adolescentes em sala de aula que não se encaixam em estereótipos tradicionais e binários de gênero:

*“Os professores a escola e etecetera respeitam as individualidades? Tem que ser garantido que as expressões sejam respeitadas, sacou? Então tem que ser falado, conversado, tem que ter palestra. Tem que ter a promoção de um ambiente que*

*receba essa pessoa da maneira como ela é, sacou? A gente tem que receber todos como são contanto que o jeito que ela é não impeça as pessoas de serem como são”.*

Os participantes concordam que, socialmente, há uma espécie de pressão para as pessoas se comportarem de acordo com papéis de gênero pré-estabelecidos, e que isso dificulta a vida de pessoas que não seguem esses papéis. Nos seguintes trechos das entrevistas de Morgana e Luís, respectivamente, existem falas que apontam para crenças acerca de estereótipos de gênero: *“...porque as pessoas vão se posicionar, não porque elas têm alguma coisa a ver com isso, mas elas estão acostumadas com se posicionar”.*

O trecho mencionado anteriormente foi “estimulado” pela apresentação da imagem ambígua e nítida. Na imagem há a presença de uma mulher com cabelos curtos e usando um terno, ambas características que são tradicionalmente associadas à masculinidade. Ou seja, a pessoa na imagem não se conforma com a imagem estereotipada associada às mulheres.

Podemos afirmar que ao falar, *“as pessoas estão acostumadas com se posicionar”*, a entrevistada fala sobre a naturalização daquilo que Borrillo (2010a) chama de “vigilância de gênero”. A vigilância de gênero, segundo o autor, é um processo pelo qual a masculinidade hegemônica se estrutura ao rejeitar o feminino e a feminilidade hegemônica se estrutura ao rejeitar o masculino. A naturalização deste tipo de “vigilância” por sua vez, se dá através de constantes sugestões sociais e restrições explícitas ou implícitas na vida cotidiana do ser humano por parte das instituições sociais, simultaneamente a “vigilância de gênero” é também um tipo de canalização cultural. Ou seja, a “vigilância de gênero” ocorre sistematicamente através de sugestões explícitas de instituições como a família, escola ou igreja, ou de forma mais implícita através da internalização das expectativas sociais, por exemplo.

O trecho a seguir, também ocorreu após a apresentação das imagens e também se relaciona com o conceito de “vigilância de gênero” (Borrillo, 2010a):

*“Acho que normalmente as pessoas não duvidariam de que é um homem. Acho inclusive que, depois, quando você jogar a foto real vão julgar. “Ah, mas é um homem, tá com corte (corte de cabelo) de homem. (usando tom jocoso)” “Talvez aí é que está o preconceito, e não necessariamente na hora de ver a foto e achar que é um homem”.*

Nesse trecho, Luís fala que crê que provavelmente seria comum as pessoas assumirem que é um homem na imagem antes de vê-la em foco e que, além disso, mesmo após ver que a pessoa na foto é uma mulher, insistiriam, como que se fazendo piada, que é um homem.

No exemplo apresentado pelo entrevistado, ele demonstra seu incômodo com o posicionamento de pessoas que perpetuam os estereótipos de gênero: *“Ah, mas é um homem, tá com corte (corte de cabelo) de homem. (usando tom jocoso)”*, o entrevistado dá um exemplo de “vigilância de gênero” sob a forma de uma piada heterossexista. Essa “piada” funciona como um mecanismo que serve para, simultaneamente, perpetuar o estereótipo associado à masculinidade e invisibilizar a mulher que está ali representada na imagem. É importante afirmar

Segundo Josephs (2007, p. 321), “no nível da cultura coletiva, a sexualidade e sensualidade ganham a sua força e poder ao serem propositalmente mantidas invisíveis e ‘não verbalizadas’”. Segundo a autora, na vida pública, a verbalização acerca de temas que envolvem a sexualidade tende a explicitar a transgressão na forma de piadas ou xingamentos (geralmente homofóbicas ou sexistas), a forma de sexualidade considerada “legítima”, porém, é sempre implícita. É raro, por exemplo, ouvir piadas ou termos pejorativos acerca da heterossexualidade. Da mesma forma, não se discute a “origem” ou “causa” da heterossexualidade, mas é muito comum se discutir a “origem” ou “causa” da homossexualidade. Sobre isso, Madureira e Branco (2007) sugerem que, por trás da busca pela “causalidade última” da homossexualidade, estão implicados diversos “jogos” de poder

que, por meio dos “processos históricos e culturais de medicalização do corpo e da sexualidade serviriam para separar os “normais” dos “não normais” e excluir os últimos” (p. 84).

O intuito de apresentar as imagens foi a de causar nos/as participantes uma percepção acerca do próprio viés, e se posicionarem acerca dele. Esse viés se refere aos estereótipos. Ao serem apresentados/as com uma imagem de uma mulher que possui alguns traços tradicionalmente percebidos como masculinos (como roupa e corte de cabelo), já é o bastante para assumir que a pessoa é um homem. Esse viés pode ser ou não acompanhado de fortes preconceitos. Mas, como bem destaca Luís, o que ocorre após a apresentação da imagem nítida à pessoa é um indicador mais potente acerca das concepções da pessoa.

Nesse sentido, é interessante realizar um comentário acerca da função desempenhada pelos estereótipos. Segundo Myers (2014), é fundamental para a vida em sociedade pois, sem a capacidade de organizar em categorias as pessoas com quem interagimos, o esforço cognitivo que seria necessário para reorganizar/reconstruir, a todo momento, todas as nossas impressões acerca do mundo como se fossem novas seria altamente desorganizador e custoso. Portanto, as crenças em estereótipos somente configuram um preconceito quando são afetivamente enraizadas, se tornando mais rígidas e menos mutáveis. Tornando as “fronteiras simbólicas” menos permeáveis, constituindo situações de negação dos/das outros e se tornando, o que Madureira (2007a) denomina, verdadeiras “barreiras culturais”.

O participante Luís dá um exemplo ainda mais explícito e forte daquilo que Borrillo (2010a) chama de “vigilância de gênero” ao contar uma anedota sobre uma agressão que sofria: *“Quando eu tinha doze anos eu tinha uma mania feia de ficar puxando a minha blusa pra baixo o tempo todo, e isso era um traço afeminado. Eu apanhei muito do meu pai para parar com isso... mas eu não fazia porque queria”*.

Relatando um caso claro e violento de homofobia explícita por parte do pai, também um exemplo de “vigilância de gênero” (Borrillo, 2010b), onde o pai de Luís o agredia fisicamente por apresentar o que ele considerava um “*traço afeminado*”. É pertinente realizar um comentário acerca do fato de que quem hostilizava Luís em sua família era seu pai. Não houve nenhum comentário acerca de sua mãe, por exemplo, sendo violenta com ele. Em geral, é mais comum haver casos de agressão física por parte dos “homens da família” do que por parte das mulheres da família.

Isso ocorre pela perpetuação do modelo da masculinidade hegemônica. Modelo em que a expectativa é de que o homem seja “ativo” e tenha o domínio do espaço público (Madureira, 2007a). Dessa forma, para manter a hierarquia (e se manter no poder) é comum que seja o homem quem hostiliza os supostos “transgressores”, pessoas que se desviam desse modelo. No caso de Luís, por apresentar um suposto “*traço afeminado*” associado à suposta passividade feminina.

Sabendo que os avós de Luís eram “*peças de roça*” do interior do país e que vieram a Brasília a procura de melhores condições de vida, é possível realizar uma reflexão acerca da cultura da comunidade familiar e das consequências que o pai de Luís talvez sofreria se seu filho fosse percebido como uma pessoa “afeminada” ou mesmo homossexual.

Se, implicitamente e a partir de uma visão reducionista, no ato de agredir Luís seu pai pretendia evitar que este fosse homossexual, é possível traçar um paralelo, com o que Sedgwick (2007, p. 39) afirma poder ser um “segredo patogênico”. Se o pai de Luís eventualmente descobrisse sobre a homossexualidade de seu filho, isso o “mergulharia no armário de sua comunidade conservadora”.

O “segredo patogênico” acaba demonstrando pouco mais acerca da forma que o “armário” pode desorganizar/reorganizar toda uma dinâmica de família. Por exemplo, como

afirma Sedgwick (2007), pode ser um medo “se revelar” para os pais e descobrir que estes desejam te “expulsar” ou até mesmo desejam a sua morte.

Em entrevista com David, o participante trouxe algumas concepções interessantes acerca do estereótipo tradicional do feminino e masculino, chamando de “*tabu*” as transgressões feitas a esses estereótipos. Falando especificamente sobre uma das mulheres da imagem apresentada que ele reconheceu como a celebridade Estadunidense, Ellen

DeGeneres:

*“A gente está em um contexto né, em que o tabu sempre incomoda ne, de alguma maneira. Mas ao mesmo tempo, essas pessoas que são de vanguarda, saca. Elas se colocam de tal maneira e com tanta frequência que eventualmente normaliza uma situação que a gente acha que é contrária a aquilo que é bom para o grupo, que é a nossa sociedade. Então conforme a gente vê a atuação, principalmente de uma pessoa como essa, que é uma figura pública e tal, e conforme a gente vê essas demonstrações em outros lugares. Por exemplo, fui para Buenos Aires, sacou? E como tem casais se beijando ...é... Gays e heteros saca (...) eu olhava assim, ao redor para ver as reações das pessoas, e nada né, cada um cuidando da sua vida, sem nenhuma resistência assim, sacou? É claro que eventualmente elas encontram alguma resistência, com certeza. Mas no geral, o que eu observei, não que já tá...Lá é um fato consumado que existe gay! haha, sacou véi”.*

Através desse trecho da entrevista de David, é possível traçar uma linha entre a presença e representatividade de pessoas pertencentes a grupos de minorias políticas na mídia e como isso afeta a “expectativa cultural”, ou as concepções e estereótipos acerca de pessoas que pertencem a esses grupos. No caso de Ellen DeGeneres, ela é homossexual e é uma



apresentadora de programa de entrevista e comediantes altamente reconhecida pelo seu trabalho. O trabalho dela não é voltado particularmente para o público homossexual, contudo, a sua presença forte na mídia estadunidense pode ser considerada como desencadeadora de diversos processos de “canalização cultural”, que transmitem valores de respeito e valorização em relação à alteridade.

Canalizações culturais como essas são importantes no que diz respeito à “coconstrução” de significados mais e abertos à mudança, ou, em outras palavras, “meta-signos promotores”. Nessa mesma linha, são importantes também para que pessoas possam organizar as suas experiências diante da própria sexualidade de forma mais saudável, com menos sofrimento.

Além de tudo, o trecho “*Lá é um fato consumado que existe gay!*” traz, de forma implícita, a crença que David possui de que no Brasil há maior invisibilidade de pessoas homossexuais. Isso se manifesta através do fato de que homossexuais no Brasil se sentem menos à vontade para realizar demonstrações de afeto em público, e se realizassem, provavelmente sofreriam maiores hostilizações e repreensões. Vale citar novamente a afirmação de Josephs (2007, p. 321), “no nível da cultura coletiva, a sexualidade e sensualidade ganham a sua força e poder ao serem propositalmente mantidas invisíveis e ‘não verbalizadas’”.

Outros pontos interessantes da entrevista com o participante ocorreram quando David falou sobre seus sentimentos ao ver dois homens se beijando:

*“Mas não... não me causa esse impacto, sacou véi?... Dois homens barbudos se beijando assim eles ainda me causam mais estranhamento, né? Porque a gente já vê menos, se você procurar pornô, a fantasia sexual é o lesbianismo, sacou? (...)”*

*“Porquê você acha que homens barbudos lhe causam mais estranhamento quando se beijam?”.*

*“Barbudos ou não barbudos é porquê você vê o masculino né? Aí eu acho que a tendência é você...você olhar pro homem, pro gênero e para a masculinidade e ter aquela imagem né? Uma imagem particular do que o homem deve ou não deve fazer. Aí eles estão demonstrando o afeto homoerótico, sacou? E isso causa um impacto maior em mim assim né? Pela expectativa, sacou? Pela expectativa de homem, mas eu sei... que isso... Eu sei velho, a gente sabe né, que homossexualidade e gênero não tem uma relação direta mesmo. Então o cara, é um homem, tem todos os seus traços masculinos e... e é gay velho haha, né? Mas isso é um impacto que...tipo caramba, né véi”.*

Nesse trecho da entrevista, David relata sentir um *“impacto maior”* ao observar um comportamento que rompe com a lógica binária e heterossexista de gênero. Ou seja, ao observar um homem que possui todas as características estéticas tradicionalmente atribuídas ao gênero masculino se comportando de forma não condizente com esse estereótipo clássico ao beijar outro homem, o entrevistado sente um *“estranhamento”* ou um *“impacto”*, e, inclusive, no final do trecho, tem dificuldades em descrever verbalmente os seus sentimentos.

Através da teoria dos campos afetivos de Valsiner (2013), é possível analisar esse trecho da entrevista de David. Nessa linha, pode-se supor que no nível 4 (hipergeneralizado), onde se encontram os valores e preconceitos, David ainda possui valores que são subjugados à lógica binária heterossexista de gênero. Isso se evidencia pois, relata que, ao presenciar um beijo entre dois homens sente um *“estranhamento”* ou um *“impacto”*, categorias generalizadas de emoção, que, segundo a teoria dos campos afetivos, dizem respeito ao nível 3.

## 7.2 Diversidade sexual e homofobia no contexto escolar

No contexto escolar, como qualquer outro contexto social, há presença de grupos sociais diversos. Essa categoria analítica tem o propósito de abordar as crenças e vivências dos/a professores/a acerca de experiências com a diversidade sexual e homofobia nas escolas.

Morgana foi uma das entrevistadas que mais relatou experiências com a diversidade sexual no contexto escolar, falando tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as. Ao contar uma anedota sobre um casal de namoradas que estavam se beijando em sala de aula disse:

*“E... inclusive eu tive que falar com elas sobre isso duas vezes porque estavam inclusive em sala de aula se beijando...não é porque eram elas, mas porque não tem espaço para isso em sala de aula, em sala de aula não é lugar de ficar namorando, assim como eu chamei atenção de um casal hétero. Aí eu peguei elas, levei pra fora e falei olha aqui não é lugar para isso (beijar na boca) (...), lá fora é outra coisa mas na sala de aula não. Inclusive falei: e mais, vocês estão prontas para lidar sobre a forma que as pessoas vão lidar com isso? Porque, se tiverem beleza; mas não tiverem, pensem sobre isso”.*

Sobre esse trecho da entrevista é interessante ressaltar dois aspectos. O primeiro se refere à relação que Morgana possui com os/as alunos/as e os limites que impõe em sala de aula, aspecto que será abordado na próxima categoria analítica.

O segundo aspecto se refere à atitude que, aparentemente, Morgana apresenta ao tratar os/as alunos/as da mesma forma independente de orientação sexual (fato corroborado pela casualidade apresentada pelas meninas ao se beijarem romanticamente em sala de aula em frente à presença da professora), contudo, ela sentiu-se compelida a advertir as alunas que

estavam se envolvendo em uma relação homoafetiva a respeito da discriminação homofóbica que poderiam sofrer.

Ressaltando que essa advertência, presumivelmente advinda de uma genuína preocupação com o bem-estar de duas alunas que poderiam ser alvo de preconceito, é um reflexo da cultura coletiva que, frequentemente, gera sofrimento psíquico e físico em pessoas que não se encaixam no padrão hegemônico heterossexista. Sofrimento este que, implicitamente, a professora sugere poder ser evitado ao ser menos explícito quanto à orientação sexual. Ou seja, voltando ao “armário” pelo menos até que as alunas estejam “*prontas para lidar*” com a discriminação homofóbica. Dessa forma, é interessante apontar, como diz Sedgwick (2007, p. 22) para muitas pessoas homossexuais o armário ainda é um elemento “fundamental para a vida em sociedade”.

É pertinente realizar aqui uma comparação acerca da cultura institucional presente na escola que Morgana atua com a presente na escola que atua David, professor de escola pública. Para realizar essa comparação, serão utilizados dois trechos, um da entrevista com Morgana e outro da entrevista com David. No primeiro trecho apresentado, Morgana afirma ver com muita frequência pessoas homossexuais “*ficando*” na escola:

*“Eu vejo todo dia e eu só falo, “olha não passa dos limites”, só isso. E eu falo se for homem com homem, mulher com mulher, mesma coisa. Então, eu já vi homem com homem na escola, já vi mulher com mulher, já vi menina com menino e pra todos o comportamento foi o mesmo.”*

No trecho de David, a situação descrita é bastante diferente:

*“Na minha escola os adolescentes tão ficando...elas namoram e tal né?  
Eventualmente, elas procuram uma sala pra tentar ficar sozinhos e tal né...para se relacionarem sexualmente. Ai a gente tem que ficar de olho (...) Na minha escola, eu nunca vi rolar crianças gays nem lésbicas ficando... Acho que por lá ser um ambiente que... Assim, é uma escola que recebe os alunos e alunas que foram expulsas das outras escolas do DF, né. Então assim, é uma das escolas mais barra pesadas de todas as do DF. Tem de todos os lugares do DF desde [cita o nome de várias cidades “marginalizadas” do DF], então são meninos que estão em contexto de violência e de alienação assim ... cultural, sacou? Ou então de uma produção cultural baseada mesmo na violência, sacou?”.*

Trazendo novamente a reflexão de Sedgwick (2007, p. 22), para muitas pessoas homossexuais o armário ainda é um elemento “fundamental para a vida em sociedade”. Entendendo o conceito de “armário” como um contínuum ao invés de entendê-lo de forma dicotômica (dentro x fora). É possível afirmar, portanto, que os/as homossexuais se privam de relações físicas que expressam carinho e afeto no contexto da escola por terem medo das reprimendas física e psicologicamente violentas que poderão sofrer ao serem vistos como “transgressores” da norma lá institucionalizada.

Morgana trouxe um exemplo de homofobia entre os professores em sua escola:

*“Por exemplo na minha escola tem uma cara lá que, o cara é um profissional incrível assim, é uma pessoa discreta, mas obviamente gay. Não fica falando sobre a vida sexual dele, mas não tem nada ali a esconder. Agora, eu fico profundamente incomodada quando ele não está lá e alguém fala ‘ah o gayzinho não está’. Ai eu falei, ‘Galera, é sério isso?’. Eu não costumo falar muito não, porque eu evito*

*choques porquê...trabalho né e tal.... Mas esse dia eu falei ‘Gente, é sério isso? Que vocês vão reduzir tudo o que o Fulano é a isso?’”.*

Nesse trecho da entrevista, Morgana trouxe um exemplo de homofobia um pouco mais implícito, mas que é intensificado pelo fato do suposto “transgressor” não estar presente. O exemplo talvez não se configure, necessariamente, como um exemplo de hostilização direta ao professor homossexual, porém se configura claramente como uma forma de invisibilizar o sujeito. Além disso, é possível admitir a hipótese de que um comentário como esse tem a função dupla de, como bem expressou Morgana, reduzir pejorativamente (“*gayzinho*”) uma pessoa à sua orientação sexual e, ao mesmo tempo, se diferenciar dele, afirmando assim a sua heterossexualidade. Mantendo, assim, relações de desigualdade de poder entre o/a homossexual e o/a heterossexual.

Afinal, a identidade é relacional e construída a partir da marcação simbólica das diferenças (Silva, 2000; Madureira, 2007a; Woodward 2000). Segundo Silva (2000), os processos de diferenciação trazem relações estreitas com processos de qualificação como processos de normalização (normal/anormal), processos de inclusão (incluso/excluso). Processos esses que estão presentes no caso citado por Morgana.

A participante Morgana contou sobre um exemplo em que seus colegas não souberam lidar com a diversidade, no caso, a “transgressora” foi ela mesma:

*“Esses dias eu descobri lá na minha escola que o pessoal fazia bolão para saber se eu era lésbica... Só que ninguém nunca teve coragem de me perguntar, só que porquê que nunca tiveram essa coragem?...Eu não sou, gosto de homem e tal, mas assim, não tenho a cara de uma mulher tradicional em vários aspectos ne. E aí era assim, uma coisa que não tinham coragem de me perguntar porque eu tenho a língua muito*

*afiada. Eu não ofendo ninguém gratuitamente nem nada, mas assim, se a gente for ter uma conversa onde a gente vai discutir, então se prepara. E eles sabem disso”.*

Na ocasião, é possível identificar que pelo fato de Morgana não se enquadrar nos estereótipos tradicionais associados à feminilidade, seja esteticamente ou em termos de valores e ideologia, os seus colegas de trabalho pensavam que ela mesma fosse homossexual. Segundo Parker (1991), é esperado tradicionalmente do homem que ele desempenhe um papel assertivo, ativo, no plano do “poder” e da “força”, enquanto é esperado da mulher que ela desempenhe um papel secundário de “submissão” e “fragilidade”. Homossexuais, mas também heterossexuais que fogem do papel esperado pela lógica binária do gênero sofrem hostilizações “homofóbicas”, e no caso, essa fuga levou alguns dos colegas homens de Morgana a se questionarem acerca de sua orientação sexual.

É interessante perceber, porém, que Morgana não chegou a sofrer uma violência explícita pela sua suposta homossexualidade. Inclusive, como é possível perceber no trecho a seguir, ela mesma desconfia de que seus colegas possuem desejos/fantasias de se envolverem com ela:

*“Aí eu virei pra essas pessoas e falei assim “cara, sério mesmo que existem pessoas aqui dentro tentando saber da minha vida, da minha intimidade? Se era tão importante então porque ninguém perguntou? Agora, o que as pessoas têm a ver com isso?”. Aí eu ri, falei assim, “pois é, né, olha só as pessoas gastando tempo com isso”. Aí, eu virei e falei assim pra pessoa “me conta uma coisa, quem de vocês tá querendo me chamar para sair? Porque vocês queriam saber se eu era né, não chegaram nem a afirmar. Quantos casados?”.*

Esse trecho reflete um fenômeno acerca do sexismo e homofobia presente na cultura brasileira. É comum a perspectiva de que há menos homofobia contra as mulheres lésbicas do que contra os homens gays. Essa crença está ancorada no fato de que mulheres lésbicas, principalmente através do olhar masculino, não são vistas como tal.

Ou seja, é comum a perspectiva de que mulheres lésbicas não são pessoas que se interessam sexual e afetivamente exclusivamente por mulheres, são frequentemente entendidas através de uma perspectiva fantasiosa e hiperssexualizada, como alvos da cobiça masculina. A partir dessa perspectiva, o preconceito contra as mulheres nem sempre é tão explícito, somente por elas possuírem menor visibilidade. Isso não significa, é claro, que não há violência contra as mulheres, que além de sofrerem homofobia sofrem de vários outros tipos de violência relacionadas ao gênero.

Luís também deu alguns exemplos de práticas homofóbicas na sua escola, mas reconheceu mais as práticas homofóbicas dos outros profissionais:

*Entre os alunos eu até vejo comentáriozinho tipo, “a só não chega perto de mim” ou “ah, só não passa a mão em mim”. Mas eu acho que tem mais por parte dos professores. De aluno é pouco. Entre os professores eu vejo muito caso de homofobia com os alunos, mas não exacerbado para o aluno, entre eles. Entre os professores. E também já vejo muito. Porque tem muitos professores e funcionários homossexuais na escola, e eu vejo muita discriminação de professor com outro professor homossexual. Inclusive comentário do tipo...uma vez tinha um professor subindo a escada e tinham outros dois perto e eu tava atrás, e os dois falaram assim: “anda devagar pô, deixa o viadinho subir a escada. Deixa o viadinho subir a escada, anda devagar pra gente não acompanhar o viadinho, entendeu?” Então eu sinto muito preconceito, discriminação e homofobia por parte do professor. Por parte dos alunos é muito*



*pouco, mais comentários bobos, mas na verdade eu acho que são só de brincadeira mesmo”.*

Pelo relatado pelo professor Luís, é possível hipotetizar, em primeiro lugar, que ele atribui menor valor “danoso” à homofobia implícita, isso é evidenciado pelos termos utilizado por ele ao referir a esse tipo de discriminação. Termos como, por exemplo, “comentáriozinho”, “comentários bobos”, ou “brincadeira”, mesmo que inadvertidamente, levam à naturalização da discriminação e à perpetuação da homofobia, pois através dessa linguagem essas práticas se legitimam no cotidiano.

Em segundo lugar, Luís, infelizmente, relata sentir “na própria pele” a homofobia por parte de colegas de trabalho, professores. Segundo o participante, ele nunca foi alvo direto de discriminações desse tipo, mas presenciou uma situação que, indubitavelmente, aponta para a presença da homofobia na cultura escolar. Essa situação relatada, em que as pessoas homofóbicas estipularam um acordo para evitarem andar muito próximas de uma pessoa homossexual ao subir a escada, é um exemplo claro que ilustra o que Madureira (2007a) descreve como “barreira cultural”. Segundo a autora, quando as fronteiras simbólicas entre indivíduos ou entre grupos se tornam impermeáveis e rígidas, constitui-se uma situação de negação do outro. Situação claramente descrita por Luís no exemplo apresentado por ele e mencionado anteriormente.

### **7.3 Estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento à homofobia nas escolas**

Essa categoria analítica será separada em duas partes distintas; a primeira se refere às estratégias adotadas pelas instituições escolares sem o envolvimento dos/das professores/as, e

a segunda se refere a atitudes ou estratégias adotadas pelos/as professores/as por iniciativa própria ou em conjunto com a instituição.

Quanto às estratégias de prevenção e enfrentamento à homofobia, nenhuma das três escolas empregavam estratégias específicas em relação à homofobia. As escolas de Morgana e de Luís realizam palestras sobre o “*bullying*”. Morgana pensa que as intervenções feitas pela escola são realizadas mais com a função de “proteger” a escola contra qualquer tipo de processo legal que porventura possa vir, do que com a função de realmente promover valores que promovam a diversidade e o respeito na escola:

*“Cara, deixa eu te falar uma coisa, em nenhuma escola eu vi estratégia, o que eu vi mesmo são atitudes tomadas para evitar processo. Porque hoje em dia, por tudo as escolas levam um processo. Então assim, não fosse essa questão do medo de levar processo, acho que as coisas estariam ainda mais problemáticas”.*

Luís, por sua vez, acredita que as intervenções em sua escola trabalham bem o tema da homofobia relacionando ele ao “*bullying*”: *“a escola está trabalhando o tempo inteiro abaixo o bullying, trabalhamos muito esse tema. Tem palestras sobre o bullying, tem palestras sobre viver com o diferente... a gente trabalha em sala de aula sobre aceitar o próximo como ele é e sobre conviver com o diferente... tem essa temática da homofobia”.*

É interessante perceber como Luís se refere ao “*diferente*” pois, ao dizer que é importante saber “*conviver com o diferente*”, está implícito que há uma norma. Ou seja, que quem é “*diferente*” são as pessoas que não se encaixam nessa norma. Se isso se refere à alguma crença de Luís ou se isso se refere à forma com que lidam com a diversidade na escola em que trabalha já é uma questão sobre a qual não foram construídas informações suficientes para responder.

De qualquer forma, é, no mínimo, contraditório implementar estratégias que tem como objetivo prevenir e enfrentar a perpetuação da homofobia ao mesmo tempo mantendo que os “*diferente(s)*” são os que não se encaixam no padrão binário heterossexista de gênero, pois essa é uma forma de reconhecer as diferenças através de processos de qualificação que trazem, implicitamente, uma dicotomia; normal-diferente(anormal). Nesse sentido, o ideal seria a valorização em relação à alteridade, ou valorização da diversidade.

Seria interessante ancorar as estratégias pedagógicas na própria premissa de que a identidade é relacional e construída a partir da marcação simbólica das diferenças (Silva, 2000; Madureira, 2007a; Woodward 2000). Somos todos diferentes, afinal. As estratégias pedagógicas deveriam focalizar não nas diferentes características ou traços dos supostos “transgressores” sociais, mas sim nas instituições sociais que sistematicamente desenvolvem “ferramentas” opressoras que funcionam para manter específicas ordens e hierarquias de poder.

A seguir abordaremos estratégias adotadas pelos/as professores/as com seus alunos/as.

Foi apresentado um breve comentário na categoria analítica 7.2 sobre como o trecho a seguir é importante, pois revela algo sobre a relação de Morgana com seus alunos e os limites que coloca em sala de aula.

*“E... inclusive eu tive que falar com elas sobre isso duas vezes porque estavam inclusive em sala de aula se beijando...não é porque eram elas, mas porque não tem espaço para isso em sala de aula, em sala de aula não é lugar de ficar namorando. assim como eu chamei atenção de um casal hétero. Aí eu peguei elas, levei pra fora e falei olha aqui não é lugar para isso (beijar na boca) (...)”.*

Esse trecho da entrevista aponta para aspectos relevantes da relação entre Morgana e seus/suas alunos/as em sala de aula. Como declara Freire (2016) ao defender que o “ensinar” exige respeito à autonomia do/a “ser educando”, afirma que é imprescindível a consciência de que o ser humano é “inacabado” para que o/a educador/a seja um ser ético. Nessa mesma linha, o autor defende que o/a professor/a que respeita verdadeiramente a autonomia e a dignidade dos/as alunos/as precisa conseguir fazer com que a sua presença em sala de aula não seja nem “autoritária” e nem “licenciosa” (p. 59). É possível constatar que, ao chamar atenção das alunas em sala de aula, Morgana estava utilizando de forma legítima a sua autoridade, mantendo a liberdade, a autonomia e a dignidade de suas alunas e, em seguida, abrindo o diálogo com as mesmas.

É pertinente realizar uma breve reflexão sobre o conceito de “ser inacabado” (Freire, 2015) com o uso do seguinte trecho da entrevista com o professor David, já mencionado:

*Na minha escola eu nunca vi rolar crianças gays nem lésbicas ficando... Acho que por lá ser um ambiente que... Assim, é uma escola que recebe os alunos e alunas que foram expulsas das outras escolas do DF, né. Então assim, é uma das escolas mais barra pesadas de todas as do DF. Tem de todos os lugares do DF desde (cita o nome de várias cidades “marginalizadas” do DF), então são meninos que estão em contexto de violência e de alienação assim ... cultural, sacou? Ou então de uma produção cultural baseada mesmo na violência, sacou?”*

É relevante identificar a importância de uma afirmação como essa, principalmente no contexto das escolas públicas brasileiras. Dependendo da perspectiva de educação adotada pelo/a professor/a ou pela equipe pedagógica em um contexto como esse da escola, a situação pode ser entendida, inclusive, como fatalidade. Pode ser entendida, a partir de uma

perspectiva em que os/as alunos/as estão fadados/as a reproduzir o contexto cultural em que foram “criados/as”.

Por outro lado, se a perspectiva que o/a educador/a apresenta acerca da educação e do ser humano é, minimamente, coerente com a “educação libertadora” proposta por Freire (2016, 2015), não é possível manter esse olhar fatalista acerca da educação dos/as alunos/as. A partir do momento que se adota como “saber fundante da prática educativa a inconclusão do ser” (Freire, 2015, p. 57), o paradigma muda. Tornando, portanto, inconsistente a perspectiva fatalista, e às vezes possibilitando o estabelecimento de uma dinâmica escolar e uma relação promotora do saber. “Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade” (Freire, 2015, p. 57).

Relacionando o conceito de “inconclusão” de Freire (2015; 2016) com o conceito de “regulador semiótico” de Valsiner (2014) podemos entender esse “saber fundante” como regulador semiótico, um meta-signo promotor que organiza qualitativamente os sentidos do sujeito no que diz respeito ao educar. Na entrevista, David demonstrou possuir algumas crenças que são coerentes com uma visão da educação libertadora, como, por exemplo, ao reiterar a importância do respeito e diálogo com os/as alunos/as. Além disso, é claro que é essencial reconhecer as diferenças que há nos contextos das distintas escolas, sendo necessário também considerar o contexto dos/as educandos/as.

## Considerações Finais

No dia 20 de setembro haviam passado 263 no ano de 2017. Nesses 263 dias foram registradas pela ONG, Grupo Gay da Bahia, 277 homicídios de pessoas LGBTQI, ou seja, mais de um homicídio por dia. A expectativa de vida de pessoas transexuais no Brasil é de 35 anos, metade da expectativa de vida de pessoas heterossexuais no país.

Esse ano houve um homicídio pavoroso que chocou o Brasil e virou notícia internacional. Foi o caso de uma das dezenas de mulheres transexuais que foram assassinadas em 2017. Dia 15 de fevereiro à luz do dia no meio da rua, Dandara foi torturada a murros e pauladas por 8 homens e, por fim, foi assassinada a tiros. O caso veio à tona não por ter sido um dos homicídios mais brutais contra a população LGBTQI no Brasil, mas por ter sido gravado pelos próprios agressores e exposto na internet. Isso significa que um grupo de pessoas queriam um troféu ou uma memória do dia em que, “orgulhosamente”, assassinaram uma pessoa. E estavam tão certos do que fizeram que decidiram postar na internet.

Casos “extremos” como esse ocorrem diariamente com grupos de pessoas que não se veem representadas no nosso país. É fato consumado que pessoas que cometem esses tipos de crimes não nascem assim. A cultura promove, por meio de diversas “canalizações” que elas se desenvolvam por meio desses caminhos. Como ser humano “inconcluído” e entendendo todos/a como tal, penso ser, através da educação (não me refiro aqui unicamente à educação escolar), possível, como diz minha professora orientadora, Ana Flávia do Amaral Madureira, “promover uma cultura de paz”, uma cultura mais democrática.

A “promoção de uma cultura de paz” é, ultimamente, o princípio regulador da presente pesquisa. A escola é uma das instituições sociais com maior potencial para se “promotora” de valores de respeito à diversidade, liberdade e dignidade, principalmente pela sua característica transgeracional. Por esse motivo, a pesquisa tem como uma das principais

contribuições práticas justamente promover debates acerca do assunto nas escolas e entre os/as professores/as. A própria universidade, como espaço educacional, deixa a desejar no que diz respeito a debates abarcando o tema de sexualidade e gênero, questão que chegou a ser referida por alguns/as dos/as participantes.

Deixando professores/as, de certa forma, desamparados/as, é de suma importância que nos cursos de licenciatura as universidades abordem mais temas relativos à diversidade, preconceito e discriminação para que os/as futuros/as professores/as consigam reconhecer situações de discriminação dos mais variados tipos. Inclusive, alguns dos/das entrevistados/as relataram que, indivíduos do corpo docente em suas escolas não possuem movimentos em direção à formação continuada, informação que, por si só, já traz vários questionamentos novos.

Os relatos de alguns dos/as entrevistados/as, inclusive, levaram a crer que diversos indivíduos do corpo docente em suas escolas possuem valores anti-democráticos e intolerantes. Os que possuem valores mais coerentes com a promoção de valores democráticos, por sua vez, tendem a não ser proativos, seja buscando na literatura formas de trabalhar na escola temas como a homofobia, sexismo ou racismo, ou tentando abrir espaços de diálogo na escola ou em sala de aula, por exemplo.

Isso é coerente com um dos resultados mais impactantes da pesquisa; nenhuma das três instituições escolares possuíam estratégias específicas para enfrentar ou prevenir a perpetuação da homofobia, seja, em termos microscópicos, entre os docentes e entre os discentes, ou, em termos mais macroscópicos, na cultura institucional como um todo.

Segundo os resultados, todos os movimentos em direção às estratégias de prevenção e enfrentamento à homofobia, foram iniciativas unicamente dos/as professores/as, sem muito envolvimento da equipe pedagógica e com nenhum envolvimento dos pais. O que, segundo o relato de alguns dos/as entrevistados, é muito desmotivador.

Sugiro, para futuras pesquisa, realizar sessões de entrevistas individuais semiestruturadas seguidas de reuniões de grupos focais com professores/as, com o objetivo de analisar a forma que os indivíduos, na sua ontogenia, desenvolveram as suas crenças e valores, e buscar aprofundar um pouco acerca de como essas crenças e valores afetam a forma que os/as participantes realizam o debate acerca de temas ligados a sexualidade e gênero.

É importante reiterar aqui a importância que há no caráter público do conhecimento. Há uma nova tendência, principalmente nos Estados Unidos, de desestimar o conhecimento consensual científico, isso é perigoso ao passo que nem todo conhecimento deve ser igualmente valorizado. Por exemplo, a ideia de que uma pessoa homossexual é, de alguma forma, inferior a uma pessoa heterossexual nunca deve ser tratada como sendo tão legítima quanto o fato de que ninguém é superior a ninguém.

A partir do momento que existem ações que visam censurar, desprezar ou limitar de qualquer forma o acesso a algum saber, a democracia está falhando com os grupos sociais que mais dela dependem. Isso se dá porque o potencial impacto que o saber pode ter sobre o reconhecimento de um sujeito sobre a sua própria condição ou posicionamento na sociedade, pode ter consequências libertadoras na vida prática. Como disse Paulo Freire, “A humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”.



## Referências Bibliográficas

- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2012). Editor's Introduction: Values as Culture in Self and Society. Em Branco, A.U., & Valsiner, J. (Orgs.), *Cultural Psychology of Human Values*. Estados Unidos da America: Information Age Publishing.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1999). A questão do método na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista. In: M. G. T. Paz; A. Tamayo (Orgs.), *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 23-39.
- Borrillo, D. (2010a). A Homofobia. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Borrillo, D. (2010b). *Homofobia: História e Crítica de um Preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Branco, A. U., Palmieri, M., & Pinto, R. G. (2012). Cultural Practices and Value Constructions: The Development of Competitions and Individualism in Societies. Em Branco, A.U., & Valsiner, J. (Orgs.), *Cultural Psychology of Human Values*. Estados Unidos da America: Information Age Publishing.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cabell, K.R., & Valsiner, J. (2014) Systematic Systemics: Causality, Catalysis, and Developmental Cybernetics. Em Cabell, K.R., & Valsiner, J. (Orgs.) *The catalyzing Mind, Beyond Models of Causality*. New York: Springer.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Geertz, C. (2001). *Nova Luz Sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais*. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- Josephs, I. E. (2007). The Semiotic Regulation of Sexuality from a Microgenetic Perspective. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41(3-4), 326-342.
- Junqueira, R. D. (2009). Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Louro, G.L (1997). A Construção Escolar das Diferenças. Em T. T. Silva (Org.), *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós estruturalista* (pp. 57-87) Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Madureira, A.F.A. (2000). *A construção das identidades sexuais não-hegemônicas: gênero, linguagem e constituição da subjetividade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Madureira, A. F. A. (2007a). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Madureira, A. F. A. (2007b). Homophobia as a boundary phenomenon: The dynamic dance between different tensions. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41(3-4), 326-342.

- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & Oliveira, M. C. S. L. (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- 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. (2007). Identidades Sexuais Não-hegemônicas e Preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 23(1), 81-90.
- Mattos, E. (2013). *Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos*. Dissertação e Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Minayo, M.C.S (2015). O Desafio da Pesquisa Social. Em Minayo, M.C.S. (Org), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp.1-9). Petrópolis: Vozes.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. Em D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp. 246-278). 10a ed. Porto Alegre: AMGH.
- Pino, A. (2005). *As Marcas do Humano às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. Em Silva, T. T. (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- Valsiner, J. (2007). Looking Across Gender Boundaries. Em *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41(3-4), 225-247.

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

Porto Alegre: Artmed.

Valsiner, J. (2013). *An Invitation to Cultural Psychology.* Londres: Sage Publications.

Vigotsky, L. S (2009). *Imaginação e Criação na Infância: Ensaio Comentado.* São Paulo: Ática.

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 - RJ: Vozes.

**ANEXOS**



## **Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

#### **“Processos Mediacionais e a Perpetuação da Homofobia no Contexto Escolar”**

**Instituição do pesquisador: Uniceub**

**Pesquisadora responsável: Dra. Ana Flavia do Amaral Madureira**

**Pesquisador assistente: Roy Homero Chaib Schneider**

Você está sendo convidado(a) a participar do da pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará 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 geral deste estudo é identificar as concepções, crenças e sentimentos de professores e professoras do Ensino Médio do Distrito Federal a respeito de questões ligadas a gênero e sexualidade.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por corresponder ao perfil delimitado para essa pesquisa.

#### **Procedimentos do estudo**

- Sua participação consiste em participar de uma entrevista individual.
- O procedimento consiste apenas na realização de uma entrevista individual que será realizada e agendada conforme a sua disponibilidade.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será gravada em áudio com seu consentimento.
- A entrevista será realizada em local combinado previamente e que seja conveniente para você.

#### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui riscos baixos que são inerentes ao procedimento de entrevista.

Rubrica do participante:

Rubrica do pesquisador:

- Medidas preventivas serão tomadas durante a realização da entrevista para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será dito no início das entrevistas que não há respostas certas ou erradas em relação às questões que serão apresentadas.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir para uma maior compreensão acerca do tema da diversidade sexual no contexto escolar.

### **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 um dos pesquisadores responsáveis.
- 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 pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- As gravações da entrevista ficarão guardados sob a responsabilidade do pesquisador assistente, Roy Homero Chaib Schneider, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e serão destruídos após a pesquisa.
- 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 a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

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

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

Rubrica do participante:

Rubrica do pesquisador:



---

Participante

---

Pesquisadora responsável: Ana Flavia do Amaral Madureira, celular (61)99658-7755

E-mail: [madureira.ana.flavia@gmail.com](mailto:madureira.ana.flavia@gmail.com)

---

Pesquisador assistente: Roy Homero Chaib Schneider, celular (61)991585872,

E-mail: [rschn94@gmail.com](mailto:rschn94@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

Telefone p/contato: (61) 3966-1200

Rubrica do participante:

Rubrica do pesquisador:

## **Anexo B: Roteiro de Entrevista**

### **BLOCO 1**

1. Como se deu a escolha da sua carreira?
2. Antes de trabalhar na sua atual escola, você chegou a trabalhar em outras escolas?

Agora vou lhe mostrar uma imagem e eu gostaria que você descrevesse com o máximo de detalhes possível o que você acha que é que está acontecendo na foto.

### **BLOCO 2**

Qual a sua opinião em relação às seguintes afirmações:

1. Os Adolescentes meninos deveriam tentar não parecerem femininos para que seus colegas não zombem ou ridicularizem.
2. As adolescentes meninas deveriam evitar parecerem muito masculinas para evitar que suas colegas a zombem ou ridicularizem.
3. Imagine o seu amigo ou amiga mais próximo, e vocês fazendo as coisas que costumam fazer quando estão juntos para se divertir. Agora imagine se esse melhor amigo ou amiga ligasse agora e dissesse que é homossexual. Como você se sentiria e qual seria a sua reação?
4. Quando/se você vê adolescentes, menino e menina, demonstrando muito afeto em público na escola, por exemplo, fazendo carícias, faria alguma coisa, ou não? Por quê? (Se sim, o que?) E se estiverem se beijando?
5. Quando vê adolescentes de mesmo gênero, demonstrando muito afeto em público na escola, por exemplo fazendo carícias, você faria alguma coisa ou não? Por quê? (Se sim, o que?) E se estiverem se beijando?
6. Adolescentes quando dizem ser homossexuais geralmente só estão querendo chamar a atenção ou estão só passando por uma fase.
7. É culpa dos responsáveis pelo adolescente quando seus filhos “viram” gays.
8. Na minha escola, não existe preconceito contra os homossexuais entre os alunos.
9. Na minha escola, não existe preconceito contra os homossexuais entre os professores.

### **Bloco 3**

Há alguma estratégia adotada pela escola para a prevenção e/ou enfrentamento de homofobia na escola em que você trabalha?

Há alguma estratégia que você adota para a prevenção e enfrentamento de homofobia na escola?

Se você tivesse que desenvolver uma estratégia pedagógica para a prevenção e enfrentamento de homofobia na escola, você o faria? como ela seria?

**Anexo C: Imagem Ambígua e Nítida**



## Anexo D: Parecer Consubstanciado

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Processos Mediacionais e a Perpetuação da Homofobia no Contexto Escolar

**Pesquisador:** Ana Flávia do Amaral Madureira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 73982517.0.0000.0023

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.270.841

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa em questão, intitulado Processos Mediacionais e a Perpetuação da Homofobia no Contexto Escolar tem como referencial teórico a psicologia cultural e se situa nas fronteiras entre a psicologia do desenvolvimento humano, a psicologia social e a psicologia escolar. Ele tem como objetivo geral identificar as concepções, crenças e sentimentos de um grupo de cinco professores e professoras do Ensino Médio do Distrito Federal a respeito de questões ligadas a gênero e sexualidade. Os professores serão acessados/as via rede social do pesquisador assistente e escolhidos/as a partir do critério de conveniência. Não haverá restrições em termos de gênero, sexualidade, idade e nem em termos de instituição. Quanto à abordagem metodológica, será utilizada uma metodologia de investigação qualitativa mediante a realização de duas sessões de grupo focal com os/as participantes. Serão utilizados também uma imagem (em duas versões distintas) e algumas afirmações que serão colocadas em pauta para discussão visando estimular a construção de narrativas e reflexões por parte dos/as participantes sobre as temáticas focalizadas no projeto de pesquisa em questão. Após a realização das sessões de grupo focal, as mesmas serão transcritas e interpretadas a partir de categorias analíticas temáticas, construídas após a transcrição das sessões. O uso de imagens visa estimular a construção de narrativas e reflexões por parte dos/as participantes sobre questões focalizadas no presente projeto de pesquisa.

**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: 2.270.841

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo primário da pesquisa é:

"Identificar as concepções, crenças e sentimentos de um grupo de professores e professoras do Ensino Médio do Distrito Federal a respeito de questões ligadas a gênero e sexualidade, mediante a realização de reuniões e grupos focais".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os Riscos e Benefícios apresentados à pesquisa foram:

Riscos:

"A pesquisa possui baixo risco. Tais riscos são inerentes ao procedimento de grupo focal. Medidas preventivas durante a realização das duas sessões de grupo focal serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas, sendo esperado que os/as participantes respondam de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo".

Benefícios:

"Ao participar da pesquisa, os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre as concepções e crenças de professores do Ensino Médio que atuam em escolas públicas ou particulares do Distrito Federal acerca do preconceito contra pessoas homossexuais (homofobia)".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa apresentado evidencia um tema de relevância científica e delineado de forma ética. Os objetivos, os riscos e benefícios à pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão dos participantes foram apresentados de forma adequada. Foram apresentados os instrumentos para a coleta de dados e o cronograma encontra-se compatível à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A pesquisa será financiada pelos pesquisadores, que possuem o currículo na Plataforma Lattes.

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

Foram apresentados os seguintes termos, necessários à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa:

- A Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, devidamente assinada;
- O TCLE, apresentado de forma adequada;
- O Roteiro para Grupos Focais, a Imagem Ambígua e Nítida a ser apresentada aos participantes e

**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: 2.270.841

as afirmações que serão apresentadas para estimular o debate (a serem utilizadas nas sessões 1 e 2).

**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 ao às Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e graduação de risco;

II - desenvolver o projeto conforme delineado;

III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;

VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;

VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. 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 Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

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

Pesquisadores podem iniciar a coleta das informações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 2.265.836/17, tendo sido homologado na 15ª

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: 2.270.841

Reunião Ordinária do CEP-UNICEUB do ano, em 01 de setembro de 2017.

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_979145.pdf	17/08/2017 15:57:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ROY_SCHNEIDER.pdf	17/08/2017 15:49:56	ROY HOMERO CHAIB SCHNEIDER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Monografia_Final.pdf	17/08/2017 15:49:41	ROY HOMERO CHAIB SCHNEIDER	Aceito
Folha de Rosto	plataformafolhaderosto.pdf	17/08/2017 15:44:24	ROY HOMERO CHAIB SCHNEIDER	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 12 de Setembro de 2017

**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:** BRASILIA

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

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