



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Programa de Pós-Graduação Strito Sensu em Psicologia
Curso de Mestrado em Psicologia
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

O Mercado de Trabalho para Docentes LGBTs: Perspectivas e Desafios

Autora: Aglaene Brandão Silva

Brasília – DF
Fevereiro de 2019



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia
Curso de Mestrado em Psicologia
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

O Mercado de Trabalho para Docentes LGBTs: Perspectivas e Desafios

Autora: Aglaene Brandão Silva

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICDP como requisito parcial à conclusão do Curso de Mestrado em Psicologia.

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília – DF
Fevereiro de 2019



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Programa de Pós-Graduação Strito Sensu em Psicologia
Curso de Mestrado em Psicologia
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Folha de Avaliação

Autora: Aglaene Brandão Silva

Título: O Mercado de Trabalho para Docentes LGBTs: Perspectivas e Desafios

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira (Presidente)

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Professora Dra. Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco (Membro Externo)

Universidade de Brasília – UNB

Professora Dra. Daniela Borges Lima de Souza (Membro Interno)

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Professor Dr. Lucas Alves Amaral (Suplente)

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Brasília – DF

Fevereiro de 2019

Agradecimentos

Ao longo do processo de construção dos trabalhos acadêmicos que já elaborei era comum vir à memória as pessoas que mereceriam ser contempladas nesta fase de agradecimentos. Com esta Dissertação não foi diferente!

No árduo processo de construção, sempre me vinha à mente que deveria agradecer aos meus filhos, minhas inspirações e razões para seguir. Pensei também no meu marido, companheiro leal e dedicado! Estes, por compreenderem minha ausência relativa às longas horas de dedicação aos estudos, aos fins de semana que passei enclausurada para leitura e escrita, ao sacrifício financeiro, ao sacrifício do tempo, por vezes o cansaço que me acometeu em diversos momentos.

Pensei em agradecer a todas e todos, que contribuíram de forma direta ou indireta, para o processo de transformação ética do meu olhar sobre os outros. Estou muito grata por conhecer teóricos que contribuíram para a consolidação deste trabalho, o quanto eu aprendi! Pensei também em agradecer aos Colegas do Grupo de Estudos que participo, denominado “Identidades Sociais, Diversidade e Preconceito”, coordenado pela minha orientadora, a Doutora Ana Flávia do Amaral Madureira.

Ah, sobre a Orientadora... pensei diversas vezes. Admirável, sua dedicação no processo de construção e reconstrução desta Dissertação. Minuciosa com os ajustes, como quem se dedicava à lapidação de um raro diamante. Ricos diálogos, contribuições significativas, compreensão, afeto foram sentimentos que constituíram a relação entre a orientadora e a orientanda.

Pensei também em agradecer aos participantes da pesquisa, que se disponibilizaram a contribuir com a elaboração deste trabalho, que espero humildemente, em alguma medida,

possa contribuir para a edificação de “pontes” entre a educação e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entretanto, uma questão nunca me passou pela cabeça: agradecer aos meus pais na situação que terei que agradecer. À memória do meu pai, que acometido por grave doença, veio a óbito na fase de conclusão deste trabalho. Ao meu amado pai, que me ensinou valores dos quais me orgulho de carregar, minha eterna gratidão, respeito e afeto.

Meu pai foi o que podemos chamar de homem honrado e honesto, que com muita dificuldade escrevia o próprio nome, mas um conhecedor exímio de política e economia. Grande comentarista das questões sociais e culturais que atormentam nossa sociedade. Ele não teve a oportunidade de frequentar as instituições de ensino, aprendeu tudo isso na dura realidade de um nordestino.

Nordestino, analfabeto, pobre. Certamente, conheceu o preconceito. Assim como alguns grupos marginalizados, foi vítima das construções hegemônicas e hierarquizantes que definem lugares sociais para os sujeitos. Meu pai resistiu aos modelos hegemônicos. Trabalhou arduamente. Criou três filhos. Ao meu irmão e à minha irmã dedico minha gratidão, respeito e carinho.

Quanta à minha mãe, são tantas coisas para agradecer que fica difícil resumir. Mas, vou tentar. Mãe amorosa, mulher simples que dedica sua vida à família e ajudar ao próximo. Cidadã exemplar, caráter admirável. Cuidou do seu grande amor com a lealdade e dedicação de quem ama de verdade. A ti mãe, minha eterna gratidão. Tudo que sou devo a você, mãe, e ao meu pai. Mãe, obrigada pela educação que me deste, pelo amor que me dedicaste, pelo reconhecimento e carinho de sempre.

*Vivemos esperando
Dias melhores
Dias de paz
Dias a mais
Dias que não deixaremos para trás*

*Vivemos esperando
O dia em que seremos melhores
Melhores no amor
Melhores na dor
Melhores em tudo*

*Vivemos esperando
O dia em que seremos
Para sempre
vivemos esperando
Dias Melhores pra sempre
Dias melhores pra sempre
Pra sempre*

*Vivemos esperando dias melhores
Dias de Paz
Dias a Mais
Dias que não deixaremos para trás*

*Vivemos esperando
O dia em que seremos melhores
Melhores no Amor
Melhores na Dor
Melhores em Tudo*

*Vivemos esperando
O dia em que seremos
para sempre
Vivemos esperando
Dias Melhores pra sempre
Dias Melhores pra sempre (...)*

Compositor: Rogério Flausino

Sumário

Resumo VIII

Abstract IX

Introdução	1
Objetivo Geral	14
Objetivos Específicos.....	14
1. Psicologia Cultural: O Papel da Cultura na Constituição das Subjetividades e o Olhar sobre os Outros	16
2. Preconceito, Discriminação e Violência: Como se Estabelecem as Fronteiras Simbólicas Rígidas que Sustentam os Preconceitos?	31
3. Sexo, Gênero e Sexualidade:	49
3.1 LGBTfobia em discussão: docência e trabalho	63
4. Metodologia	76
Objetivo Geral	80
Objetivos Específicos.....	80
4.1 Participantes.....	81
4.2 Materiais e instrumentos:	82
4.3 Procedimentos de construção de informações.....	83
4.4 Procedimentos de análise	85
5. Resultados e Discussão	87
5.1 Gênero, sexualidade e transsexualidade: a perspectiva de docentes LGBTs.....	87
5.2 Gênero, sexualidade e transsexualidade: a perspectiva de gestores de instituições de ensino	97
5.3 A LGBTfobia no interior das instituições de ensino a partir das vivências de docentes LGBTs	107
5.4 A LGBTfobia no interior das instituições de ensino e suas implicações nos processos de seleção e contratação de docentes LGBTs	117
Considerações Finais	132
Referências Bibliográficas	137
ANEXOS	145
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – UniCEUB	146
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	151
ANEXO C – Roteiro – Entrevista Aberta	156
ANEXO D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	158
ANEXO E – Imagens Selecionadas - Extraídas da Internet	161

Resumo

Este estudo corresponde à análise sobre o mercado de trabalho para docentes LGBTs, buscando observar eventuais desafios enfrentados por essa população no acesso e na convivência social em instituições de ensino. Como referencial teórico, a Psicologia Cultural embasou a discussão sobre o preconceito e as implicações desse fenômeno nas relações sociais. Estudos interdisciplinares sobre gênero, sexo e sexualidade foram associados à base teórica da Psicologia Cultural, no sentido de compreender como se constituem as identidades sexuais e de gênero. A utilização da metodologia qualitativa, objetivou compreender significados e sentidos atribuídos, pelos sujeitos, às experiências vividas. Participaram das entrevistas dois grupos. Para o grupo A, integrado por 06 docentes LGBTs, foi utilizada a entrevista aberta e para o grupo B, composto por 04 gestores escolares heterossexuais e responsáveis por processos de seleção de docentes, foi utilizada entrevista semiestruturada e imagens. Posterior à transcrição dos áudios, foram construídas 04 categorias analíticas temáticas e para a análise e interpretação das informações foi utilizado o método da Análise de Conteúdo Temática. Com base nos resultados, foi possível observar que o fenômeno do preconceito e da LGBTfobia têm raízes históricas, culturais e sociais que sustentam as hegemonias baseadas em concepções binárias de gênero e têm implicações nas relações sociais e nos processos seletivos em instituições de ensino, sendo utilizada para legitimar o afastamento de docentes do mercado de trabalho, dos direitos individuais e coletivos relacionados à dignidade humana, à liberdade e ao trabalho, conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave: Psicologia Cultural; Preconceito; Violência; Mercado de trabalho para docentes LGBTs; LGBTfobia em processos seletivos.

Abstract

This study corresponds to the labor market analysis for LGBT teachers, trying to observe eventual challenges faced by this population in access and social coexistence in educational institutions. As a theoretical reference, Cultural Psychology grounded the discussion about prejudice and the implications of this phenomenon in social relations. Interdisciplinary studies on gender, sex and sexuality were associated with the theoretical basis of Cultural Psychology, in order to understand how sexual and gender identities are constituted. The use of a qualitative methodology aimed to comprehend the meanings and the senses given by the individuals to the lived experiences. Interviews were conducted with two groups. For group "A", composed of six LGBT teachers, an open interview was used and for group "B", composed of four heterosexual school managers, responsible for the recruitment process of teachers, was used a semi-structured interview. After the transcription of the audios, four thematic categories were constructed and for the analysis and interpretation of the information, the Thematic Content Analysis method was used. Based on the results, it was possible to observe that the phenomenon of prejudice and LGBTphobia has historical, cultural and social origins, that support hegemonies based on binary conceptions of gender and have implications in social relations and in recruitment processes in educational institutions, being used to legitimize the exit of teachers from the labor market, individual and collective rights related to human dignity, freedom and work, according to the Federal Constitution of 1988.

Key words: Cultural Psychology; Prejudice; Violence; Labor market for LGBT teachers; LGBTphobia in recruitment processes.

Introdução

Minha trajetória profissional se deu, em sua grande maioria, nos contextos corporativos, onde pude observar o número reduzido de profissionais que se autodeclararam, voluntariamente, LGBTs. Também observei profissionais que por medo da hostilização e das práticas discriminatórias ou, em última instância, por medo da perda do emprego, mantêm uma postura reclusa, algumas vezes a postura reclusa assume um caráter compulsório sobre as identidades sexuais ou de gênero não hegemônicas. Imperioso destacar que é, também, legítimo o direito de não se declarar publicamente.

Outra parte da minha trajetória profissional foi dedicada à vida acadêmica. No contexto acadêmico, pude observar um comportamento diferenciado, no qual a autodeclaração voluntária, acerca da sexualidade encontrava menos resistência. Quando falamos de discentes, a observação é, em geral, positiva, no sentido de que existe uma maior “aceitação” acerca da autodeclaração voluntária. Isto não se estende, na mesma proporcionalidade, quando nos referimos ao corpo docente e ao corpo administrativo (mas ainda está longe de ser como em ambientes corporativos não acadêmicos).

Certa vez, a fala da Coordenadora do Curso de Administração de uma das faculdades em que trabalhei me chamou atenção, além de causar-me estranheza, causou-me uma profunda indignação: “não contrato veado para o meu curso! Eles não têm caráter! Chamam a atenção dos alunos”. Até hoje me questiono: seria cientificamente possível comprovar que a sexualidade dos sujeitos interfere na construção do caráter? Seria uma afirmação baseada no determinismo biológico?

Entretanto, minha inquietude em relação às práticas discriminatórias antecede à vida profissional. Desde criança, estive inclinada à defesa dos/as colegas de escola e familiares que eram submetidos/as a algum de tipo de exclusão ou violência. De modo que sempre convivi

com grupos historicamente colocados à margem da convivência social e do contexto dos grupos institucionalizados, notadamente o mercado de trabalho.

Certamente, a maioria de nós, até pelo senso de justiça ou pautados em algum pressuposto, seja de ordem moral ou religiosa, se sente compadecido/a ou indignado/a ao acompanhar os canais midiáticos e as respectivas divulgações de dados que demonstram as estatísticas relacionadas à violência e à discriminação no Brasil e no mundo. Mas algo em particular sempre me inquietou: a barbárie cometida a partir do fenômeno do preconceito. Como ponto de partida, vejamos, a seguir, alguns casos.

Em 1997, cinco jovens de classe alta atearam fogo ao corpo de um ser humano que dormia em um ponto de ônibus em Brasília, sob a alegação de que pensavam ser este um mendigo. Não era um mendigo! (Ainda que fosse! Então, não seria um mendigo classificado na categoria “ser humano”?). Era o índio Galdino Jesus dos Santos¹, que veio à Brasília para reivindicar a recuperação da terra em que vivia. Horas depois, com 95% do corpo queimado, Galdino de Jesus dos Santos veio a óbito.

Outra demonstração clara de violência refere-se ao caso ocorrido na cidade de Barretos, em 2011, onde pai e filho, de 42 e 18², respectivamente, foram agredidos de forma bárbara, simplesmente pela demonstração de afeto, em público. Ao se abraçarem foram confundidos com um casal homossexual. A manifestação de ódio e a intolerância foram tamanhas que o pai teve a orelha decepada e o filho sofreu sérias escoriações.

Em março de 2016, uma ação movida pelo Ministério Público de Santa Catarina suspendeu a guarda das duas filhas de Maria das Graças, 47 anos³, moradora de uma

1 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u40033.shtml>

2 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/pai-filho-sao-confundidos-com-casal-gay-agredidos-por-grupo-em-sao-joao-da-boa-vista-sp-2714592>

3 Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/03/mae-perde-guarda-das-filhas-por-descender-de-escravos.html>

comunidade quilombola⁴, sob a alegação de que a mãe não teria condições de promover os cuidados das crianças. A alegação foi de que a genitora “é descendente de escravos, sendo que a sua cultura não primava pela qualidade de vida, era inerte em relação aos cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação”⁵. O fato gerou indignação entre os grupos ativistas e dos movimentos de negros/as e nos/as demais cidadãos/ãs que lutam pela justiça e o fim do preconceito, especialmente contra os/as negros/as.

Em dezembro de 2016, o jovem Itaberli Lozano⁶ foi morto a facadas e, posteriormente, carbonizado pela mãe e pelo padrasto. Segundo consta das investigações, a mãe não aceitava a homossexualidade do filho e os constantes conflitos familiares levaram ambos a cometer o crime, que apresenta características explícitas de ódio e extrema intolerância, haja vista a barbárie e a crueldade empregada na eliminação desse jovem que subverteu à heteronormatividade.

Outra barbárie assolou o país, no mês de fevereiro de 2017. Esse caso, em particular, chama bastante à atenção. Um assassinato repleto de crueldade, especialmente pelo emprego de tortura⁷, apedrejamento entre outras práticas horrendas, teve grande repercussão, tanto pelo caráter desumano quanto pelo fim trágico. Dentre os relatos carregados de desolação, dor e sofrimento estão os questionamentos de uma mãe que perde, de forma bárbara, uma filha (pois

4 “Comunidades quilombolas são grupos com trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência ao sistema escravista. Em todos os casos, o território é a base da reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade”. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/programa-brasil-quilombola>.

5 Trecho extraído da sentença emitida pelo Ministério Público de Santa Catarina.

6 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2017/07/14/corpo-queimado-em-canavial-e-de-rapaz-morto-pela-mae-por-ser-gay.htm>

7 Artigo 5º - Constituição Federal/1988, inciso “XLIII – a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem;” (grifo nosso).

era assim que Dandara se identificava). Estes são trechos extraídos da entrevista da mãe de Dandara Ketheln⁸ à Folha – UOL:

“Me dói que eu não estava lá. Falam que ele pedia por mim, que ele pedia água...”

“Eles atiraram pedra no meu filho, chutaram, bateram. O caixão precisou ficar fechado, no velório e no enterro, ele estava desfigurado. ”

“O pior é o ódio que sentiam pelo meu filho. O que ele fez para morrer desse jeito?”

Provavelmente, Dandara se tornará apenas mais um dado estatístico que comporá os índices de segurança pública relacionados à violência no Brasil e, de forma mais específica, onde o crime ocorreu, na cidade de Fortaleza (CE). Dados que não contaram com a classificação de homofobia/transfobia, exceto para instituições preocupadas com a defesa dos direitos humanos, notadamente de pessoas LGBTs.

Vale lembrar que a homofobia/transfobia e os crimes de ódio contra a população LGBT não constam como crime no Código Penal Brasileiro. Em que pese a Constituição de 1988, definir no inciso XLI, do artigo 5º, que: “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”. Nesses termos, é possível observar a ausência do Estado, notadamente do poder legislativo.

Arrastou-se por anos, no Senado Federal, o Projeto de Lei Complementar (PLC) 122, que tinha como objetivo alterar a Lei 7.716/1989, a qual define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Nessa Lei, seriam incluídos como crimes a discriminação por gênero, sexo, orientação sexual ou

⁸ Francisca Ferreira de Vasconcelos, 72 anos, aposentada, mãe de Dandara Ketheln, nome escolhido por Antônio Cleilson Ferreira de Vasconcelos, para representar sua identidade de gênero.

identidade de gênero. Entretanto, o PLC aprovado pela Câmara dos Deputados foi arquivado pelo Senado Federal em 2017.

Lamentavelmente, ações de grupos institucionalizados, em especial no legislativo, se baseiam em visões de mundo ultraconservadoras e desconsideram questões relacionadas aos direitos humanos, às individualidades, à autonomia e às garantias fundamentais, especialmente sobre a liberdade dos sujeitos de fazerem suas próprias escolhas. Barreto (2016, p. 14) pontua que:

Aos sujeitos é garantido o direito à sua autonomia, a ser diferente dos demais, ao mesmo tempo em que a eles é imposta essa obrigação, de encontrarem suas individualidades, descobrirem aquilo que os faz diferentes e únicos em relação ao conjunto dos demais.

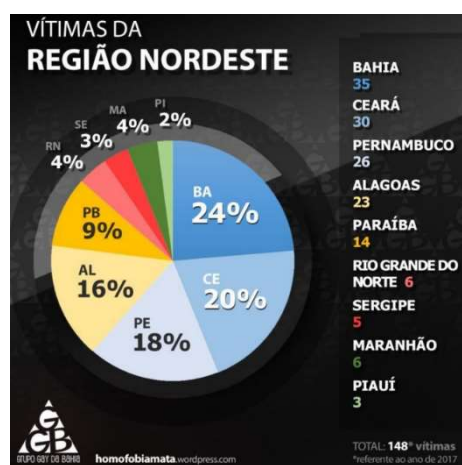
Em contrapartida, essas diferenças são apoiadas pelos movimentos LGBTs, que lutam por seus direitos constitucionais, especialmente o direito à vida e ao trabalho. Em junho de 2017, um internauta conseguiu mais que o dobro de assinaturas necessárias para fazer um Sugestão Legislativa, tendo como objetivo a criminalização da homofobia, em apenas 08 dias. Cabe destacar que o prazo regulamentar para coleta é de 04 meses⁹. A informação sobre o tempo de coleta de assinaturas, em princípio, parece insignificante. Entretanto, pode ser um indicativo de relevância e urgência em torno dessa temática.

Importante observar que a média de vida da população brasileira, segundo dados do IBGE¹⁰ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2018, era de 72,5 anos para

⁹ Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/06/28/ideia-legislativa-propoe-criminaliza-cao-da-homofobia-e-recebe-mais-de-50-mil-apoios>

¹⁰ Missão Institucional: "Retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento de sua realidade e ao exercício da cidadania." (grifo nosso). Principais Funções: O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. (grifo nosso). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>

homens e 79,4 para mulheres. Este dado demográfico não se estende, na mesma medida, às pessoas trans, que em 2017, tinham como expectativa de vida 35 anos, de acordo com dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), considerada a mais antiga e reconhecida instituição de defesa dos direitos de homossexuais no Brasil. Adicionalmente, cabe destacar a ausência do Estado no acompanhamento e divulgação de dados estatísticos oficiais relacionados à população LGBT. Esta realidade cruel contra a população LGBT reduz a expectativa de vida deste grupo a menos da metade da média nacional. Vejamos, na próxima página, a violência expressa em dados estatísticos:



Fonte: GGB Relatório 2017 – Assassinatos de LGBT no Brasil

Como demonstram os dados registrados pelo GGB, a violência assola a população LGBT, principalmente nas regiões nordeste e sudeste, que apresentaram os maiores números

de assassinatos. Importante destacar que a violência gera sofrimento aos familiares e amigos/as que passam a conviver, não só com a ausência da vítima, mas com os questionamentos que surgem na tentativa de compreender a razão de tanta violência e crueldade. Fato que pode ser constatado nos relatos de dona Francisca, mãe de Dandara. Desse modo, os desdobramentos da violência não estão restritos às vítimas. Isso significa dizer que os efeitos da violência não podem ser medidos em sua magnitude. Assim vejamos alguns dados sobre a violência:



Fonte: Relatório 2018 (GGB).

Chama à atenção o número de mortes de pessoas LGBTs nos últimos anos. É importante, diante dos dados apresentados, questionarmos as razões de tamanha violência, desconsideração e menosprezo pela dor dos outros, seja esta dor de fundo psíquico ou físico que a vítima sofre ao longo de sua vida. Outra dimensão desprezada refere-se à dor afetiva dos familiares, como no caso da mãe de Dandara, que carregará consigo a perda dolorosa, violenta e irreparável. Na verdade, violência absolutamente injustificada, pois nenhum argumento, seja

de cunho moral, religioso, cultural, servirá como justificativa capaz de explicar tamanha barbárie.

Os sujeitos que não vivenciam as sexualidades hegemônicas e as identidades de gênero pautadas, essencialmente, nos padrões heteronormativos e no sistema binário de gênero estão, em geral, expostos à exclusão que perpassa a vida social estruturalmente desigual em nosso país. A exclusão não se refere exclusivamente ao direito à vida, mas também às condições básicas e direitos fundamentais previstos constitucionalmente. As pessoas LGBTQs, assim como outros grupos marginalizados, acabam por vezes privados de participarem das instituições sociais e dos grupos institucionalizados, como é o caso do mercado formal de trabalho, da maioria das religiões, das escolas, entre outros.

A educação, em especial os espaços escolares devem primar pelo respeito à vida e ao próximo, sobretudo, naquilo que se refere à diversidade e as diferentes vozes presentes nos espaços escolares (Madureira & Barreto, 2018). Madureira e Barreto (2018), destacam a efetiva contribuição das escolas na construção das diferentes identidades sociais e na construção de “pontes” que nos conduziria à vida ética e a convivência respeitosa.

O respeito, o senso de justiça e a vida ética inclui o respeito à integridade dos sujeitos, independentemente das convicções ético-morais que constituem nossas subjetividades, sejam elas ancoradas nos ideários filosóficos ou nos preceitos do Líder cristão, que estabeleceu como maior mandamento: “Amai o teu próximo como a ti mesmo, maior mandamento que este não há” (Marcos – 12: 31).

Outra perspectiva sobre a vida ética e o senso de justiça refere-se ao mercado de trabalho, especialmente para pessoas LGBTQs. Em estudo, realizado pela consultoria “Santo Caos – Engajamento”, 40% dos entrevistados (homossexuais) relatou que já sofreu

discriminação direta. “E todos relataram ter sofrido discriminação velada no trabalho”, conforme destacou Jean Soldatelli, sócio-diretor da “Santo Caos – Engajamento”¹¹.

No caso das pessoas trans esses dados apresentam índices alarmantes. Segundo pesquisa divulgada pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), 90% das travestis e transexuais brasileiras vivem da prostituição. Certamente, a grande maioria, por falta de oportunidades no mercado de trabalho formal, bem como da ausência da rede de apoio familiar, tendo em vista que parte das famílias acaba por expulsar essas pessoas de casa e do convívio familiar.

Franco e Cicilini (2015), em pesquisa empírica, analisam o árduo caminho percorrido por professoras trans, tanto na fase de escolarização quanto no ingresso e permanência dessas profissionais na docência. Importante destacar, que ainda que essas profissionais trans disponham de um currículo que lhes assegure a capacidade técnica e intelectual, a dificuldade de se alocarem no mercado de trabalho é imperiosa, seja na vida acadêmica ou no mercado de trabalho não acadêmico, conforme dados apresentados pela Antra.

Os dados apresentados pela Antra nos dão conta de uma realidade cruel, que começa a ser rompida, de forma lenta e à custa de muita luta. Tal afirmação pode ser observada na reportagem¹² divulgada em novembro de 2018. Em pleno século XXI, no Brasil, se tem a primeira executiva trans, que passou pelo processo de transição já contratada pela empresa de consultoria KPMG. Em entrevista, Daniela Torres, entre outras questões, relata os conflitos e as angústias como: “crises de ansiedade e pânico”, até a necessidade de acompanhamento psicológico.

A exclusão do mercado de trabalho formal e a violência sofridas por estes sujeitos, seja de ordem psíquica ou física, é algo inaceitável do ponto de vista da justiça e daquilo que nos

¹¹ Fonte: UOL (trecho extraído de matéria publicada pelo UOL em 2015 – “Mercado de trabalho ainda é hostil com homossexuais assumidos” – 06.11.2016).

¹² Disponível em: <https://universa.uol.com.br/especiais/a-poderosa-danielle-torres/index.htm#tematico-5>

aproximaria da convivência social ética e justa, notadamente se consideramos o compromisso com o respeito aos dispositivos preconizados no preâmbulo da Carta Magna¹³ “de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. Com base no exposto, é fundamental analisar os desafios enfrentados por docentes LGBT no mercado formal de trabalho.

Outro dispositivo constitucional de suma relevância refere-se aos incisos I e IV do artigo 3º, que definem como direitos fundamentais: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; ” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, respectivamente. Se a constituição se refere ao conjunto de orientações que guiam a vida social, legal e jurídica em nosso país se torna fundamental questionarmos: de onde vêm tanto preconceito? O que está acontecendo com a nossa sociedade? O que fazem as instituições sociais diante do que Bento (2017) denominou de LGBTcídio¹⁴?

De um lado, o Estado Democrático, em sua soberania, é responsável por promover a segurança dos cidadãos/as, por assegurar-lhes a convivência sem discriminação e violência, por meio do estabelecimento de políticas de valorização da diversidade e combate à discriminação. Do outro, as instituições sociais, especialmente as instituições de ensino, que tem o compromisso legal de observarem, segundo consta do inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996): o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Nesta perspectiva, temos duas vertentes interessantes: a primeira, diz respeito ao despreparo do Estado para garantir os direitos sociais e individuais estabelecidos na esfera constitucional e na LDB; a segunda, guarda relação direta com o papel das instituições de

¹³ Carta Magna: Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, com objetivo de instituir um Estado Democrático de direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos.

¹⁴ O termo LGBTcídio foi abordado, sob a forma de denúncia, por Bento (2017) referindo-se aos assassinatos indiscriminados de pessoas LGBTs, no Brasil. Bento (2017, p. 55) destaca que: “(...) não se trata “apenas” de LGTBTTfobia, mas de uma ação permanente de assassinatos dessa população sem que nenhum processo jurídico seja instaurado e com pouca repercussão internacional”.

ensino que, por vezes, reproduzem os preconceitos e os estereótipos, que tem uma gênese social, e no processo de socialização são apropriados pelos sujeitos. Essas apropriações baseadas em construções culturais hegemônicas, que são, em alguma medida, frutos de um momento histórico e cultural, específico.

Os valores e a forma de se enxergar, tradicionalmente, os sujeitos podem e devem ser colocados em xeque, especialmente quando falamos no desrespeito aos direitos fundamentais e às garantias individuais. Vimos anteriormente a garantia de direitos manifestada explicitamente na Constituição Federal e na LDB, à primeira vista, nos parece bastante apropriada, dado o teor e a abrangência expressa consoante os dispositivos legais. Entretanto, importante destacar que é um engano, sobretudo, supor que apenas a letra da lei é suficiente para promover o direito à vida, à igualdade e o respeito às diferenças que nos constituem.

A violência física é mensurável em dados estatísticos como vimos anteriormente. E a violência psicológica? Se pode medir? A violência psicológica afeta, sem dúvida, a vítima, que é submetida a constantes insultos, humilhações e hostilidades. Sentimentos como ansiedade, medo, insegurança, vergonha, rejeição certamente exercem forte influência no que diz respeito ao desenvolvimento psicológico e o adoecimento psíquico destes sujeitos, bem como afetam o desenvolvimento da pessoa nas diversas esferas da vida cotidiana.

Em que pese a violência sofrida, especialmente pela população LGBT, avanços discretos vêm ocorrendo no campo das políticas públicas. Em 2004, foi implementado pelo Governo Federal, por meio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o Programa Brasil sem Homofobia, tendo como objetivo “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros, e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (p. 11).

Em 2011, o Superior Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo e, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça, por meio de Resolução, determinou aos cartórios de todo o país a realização de casamentos entre pessoas do mesmo sexo.¹⁵ Outra medida importante refere-se à alteração do artigo 1.723 do Código Civil para que o conceito de entidade familiar passe de “união entre um homem e uma mulher”, para: “união entre duas pessoas”. Tal fato nos mostra uma mudança, ainda que a passos lentos, nos costumes, nos valores e no modo de configuração familiar tradicional, principalmente no âmbito jurídico.

Adicionalmente, em maio de 2017, o STF equiparou os direitos sucessórios¹⁶ de uma união estável homoafetiva com os do casamento civil entre homem e mulher, assegurando aos cônjuges de relações homoafetivas o direito legal à herança em caso de falecimento de umas das partes. Outro avanço refere-se ao aumento dos casos de adoção. Em que pese não haver no Brasil legislação específica para este fim, é cada vez mais comum que o poder Judiciário conceda guarda legal a casais homoafetivos.

Cabe mencionar, também, o decreto 8.727, de 28 de abril de 2016, que dispõe sobre o uso do nome social, bem como reconhece a identidade de gênero de travestis e transexuais na Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional. Em 20 de julho de 2017, a Receita Federal do Brasil (RFB), autorizou a inclusão do nome social no Cadastro de Pessoa Física (CPF), acompanhado do nome de registro.

Certamente, os avanços legais e sociais se dão em decorrência dos movimentos sociais e políticos, feministas e LGBTs (Bourdieu, 2007; Louro, 2000; Miskolci, 2016;), por meio de árduas lutas e da promoção de debates em busca dos direitos individuais e coletivos previstos constitucionalmente. Os avanços ainda são discretos e caminham lentamente, mas já sinalizam

¹⁵ Disponível em: <https://enlacecolorido.com.br/vamos-casarentenda-o-casamento-homoafetivo-no-cartorio/> - Acesso: 16.03.19 às 15:47

¹⁶ O Direito das Sucessões é o conjunto de normas que disciplinam a transferência do patrimônio de alguém, depois de sua morte, ao herdeiro, em virtude de lei ou testamento.

uma disponibilidade, especialmente do poder Judiciário no sentido de reconhecer os direitos das pessoas LGBTs, minimizando os efeitos da discriminação na esfera legal.

Assentados nestas perspectivas, torna-se fundamental a realização de pesquisas científicas que possam contribuir, em alguma medida, tanto para a construção de vínculos empáticos quanto para a promoção de uma cultura de paz, para além dos muros das instituições educacionais. Na mesma medida, é necessária a construção de “pontes” entre a psicologia a educação, a sociedade civil e o Estado. Tais “pontes” devem buscar, especialmente, o desenvolvimento de estratégias de combate efetivo à toda e qualquer forma de discriminação e violência, preocupando-se com o reconhecimento da diversidade e da pluralidade humana.

As instituições sociais, notadamente as instituições de ensino (públicas e particulares), podem e devem investir na contramão dos dados apresentados, promovendo a autonomia social, política e profissional da população LGBT que, por conta da marginalização e das práticas discriminatórias sofridas ao longo da vida, por vezes passam a duvidar da competência e da capacidade de realização tanto na esfera pessoal, quanto na esfera profissional.

Objetivo Geral

Identificar e analisar os desafios de docentes LGBTs na educação básica e no ensino superior.

Objetivos Específicos

- Analisar as concepções e as crenças de docentes LGBTs, gestores escolares de instituições de ensino da educação básica e no ensino superior sobre gênero, sexualidade e transsexualidade;
- Identificar, a partir da percepção dos/as participantes da pesquisa, eventuais práticas discriminatórias nas relações de docentes LGBTs com demais

integrantes da comunidade escolar, bem como nos processos seletivos de instituições de ensino, na educação básica e no ensino superior; e

➤ Analisar os impactos do preconceito na vida profissional de docentes LGBTs que atuam na educação básica e no ensino superior.

1. Psicologia Cultural: O Papel da Cultura na Constituição das Subjetividades e o Olhar sobre os Outros

A psicologia afirmou-se como ciência independente há pouco mais de um século. Em 1879, o médico, também formado em filosofia, de origem alemã, Wilhelm Wundt, instituiu o primeiro laboratório de psicologia na Alemanha, precisamente no Instituto Experimental de Psicologia, em Leipzig (Figueiredo & Santi, 2016), tendo como um dos objetivos principais a demarcação do domínio da psicologia como ciência, que para Wundt, era “vasto e complexo”, conforme é discutido por Figueiredo e Santi (2016, p. 63).

Domínio que permanece “vasto e complexo” na contemporaneidade. Assim, a Psicologia, enquanto ciência e campo de atuação profissional, deve pautar-se, essencialmente, por um compromisso ético, pela promoção da saúde e do bem-estar das pessoas. Sobretudo, com a desconstrução dos preconceitos e das práticas discriminatórias que provocam o adoecimento físico e psíquico em tantas pessoas. Para tanto, são fundamentais a criatividade, o senso crítico e a capacidade reflexiva dos/as psicólogos, buscando construir as articulações necessárias entre a teoria e a prática. Ou seja, a teoria com suas características gerais e abstratas e as práticas com suas características particulares e concretas.¹⁷

Há que se notar que o/a psicólogo é o/a responsável pelas articulações entre teoria e prática em benefício da saúde psíquica dos sujeitos, não como uma espécie de “guru”, que nos dirá “o caminho a ser seguido” (Figueiredo & Santi, 2016) ou como em um “espelho mágico” que nos dirá quem somos, o que devemos fazer, ou pior ainda, como será nossa vida no futuro. Sobre isto, Figueiredo e Santi (2016, p. 90) afirmam, de forma crítica, que: “O psicólogo aparece para muita gente como uma espécie de adivinho e de bruxo que descobre rapidamente quem somos e produz mudanças mágicas no nosso jeito de ser.”.

¹⁷ Trecho elaborado a partir de comunicação pessoal da Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira.

De forma mais precisa, e de acordo com os objetivos deste estudo, adotaremos como base teórica a psicologia cultural que, segundo Valsiner (2012, p. 28), “é a parte da ciência psicológica que está orientada para a descoberta de princípios fundamentais básicos” no que se refere aos fenômenos psicológicos. Ou seja, a psicologia cultural é parte da psicologia geral, sendo entendida pelo mesmo autor como uma “ciência básica (...)” (p. 28).

A psicologia cultural, ou sociocultural, tem como um dos pressupostos centrais, segundo Madureira e Branco (2015, p. 579), a consideração da “gênese social do desenvolvimento psicológico individual”. Além disso, as autoras destacam que as experiências dos sujeitos se dão “em contextos culturais estruturados, perpassados por crenças, valores e práticas enraizadas historicamente e que canalizam de diferentes formas os processos de significação” (p. 579).

Nesse sentido, e considerando a concepção de desenvolvimento humano baseada na perspectiva da psicologia cultural, a cultura não seria exclusivamente o que define os sujeitos, suas identidades e as formas de se relacionar consigo e com os Outros. Afinal, os sujeitos têm papel ativo frente à cultura. Entretanto, não podemos negar que a cultura tem papel importante na constituição dos sujeitos, bem como na construção de suas subjetividades. Desse modo, podemos apreender que a cultura é de fundamental importância no desenvolvimento psicológico tipicamente humano (Bruner 1997; Madureira & Branco 2005; Pino, 2005; Valsiner 2012).

Em outras palavras, a cultura por si só não define os sujeitos, contradizendo, portanto, o famoso ditado popular: “a pessoa é fruto do meio em que vive”. Do mesmo modo, a cultura não define, exclusivamente, a forma de vivenciar as experiências humanas e a forma como os sujeitos se relacionam entre si. De acordo com Madureira (2007, p. 28), a cultura “marca de forma profunda” como os sujeitos se relacionam consigo e com os Outros.

Isso não significa dizer que a cultura determina, de forma direta e linear, o modo como os sujeitos se relacionam entre si. Se assim o fosse, os sujeitos seriam passivos diante da cultura; quando na verdade os sujeitos têm papel ativo frente à cultura e à construção das suas subjetividades (Valsiner, 2012). Assim, as subjetividades são marcadas e orientadas pela cultura, especialmente pelo poder de transformação das interações sociais e da atribuição de significados, incluindo a possibilidade de falar sobre questões que não existem de fato (Geertz, 2001; Harari, 2017; Pino, 2005)

Essa orientação foi denominada por Valsiner (2012) como “canalização cultural”, que pode ser conceituada como os processos que guia, norteia ou direciona o desenvolvimento cultural dos sujeitos em determinada direção, especialmente na interação deste sujeito com o meio social e consigo mesmo, a partir da construção de significados e na vivência em diferentes contextos. Concebemos a cultura como um processo tipicamente humano, existindo em função do ser humano (Laraia, 2014). Portanto, não há como se pensar em cultura sem relacionar de modo imediato com o ser humano e com o ambiente social.

A cultura torna-se um elemento fundamental para se compreender as interações humanas perpassadas por complexos processos de significação. Desse modo, cabe indagar inicialmente, o que é cultura? Tarefa complexa! Mas algo é certo: nem mesmo na antropologia há consenso sobre o conceito de cultura, dado o seu caráter polissêmico (Laraia, 2014). De toda sorte, vários/as autores/as, notadamente da antropologia (Geertz, 1989; Laraia 2014) e da perspectiva teórica da psicologia cultural (Bruner, 1997; Madureira & Branco 2005; Valsiner 2012), se debruçaram sobre a árdua tarefa de tentar conceituar o termo cultura. Segundo Madureira e Branco (2005, p. 101), a cultura pode ser entendida como:

Um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis: instrumentos técnicos e tecnológicos, estruturas

arquitetônicas, produções artísticas, científicas, filosóficas (produtos culturais), processos de construção de significados, crenças e valores (processos culturais). A emergência da cultura – relacionada ao advento do trabalho social e da linguagem – propiciou ao ser humano a possibilidade de um aprendizado coletivo, que é transmitido através das gerações, mediante um processo dialético entre estabilidade e transformação.

Sem dúvida, o entendimento apresentado pelas autoras é abrangente e nos dá uma dimensão da complexidade da conceituação do termo cultura, notadamente da “teia de significados” (Weber citado por Geertz, 1989), que caracterizam as relações dos sujeitos consigo, com os Outros e com as instituições sociais às quais os sujeitos estejam, de algum modo, vinculados. Na perspectiva da antropologia interpretativa proposta por Geertz (1989), inspirado em Max Weber, o conceito de cultura é “essencialmente semiótico”. Em termos conceituais, segundo Geertz (1989), a partir de uma visão semiótica:

O homem [ser humano] é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados (p. 04).

A cultura é um fenômeno vivenciado especificamente pelos seres humanos, notadamente pela capacidade de atribuir significados a todas as experiências vividas, nas mais diversas sociedades ao redor do mundo. Laraia (2014, p. 28) afirma que “o homem [ser humano] é o único ser possuidor de cultura. Em suma, a nossa espécie tinha conseguido, no

decorrer de sua evolução, estabelecer uma distinção de gênero e não apenas de grau em relação aos demais seres vivos”.

Entretanto, nossas experiências e nossas ações são orientadas pelos processos de canalização cultural (Valsiner, 2012), que são perpassados por concepções, afetos, pensamentos e valores, levando em consideração o papel ativo e intencional do sujeito psicológico. Segundo Laraia (2014), a forma como satisfazemos nossas funções vitais são diferentes nas mais distintas sociedades, tendo em vista os diferentes sistemas culturais e a capacidade da espécie de atribuir significados, inclusive pela capacidade de crer e discutir, no universo simbólico da cultura, sobre questões no campo da ficção (Harari, 2017), ou seja, sobre coisas que não estão disponíveis na natureza.

A capacidade de atribuir significado cultural a algo não disponível na natureza, como os sistemas de valores, por vezes, é usado no sentido de legitimar determinados comportamentos por meio da herança genética, por exemplo, acreditando-se no mito de que indivíduos agem de um modo ou de outro pelo simples fato de seu genitor assim também agir. Desse modo, ignora-se os processos de aprendizagem e de internalização ativa (Valsiner, 2012) a que estamos imersos desde o nascimento.

Portanto, o modelo bidirecional defendido por Valsiner (2012) nos mostra que a transmissão cultural é impactada pela “construção de novidade” (p. 35). Ou seja, existe uma transformação bidirecional dos significados entre quem transmite e quem recebe as mensagens culturais, mediante os processos comunicativos que ocorrem nas interações cotidianas, que possibilitam a “transmissão intergeracional¹⁸” e os processos de significação, do qual Pino (2005, p.149), destacou que:

¹⁸ Termo utilizado por Valsiner (2012) para descrever o processo de transferência cultural de pais para filhos ou, em um sentido mais amplo, de geração para geração. Adicionalmente, o autor defende a importância desse processo para a “continuidade das sociedades” (p. 33).

Concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais uma vez que a significação é uma produção social. Eles traduzem assim a natureza semiótica e dinâmica da socialização e da criatividade humanas. Em outros termos, os processos de significação traduzem a dinâmica da semiose humana, expressão da capacidade criadora do homem [ser humano].

Os significados são construídos a partir do sistema de valores e crenças presentes em cada sociedade. Esses sistemas são alicerçados a partir de uma rede complexa de significados. Por exemplo, isso ocorre quando tratamos da divisão sexual do trabalho, onde determinadas tarefas e espaços (domésticos) são atribuídos às mulheres e outros espaços (públicos) são destinados especificamente aos homens. Entretanto, o que deve ficar claro, como propôs Laraia (2014, p. 20), é que: “Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada”.

Desse modo, o comportamento humano depende de um vasto e complexo processo de aprendizado, constituído a partir dos eventos históricos relativos a cada contexto cultural. Neste sentido, atribuir significado torna-se, do mesmo modo, um processo complexo que direciona e redireciona o nosso olhar para nós e para os outros. Neste prisma, e considerando a perspectiva teórica assumida nesta Dissertação, será adotada a noção de cultura circunscrita pelo princípio explicativo da mediação semiótica, conforme é discutido por Valsiner (2012). A história das construções culturais, segundo contribuições da psicologia cultural e sua vertente semiótica, se ancora nas instituições sociais, das quais Valsiner (2012, p. 36) destaca que:

(...) especialmente, aquelas que, ao longo de muitas gerações, orientaram os indivíduos para a reconstrução internalizada dos sistemas de valor. Como se pode ver quando se adere a determinadas práticas em contextos específicos de atividade ou quando se evita

estas mesmas práticas. A história dos sistemas culturais de crenças implica replicação construtiva – por vezes envolvendo atenuação, outras, amplificação do significado específico de complexos de ação pelas pessoas a cada nova geração. Uma crença particular, religiosa ou política, historicamente sustentada em dada sociedade pode ser reconstruída pelos jovens de forma exagerada como um recurso para negociar seus papéis dentro de uma sociedade em transformação. Esse processo de negociação encontra um paralelo no plano das organizações sociais.

As construções culturais e a estruturação das complexas organizações sociais são frutos de determinado contexto histórico e podem, portanto, ao longo da história serem reconstruídas, ressignificadas e transformadas, a fim de se combater, por exemplo, a segregação, a violência e a barbárie. Sobretudo, na direção da construção de vínculos empáticos, baseados no princípio do respeito às diferenças e valorização da diversidade. Em outras palavras, as interações sociais, a relação consigo e com os outros e também com o ambiente é mediada semioticamente pela cultura. De acordo com Madureira e Branco (2007, p. 82):

A relação entre o ser humano e o ambiente não é uma relação direta, mas sim mediada semioticamente. Nesse sentido, podemos definir a semiótica como campo de conhecimento que estuda os signos que correspondem, em última instância, a ‘elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações (...)’ (Oliveira, 1993 p. 30). Em outras palavras, os signos tornam presentes objetos, eventos ou situações que estão ausentes no aqui e agora.

Com base no exposto, os signos são elementos constitutivos da cultura e do mesmo modo contribuem para o processo de transformação e desenvolvimento das sociedades, se

considerarmos que os signos são “meios criados para significar, ou, em outros termos, para produzir significação” (Pino, 2005, p.149).

Assim, os signos são de fundamental importância nos processos de significação, considerando que os sujeitos, em todos os contextos culturais, atribuem significado a tudo, especialmente às experiências vivenciadas. Sobre isso, Oliveira e Madureira (2014, p. 18), destacam que: “Precisamos, portanto, atribuir significado às experiências vivenciadas e ao mundo em que estamos inseridos/as. Para tanto, utilizamos não apenas signos verbais, mas também signos visuais.”.

Os significados orientam, portanto, a forma como agimos, fundamentam nosso modo de pensar e sentir, em um sentido mais amplo, e interferem na constituição dos sistemas de valores de cada sociedade e de cada sujeito, no estabelecimento de concepções e crenças que constituem nossas subjetividades e demarcam nossas visões de mundo.

As normas sociais são, em geral, sustentadas de acordo com as convicções e visões difundidas pelas diversas instituições sociais, nas quais estamos inseridos/as (Estado, escolas, ambientes corporativos, igrejas, entre outras). Estas instituições defendem, segundo seus próprios interesses e convicções, normas regulatórias e padrões de comportamento aos quais seus integrantes devem seguir e fundamentar suas visões de mundo e definem o valor que cada um/a de nós passa a ter em determinada instituição social, como se fôssemos “objetos” em um mercado, em que determinados atributos teriam maior ou menor valor.

Sobre esse sistema de valoração, Valsiner (2012) faz uma analogia em relação à valorização que objetos e mobiliários ganham e perdem ao longo da sua vida útil e explica que esses valores, de algum modo, se estendem a nós. Vejamos:

Atribuições similares de valores são frequentemente aplicadas a seres humanos e se tornam símbolos capazes de regular os relacionamentos sociais de outras pessoas. Em

paralelo à assunção de novos papéis sociais, à medida que avançam em idade – processo que ocorre de modo diverso em diferentes regiões do mundo – as pessoas podem adquirir maior valor social, na condição de “pessoas sábias”, e podem merecer maior crédito quando se trata de tomar decisões complexas. Tal modelo cultural valoriza a acumulação de experiências ao longo da vida das pessoas (p. 21).

A discussão desenvolvida por Valsiner (2012) nos ajuda a compreender como as instituições sociais e os processos de significação são importantes na forma como os sujeitos são vistos, veem e são valorados. A cultura e os processos de significação são fundamentais para entendermos o psiquismo humano. Nesses termos, a mediação semiótica, enquanto princípio explicativo, se revela como ferramenta de fundamental importância na compreensão de como se constituem os processos de significação. De acordo com Valsiner (2012), a semiótica, é entendida como: “ciência dos signos e seus usos”, engendrada a partir da integração filosófica e matemática das proposições de Charles Peirce, que definiu signo como sendo:

(...) um objeto que está para a mente (ou aos olhos) de alguém em lugar de outra coisa (Peirce, 1873/1986, ênfase do autor). Signos são fabricados por mentes e mentes operam por meio de signos. Consequentemente, signos são instrumentos cultivados para nossas relações interiores, mediante a ligação com os objetos no ambiente externo (p. 39).

Assim, é possível entendermos os signos como instrumentos psicológicos constitutivos dos processos de significação e da construção das subjetividades. Para Pino (2005, p. 149) falar em signo: “(...) implica em falar em *processos de significação*, pois os signos ou sistemas de

signos não são dados de uma vez por todas e o que os caracteriza é serem meios criados para significar, ou, em outros termos, para produzir significação” (grifo do autor). Em outras palavras, os signos são elementos essenciais nos processos de significação, que norteiam a forma de nos relacionarmos tanto na esfera privada quanto na esfera pública.

Os processos de significação são, por vezes, assentados em bases culturais arcaicas e ultraconservadoras, extremamente moralistas, notadamente, quando nos referimos às sexualidades e às identidades de gênero não hegemônicas. Na perspectiva de atribuímos significados às nossas experiências e às formas como nos relacionamos com os outros, podemos inferir que o fenômeno do preconceito faz parte da atribuição de significados, que são, em alguma medida, parte integrante do sistema de crenças de cada indivíduo, e que esse sistema de valores apresenta uma gênese cultural. As sociedades estabelecem padrões a partir de significados culturais que perpassam diversas instâncias da vida cotidiana. Em outras palavras: pensamos, agimos e convivemos orientados pela cultura (Valsiner, 2012; Madureira & Branco, 2007).

Aprendemos, por meio da “transmissão intergeracional” a amar ou odiar, a desqualificar ou respeitar às diferenças que nos constituem. A forma como nos relacionamos com os outros e com os grupos sociais diz muito sobre nosso contexto cultural e nossos sentimentos. Todavia, as ferramentas para organizarmos nossos sentimentos e nossas emoções são fornecidas pela cultura. Segundo Laraia (2014, p. 45):

O homem [ser humano] é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e as experiências adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas

não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas resultado de esforço de toda comunidade.

Entretanto, é fundamental reconhecer o papel ativo dos sujeitos frente à cultura, apesar de os sujeitos guiarem suas subjetividades e estabelecem seus modos de viver e conviver por meio da cultura (Figura 1). Neste caso, os signos são elementos constitutivos da linguagem e da comunicação entre seres humanos, que são ferramentas essenciais na interação entre sujeitos e grupos no contexto cultural concreto e estruturado, que orientam e canalizam “de diferentes formas, o pensar, o sentir, e o agir das pessoas concretas” (Madureira, 2016, p. 59).

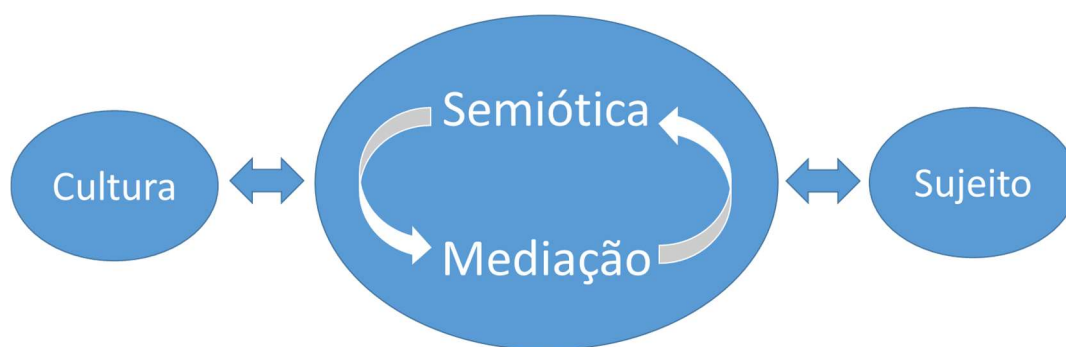


Figura 1: Mediação Semiótica - integrando sujeito e cultura

Compreender o princípio explicativo da mediação semiótica e o papel dos signos, na perspectiva da psicologia cultural, e como ocorrem os processos de significação nos ajuda a compreender, de modo mais aprofundado, como se constituem os fenômenos sociais, em especial o preconceito, bem como as ações humanas nos diversos contextos da vida cotidiana, em um sentido mais amplo.

A forma de enxergarmos os outros é mediada semioticamente pela cultura e seus inúmeros signos. Em outras palavras, nossa cultura orienta o modo como entendemos as ações e as escolhas dos outros por meio de complexas redes de significados. Este processo é descrito por Laraia (2014) como se a cultura fosse uma lente, que nos permitisse ver o outro e seu modo

de vivenciar as experiências dentro de padrões socialmente aceitáveis ou não. Segundo Laraia (2014, p.72):

O fato de que o homem [ser humano] vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais.

Como podemos observar, a cultura marca de forma profunda as relações entre sujeitos e grupos. Entretanto, em que pese o efeito de cultura ser transmitida de geração em geração (Laraia 2014; Pino 2005; Valsiner 2012), ela se transforma ao longo da história da humanidade. Essa transformação é caracterizada pelas inquietudes e tensões comuns nos processos de mudança social. Esta se manifesta, especialmente pela dinamicidade, ou seja, não se cristaliza no tempo. Isto significa dizer que as transformações dependem dos sujeitos que constituem a cultura, considerando que esta não o define, mas marca sua trajetória, sendo os sujeitos agentes ativos nos processos de transformação.

Esses processos de transformação são fundamentais tanto para o desenvolvimento psicológico tipicamente humano quanto para a constituição das subjetividades, sendo esses elementos fundamentais para se compreender a diversidade humana e a forma como os sujeitos se relacionam consigo e com os outros, notadamente como as relações sociais se configuram. Assim, as configurações sociais podem, e devem ser modificadas pelos sujeitos que estão em constante processo de transformação/aprendizado, notadamente sobre a diversidade humana.

A expressão “Diversidade” se origina da ideia de multiplicidade e da variância de aspectos e características que perpassam a existência humana, pois tudo que há no universo não é exatamente igual. Ou seja, tudo, todas e todos têm como característica elementar a

qualidade diversa. De forma mais específica, a diversidade é uma condição humana permanente, especialmente pela constituição biológica e cultural distinta em cada indivíduo. As pessoas são seres plurais, múltiplos, diferentes e essas são premissas inalteráveis.

A convivência humana requer o reconhecimento das diferenças como riqueza e não como barreira relacional que deva afastar o outro do convívio e das relações cotidianas, em uma perspectiva excludente de “normalidade” versus “anormalidade”. Segundo Goffman (1988, p. 14):

(...) um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de *normais*. (grifo do autor)

Nessa perspectiva de afastamento, por meio do estigma¹⁹, a diferença está no Outro, do mesmo modo o que é considerado anormal, imperfeito, inferior, como se buscássemos nos outros uma imagem do eu, sendo este eu o padrão de “normalidade”, ou seja, fora da categoria dos humanos. Assim, muitas vezes, os outros são estigmatizados e colocados à margem da convivência social. Neste contexto, Gusmão (2003, pp. 88 – 89) ressalta que:

¹⁹ Sobre o estigma, Goffman (1988, p. 15) afirma que: “(...) acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças (...)”.

A história do homem [ser humano] é feita num jogo de imagens expressas num espelho de muitos ângulos, em que a diversidade se mostra em seus muitos significados e, permanentemente, nos desafia, pois tem por base o fato de que a relação entre o eu e o outro é sempre conflitiva e marcada por instâncias de poder.

Um dos maiores desafios contemporâneos é lidar com as relações conflitivas e tornar a convivência humana respeitosa, possível, viável. Entretanto, reconhecer que a humanidade é diversa, desde a constituição biológica de cada indivíduo, não basta para enfrentar o preconceito que se configura em mecanismo de sustentação para a discriminação. Neste contexto, Demo (2005, p. 10), destaca que: “Levar a sério o outro, em particular sua diversidade, é um dos desafios maiores da convivência humana”.

Pensar a diversidade no interior das instituições sociais, é, sem dúvida, um ponto de partida interessante, especificamente no contexto da presente Dissertação. Muito nos interessa o ambiente das instituições de ensino, que são perpassados pela pluralidade. Nesse sentido, alguns aportes sobre a educação e o ambiente escolar são necessários. Segundo Borrilo (2009, p. 10):

A diversidade social ocupa as escolas em dois sentidos: primeiramente, pela presença concreta, pois negros, deficientes, mulheres, idosos, estrangeiros, homossexuais frequentam as instituições de ensino; em segundo lugar, pelo compromisso político que fundamenta a educação como um bem público, o que significa que a igualdade é um valor fundamental ao ensino.

Tal visão se respalda em princípios legais e políticos, haja vista a responsabilidade do Estado Democrático Brasileiro com a educação escolar. Nesse sentido, a educação escolar deve

primar pela autonomia dos sujeitos e pelo acesso aos conhecimentos científicos produzidos em diferentes áreas (Madureira. Barreto & Paula, 2018). Desse modo, cabe, então, indagar se estes mesmos princípios destacados por Borrilo (2009), se aplicam à contratação, progressão e relacionamento dos docentes em relação aos gestores das instituições de ensino, com os demais docentes e discentes.

Para buscarmos responder a esses questionamentos, a pesquisa de campo abordou a educação básica e o ensino superior, a fim de compreender como se configura o acesso e a permanência da população LGBT ao mercado de trabalho formal. Também foi possível observar como se dão as relações entre docentes LGBTs, gestores de instituições de ensino e demais integrantes dessas instituições, especialmente pessoas trans.

2. Preconceito, Discriminação e Violência: Como se Estabelecem as Fronteiras Simbólicas Rígidas que Sustentam os Preconceitos?

É comum afirmarmos que não somos preconceituosos. Todavia, conhecemos uma ou inúmeras pessoas que julgamos preconceituosas. Se eu não sou, mas o outro é, então onde reside o preconceito? Como este surge nas diversas instituições sociais das quais fazemos parte? Outro questionamento refere-se à identificação dos pilares que sustentam a violência, e a segregação entre indivíduos, baseada na construção e reprodução de estereótipos.

Leandro Karnal (2017), ao abordar a violência e o ódio que assolam nosso país e as relações sociais cotidianas, apresentou a seguinte afirmação: “achamos que a violência do outro é endêmica, estrutural e sociológica, enquanto a nossa violência é episódica, acidental e fruto de indivíduos perturbados” (p.46). Essa visão subjetiva e reducionista de que o preconceito e a violência estão os outros e a complacência que temos em relação às nossas posturas nas relações sociais é, no mínimo, curiosa.

Os seres humanos são, inevitavelmente, seres relacionais. Mas a relação entre os sujeitos não se apresenta como algo dado, pré-definido como um guia de instruções. Como discutido anteriormente, essa relação é mediada semioticamente pela cultura. Assim, se faz necessário, em termos éticos, o estabelecimento de vínculos empáticos nas relações sociais que possam nos indicar caminhos que possam ser trilhados nos processos de comparação entre semelhanças e diferenças característicos da construção das identidades.

De acordo com Galinkin e Zauli (2011), “A aceção de identidade remete, então, aos termos da igualdade e da alteridade, das semelhanças e das diferenças, do se reconhecer e ser reconhecido pelo outro” (p. 253). Todavia, o grande desafio da convivência humana viável e daquilo que nos aproximaria da vida ética, do respeito às diferenças, e sobretudo, da valorização da diversidade é realidade posta.

A relação entre o eu e o outro é perpassada pelas expectativas que criamos a partir da cultura e seus complexos processos de significação. Mas é importante lembrar que, em algum momento, as relações sociais nos colocarão diante da contradição entre os diversos processos de significação cultural de cada sujeito, de cada grupo social, ou seja, entre os distintos sistemas de valores pessoais que orientam as interações sociais. Desse modo, é possível inferir que o preconceito nas interações sociais é um fenômeno social estruturado e complexo que, segundo Madureira e Branco (2012, p.125), apresentam um “forte enraizamento afetivo, que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e indivíduos”.

O preconceito, em geral, se fundamenta nos sistemas de valores. Assim, as tensões surgem quando há divergências entre as expectativas individuais e as expectativas dos outros em termos de crenças, valores, moral, ética, religião, entre outros elementos constitutivos da cultura individual e coletiva. Nesse sentido, é importante esclarecer que a divergência, por si só, não é preconceito, ou seja, discordar do modo de vida e das escolhas dos outros não se configura exatamente como preconceito. Importante destacar que nesse processo de ambivalência entre as expectativas pessoais e as expectativas dos outros se apresentam, muitas vezes, tensões geradoras de preconceitos e de discriminações.

Com base no exposto, é importante indagarmos: o que é o preconceito? Seria o preconceito um julgamento antecipado? No caso das relações entre sujeitos e grupos, a avaliação inicial pode ser pautada em concepções e crenças que não necessariamente se fundamentem na realidade sobre quem seria esse Outro, sendo possível um afastamento imediato sem antes se relacionar e conhecer esse outro (Goffman, 1988).

Esse afastamento antecipado, em linhas gerais, pode ser compreendido a partir das discussões sobre estereótipos, que podem, em alguma medida, funcionar como “combustíveis” para o preconceito. Os estereótipos podem ser definidos como crenças demasiadamente generalizadas a respeito de grupos sociais ou de sujeitos. No senso comum, os estereótipos são

percebidos, quase sempre, como avaliações negativas sobre determinados indivíduos ou grupos sociais. Entretanto, os estereótipos se caracterizam também, além das características negativas, por características positivas ou neutras (Pérez-Nebra & Jesus, 2011). Os estereótipos desempenham uma importante função cognitiva, no sentido de simplificar a identificação do outro, até então desconhecido.

Dessa forma, é possível afirmar que os estereótipos são mecanismos importantes no processo de reconhecimento do outro. Todavia, quando a construção dos estereótipos se fundamenta em crenças pejorativas “negativas” com o objetivo de desqualificar ou negar a humanidade dos outros, aí se inicia o processo de construção do preconceito. Nesse sentido, os estereótipos se apresentam como dispositivos que impedem a construção de espaços dialógicos, a construção do “novo”, a possibilidade de convivência e de acesso a novas informações e relações sociais.

Desse modo, entender a função dos estereótipos se torna importante para o desenvolvimento das discussões sobre preconceito. Pérez-Nebra e Jesus (2011, p. 223) reiteram que: “(...) o estereótipo é uma crença, e a crença é uma cognição relacionada a um objeto, tem-se que o estereótipo pode ser considerado como sendo o componente cognitivo do preconceito”.

Segundo Pérez-Nebra e Jesus (2011, p. 222), “O preconceito é uma manifestação que ocorre nos diversos níveis sociais e educacionais da sociedade e seria, no mínimo, ingênuo acreditar que você ou eu não temos preconceito”. Com base no exposto, todos/as nós temos valores e crenças pessoais, que, em algum momento, irão se confrontar com as crenças e valores pessoais dos outros.

Sob uma outra perspectiva, podemos avaliar que a formação de conceitos antecipados, de forma negativa ou depreciativa, em relação aos indivíduos ou grupos envolvem, além de sentimentos, ações e reações que, podem, em alguma medida, passar do incômodo à esfera da

violência nas suas mais diversas faces. Em termos conceituais, Myers (2014, p. 247) afirma que o preconceito é:

Uma atitude. (...) uma atitude é uma combinação distinta de sentimentos, inclinações à ação e crenças, o que pode ser facilmente lembrado como o ABC das atitudes: Afeto (sentimentos), intenção comportamental (*behavior*) (predisposição para ação) e cognição (crenças). Uma pessoa preconceituosa pode *não gostar* daqueles que são diferentes dela e se *comportar* de forma discriminatória, *acreditando* que sejam ignorantes e perigosos.

Desse modo, podemos inferir que o fenômeno do preconceito esbarra em questões mais complexas como observou Myers (2014), referindo-se às questões afetivas e comportamentais que envolvem a relação entre os indivíduos e os grupos sociais. Cabe mencionar que o que, de fato, motivou essa pesquisa foi a necessidade de compreender como se constitui e se sustenta o preconceito, em especial a LGBTfobia.

É preciso compreender melhor o fato de que alguns indivíduos, com base em estereótipos negativos, se comportam no sentido de colocar os outros em condição de inferioridade e humilhação ou classificar numa perspectiva de menor valor social, com base em preconceitos ou por meio de práticas discriminatórias que, em casos extremos, envolve o desejo de eliminar esse os outros.

Assim, é fundamental entender o que é o preconceito. Em termos conceituais, Madureira (2007, p. 42) define preconceitos como: “(...) fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo, que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos”. Essas fronteiras simbólicas representam movimentos de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro. Nesse

caso, o distanciamento envolve resguardar e proteger o sistema de valores individuais, e por vezes involuntariamente, nos afastar daquilo que não nos é familiar.

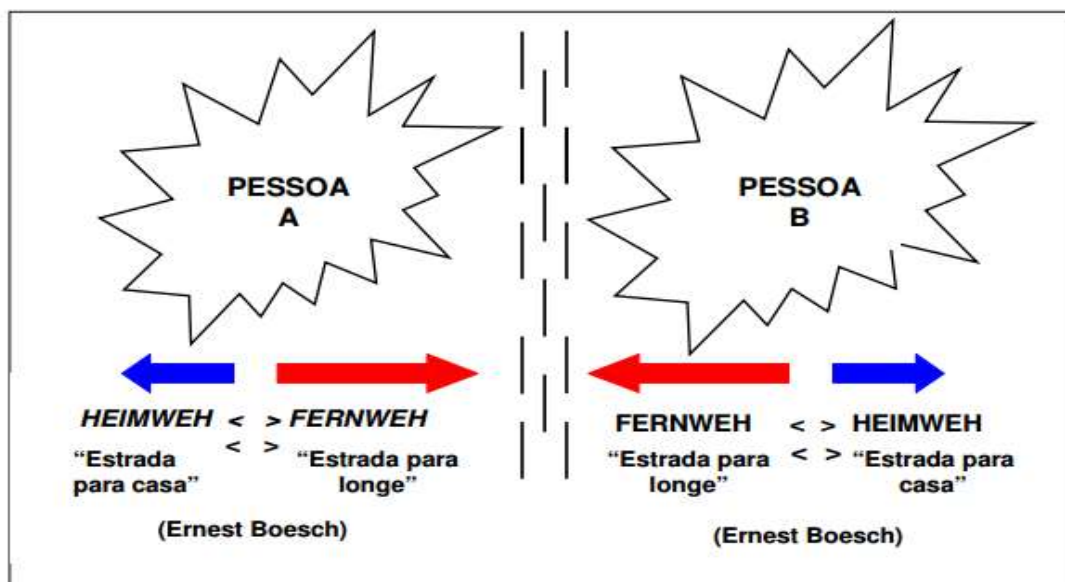


Figura 2: Fronteira semipermeável entre a pessoa A e a pessoa B
Extraído de Madureira (2007, p. 47)

No caso da homofobia, cabe esclarecer que o processo de FERNWEH entendido como “estrada para longe” é um processo em oposição ao processo de HEIMWEH entendido como “estrada para casa”. Nesse exemplo, o distanciamento corresponde ao fortalecimento do processo de HEIMWEH, ou seja, “estrada para casa”, rumo ao que é familiar para o sujeito, como veremos nas imagens produzidas por Madureira (2007).

Na visão da autora, o estabelecimento de fronteiras simbólicas, por si só, não se configura em preconceito (Figura 2). Tais fronteiras simbólicas são comuns em diversos contextos culturais. O preconceito decorre da desqualificação de determinado grupo em decorrência do estabelecimento de fronteiras simbólicas rígidas (Figura 3), ignorando-se a dor e o sofrimento psíquico da pessoa objeto da desqualificação, da violência e da barbárie. Madureira e Branco (2012, p. 131), afirmam, de modo crítico, que:

Para a manutenção das hierarquias e desigualdades sociais é fundamental que tais fronteiras sejam respeitadas, não importando o preço pago em termos de sofrimento psíquico. Afinal, a pessoa sentir-se ou inferiorizada ou desqualificada por defeitos pressupostos não é, certamente, uma experiência agradável.

Nas figuras apresentadas pela autora (Madureira, 2007), podemos observar a partir da Figura 2, que o caminho entre a pessoa A e a pessoa B, permite um trânsito, acesso, ou seja, podemos observar a existência de fronteiras semipermeáveis, entre pessoa A e pessoa B. Neste caso, se estabelece uma relação, no sentido de se conhecer o “não Eu”, ou seja, o outro, abrindo caminho para a construção da novidade e para aquilo que Valsiner (2012, p. 111) denominou de “(...) transposição de fronteiras” que, segundo o mesmo autor, essa transposição é uma “(...) questão fundamental para a vida humana (...).

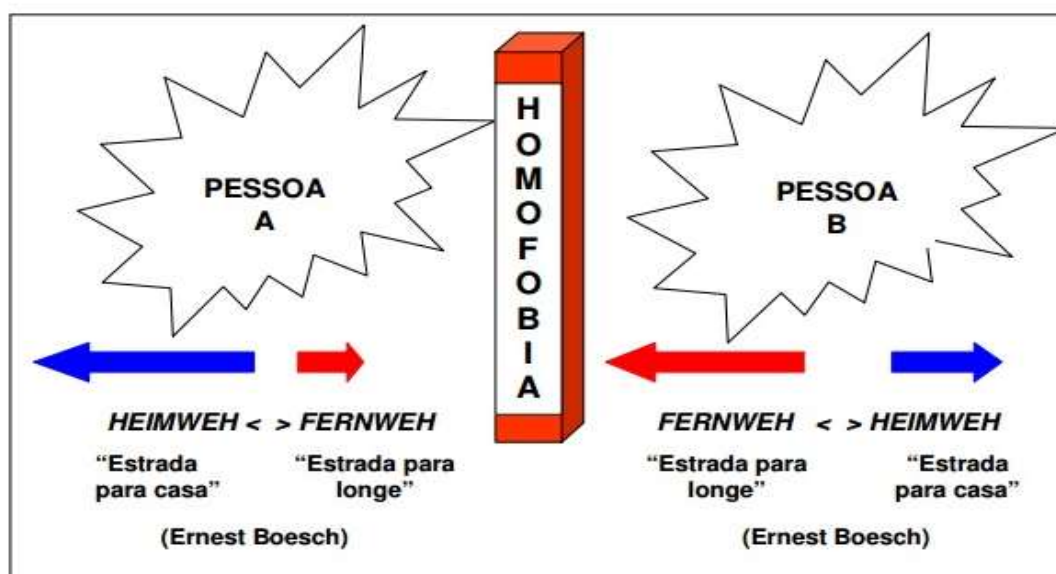


Figura 3: Homofobia enquadrada em fronteira simbólica rígida: barreira cultural impermeável
Extraído de Madureira (2007, p.48)

Na Figura 3, esse trânsito é interrompido, por meio de uma barreira cultural impermeável (preconceito, no exemplo em questão: homofobia), assim como definiu a autora. Isso significa, em outras palavras, o distanciamento entre a pessoa A e a pessoa B, evidenciando

as fronteiras simbólicas rígidas e impermeáveis e, conseqüentemente, a inviabilização do diálogo e do conhecimento de quem é o “não Eu”. Madureira (2007, p. 46), afirma que:

Nos diversos contextos culturais existem fronteiras simbólicas que delimitam, de forma semipermeável, as diferenças entre indivíduos e grupos sociais. Quando tais fronteiras se tornam rígidas, não permeáveis, e passam a qualificar alguns grupos a partir da desqualificação constante e difusa de outros grupos, percebemos o preconceito em ação, ou seja, a discriminação.

Desse modo, e considerando a conceituação do termo preconceito do ponto de vista relacional e do estabelecimento de fronteiras simbólicas rígidas, passa-se a ver os outros como “inimigos” que devem ser evitados ou, em casos extremos, até mesmo combatidos ou eliminados, com intolerância, ódio e, por fim, com a morte, como vimos no caso de Dandara, mencionado na Introdução desta Dissertação.

Nesse caso, o preconceito (fronteira simbólica rígida) posto em prática se converte em discriminação, que, quando levada às últimas conseqüências, permite observar com clareza a intolerância e o ódio extremo contra certos indivíduos ou grupos. A intolerância e a necessidade de eliminação dos outros são abordadas por Harari (2017) como característica da nossa espécie: “A Tolerância não é uma marca registrada dos sapiens. Nos tempos modernos, uma pequena diferença em cor de pele, dialeto ou religião tem sido suficiente para levar um grupo de sapiens a tentar exterminar outros grupos.” (p. 34).

As posturas extremistas baseadas, por vezes, em ideias de extermínio é uma realidade emergente nas sociedades, em todo o mundo. No caso de alguns grupos radicais, o extermínio se torna causa e ideologia a ser alcançada pelos membros, não importando e não se reconhecendo a humanidade característica da espécie “sapiens”. A crueldade e a barbárie é,

certamente uma marca registrada daqueles/as que se colocam em posições hegemônicas e ao custo da barbárie e do extermínio, buscam manter “privilégios” sociais à custa da dor/sofrimento, ou ainda, do combate e extermínio dos outros.

Sobre a barbárie e a “necessidade” de se combater os outros, Todorov (2010, p. 15) afirma que: “O medo dos bárbaros é o que ameaça converter-nos em bárbaros. E o sofrimento que vamos nos infligir irá superar aquele que havia provocado nosso receio. A história nos ensina: o remédio pode ser pior que a enfermidade”. Esse “remédio”, de fato, pode ser bem pior, especialmente se for considerado os crimes de ódio contra a população LGBT, notadamente das pessoas trans.

Historicamente, o preconceito e a barbárie apoiam-se em bases constituídas por perspectivas e convicções que atendem a interesses de cada tempo e se adaptam de acordo com os princípios que variam de acordo com cada cultura. Como exemplo, temos a fábula contada por Sócrates a fim de se justificar a necessidade de divisão da sociedade²⁰, a dialética de Platão, os dogmas religiosos e, por fim, a ciência pautada no determinismo biológico (Gould, 1991).

Conforme discutido por Gould (1991), observa-se uma forte relação entre o determinismo biológico e as práticas excludentes, desconsiderando o que podemos definir como compromisso ético fundamental das ciências humanas: o enfrentamento das desigualdades sociais e contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas de promoção da equidade entre indivíduos e grupos.

No caso da história da ciência, há interfaces entre o determinismo biológico, o discurso higienista, e as práticas excludentes que sustentaram preconceitos ao longo da história humana. Algumas afirmações foram alicerçadas a partir de métodos questionáveis como, por exemplo, a craniometria (Gould, 1991). De modo crítico, deve-se mencionar os testes de inteligência

²⁰ Sócrates criou o mito de que Zeus fez os homens em distintas categorias: os de ouro, merecedores de honras, os de prata para serem auxiliares e os de bronze seriam lavradores e artesãos (Gould, 1991).

ancorados em concepções deterministas em termos biológicos, a partir de uma visão reducionista do que, de fato, é a inteligência.

Ambos pautados em critérios questionáveis, que desconsideraram fatores importantes para o entendimento da inteligência humana e, por vezes, passam a legitimar práticas excludentes “respaldadas” por bases biológicas. Gould (1991, p. 344) afirma que: “Embora os preconceitos sociais possam ser difíceis de erradicar, pelo menos é possível dismantelar as bases biológicas sobre as quais se apoiam”.

Como discutido anteriormente, uma das bases de sustentação do preconceito refere-se às normas sociais e aos padrões culturais distintos em cada contexto histórico. Nesta perspectiva, deve-se refletir sobre o questionamento apresentado por Demo (2005): quais são os desafios da convivência humana possível, viável? Diante desse questionamento, se faz necessária a reflexão sobre como nos comportamos e o modo que entendemos a responsabilidade que temos sobre nossas ações e os impactos que elas exercem na vida de outras pessoas.

A convivência humana deve se ancorar em práticas democráticas pautadas nos princípios da equidade, justiça e, especialmente, no respeito aos direitos humanos (individuais e coletivos). No que se referem aos direitos humanos é importante destacar que o Código de Ética Profissional do Psicólogo prevê como um dos “Princípio Fundamentais” que o trabalho do psicólogo se baseará “(...) no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.”

Assim, a convivência humana viável depende, sobretudo, do respeito aos Direitos Humanos e da criação de vínculos empáticos que é fundamental para a convivência respeitosa entre indivíduos e grupos, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade e no combate à discriminação e todas as formas de preconceito que circundam as relações humanas.

Nesse sentido, há que se entender a empatia como um processo, de importância fundamental, no exercício de nos colocarmos afetivamente no lugar dos outros e compreender que a subjetividade dos outros foi construída em bases culturais distintas da nossa.

O reconhecimento dos outros requer o respeito às diferenças, especialmente, quando abordamos o sofrimento psíquico e físico causados pela intolerância discriminatória. A empatia nos leva a respeitar as escolhas dos outros, ainda que divergentes daquilo que acreditamos. Sobre isto, Gusmão (2003, p. 87) destaca que:

A alteridade revela-se no fato de que o que *eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que outro é depende de quem eu sou, do que eu acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa* e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, dele resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente.

Para se considerar a convivência humana, entre indivíduos, grupos e povos, entre o eu e o outro, a partir de uma perspectiva eticamente aceitável, é necessário que se observe duas máximas: Liberdade e Responsabilidade. Com base nesse pressuposto, a minha liberdade implica na liberdade do outro e representa o meu direito de escolha e o direito de escolha do outro, no mesmo patamar de legitimidade, pressupondo autonomia de ambas as partes. Em outras palavras, conferindo aos sujeitos o direito à liberdade de escolha e a possibilidade

concreta do exercício desse direito, que é negado à maioria dos sujeitos que estão em situação de vulnerabilidade.

As vulnerabilidades reduzem, substancialmente, o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e, por fim, limitam a criação de contextos favoráveis à promoção da independência e da liberdade de escolha. Segundo Deci e Flates (1998, p.138) “O apoio à autonomia é uma orientação pessoal que se pode ter com relação a outras pessoas”. O que significa valorizar as interações entre o eu e os outros, atribuindo a esses outros os direitos humanos e, especialmente, o direito de escolha, ainda que divergente das escolhas e concepções individuais.

Como defendido anteriormente, a cultura orienta cada indivíduo, cada grupo, cada povo, especialmente por meio dos eventos históricos, que também são distintos. Em outras palavras, as escolhas e os modos de vivenciar as experiências individuais e coletivas também são distintas, diversas e encontram articulação no fluxo das ações sociais, como é discutido por Geertz (1989). Assim, podemos inferir que as interações sociais respeitadas dependem tanto da liberdade quanto da responsabilidade, pois somos diferentes e, frequentemente, queremos e fazemos coisas diferentes.

A responsabilidade e a autonomia representam o impacto que minhas ações têm na vida do outro e vice-versa. Sobretudo, há que se observar que, eventualmente, minhas ações podem causar dor e sofrimento aos outros e, de algum modo, é necessário ceder e respeitar direitos individuais e coletivos dos sujeitos. Nesse sentido, o professor Pedro Demo (2005, pp. 22-23) destaca que a:

Autonomia supõe, assim, a habilidade de se impor, bem como de ceder. Como meu comportamento impacta o comportamento do outro, sou responsável por isso. Não posso alegar que nada tenho a ver. Tenho tudo a ver, não por conta de apelos moralistas ou religiosos, mas por conta da dialética da convivência humana. A arte maior está em

construir sociedades igualitárias, nas quais seja possível orquestrar em relativa igualdade as diferenças irredutíveis.

Nesse sentido, a construção de sociedades igualitárias e justas deve, antes de mais nada, considerar as diferenças e o respeito à diversidade características da espécie humana. Debater e combater as práticas discriminatórias são atitudes essenciais para se esclarecer as origens e os danos causados pelas práticas discriminatórias, bem como as barbáries cometidas em nome da manutenção de determinados padrões hegemônicos historicamente instituídos.

A reprodução das diversas formas de preconceito pode, em primeira análise, se iniciar no medo, em relação ao que é considerado “diferente”. Quando Todorov (2010) menciona que o remédio pode ser pior que a enfermidade, ele está se referindo às guerras, muitas vezes, iniciadas pela intolerância às diferenças, da qual ele trata em sua obra. Não obstante, a referência nos serve se considerarmos os inúmeros casos de assassinatos de pessoas LGBTs no Brasil, conforme dados estatísticos apresentados na Introdução da presente Dissertação.

Problematizar questões relacionadas ao preconceito, em princípio, pode parecer desnecessário, haja vista a infinidade de legislação que se tem, no Brasil, acerca do respeito aos direitos individuais e coletivos, seja na esfera civil ou na esfera educacional. Entretanto, o que nos mostram os dados estatísticos mencionados nesta Dissertação é que o problema permanece e que esta discussão é necessária e urgente.

Cabe destacar que a desconstrução de preconceitos e dos processos excludentes se baseia no efetivo combate às práticas discriminatórias e na formação de cidadãos/ãs capazes de se sensibilizarem com o sofrimento alheio, com a dor dos outros, notadamente com o adoecimento físico e psíquico, bem como com os altos índices de violência a que estão submetidas as pessoas em situações de vulnerabilidade social.

Pensando na questão da sensibilidade em relação à dor dos outros e das situações, muitas vezes, degradantes a que estão submetidos, pessoas e grupos, notadamente situações marcadas pela barbárie, é importante entender quem é o bárbaro. Dentre os diversos conceitos a que Todorov (2010) se debruçou, tentando decifrar a lógica subjacente à selvageria dos bárbaros, se aplica, em alguma medida, aos casos citados na justificativa desta Introdução. Um deles, em especial, deve ser registrado:

Os bárbaros são aqueles que negam a plena humanidade dos outros: em vez de significar que eles ignoram ou esquecem, realmente, a natureza humana dos outros, eles comportam-se como se os outros não fossem – ou, de qualquer modo, não inteiramente – seres humanos. (p. 27)

Não considerar o outro como ser humano é negar a sua própria humanidade. Portanto, negar a humanidade do outro é colocá-lo numa condição distante e radicalmente diferente do “nós”. Nessa perspectiva, índios, mendigos, homossexuais, quilombolas e tantos outros grupos sociais, muitas vezes em condição de vulnerabilidade, são percebidos como diferentes dos padrões hegemônicos, historicamente instituídos pelos grupos dominantes.

Sobre como consideramos os outros, Todorov (2010, p. 32) alerta que: “compaixão e crueldade dependem da capacidade de um indivíduo para imaginar o efeito de sua atitude em relação a outrem”. Em termos educativos, é de fundamental importância o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam desenvolver a capacidade criativa, a análise crítica, o pensamento reflexivo, por parte de docentes, discentes e demais integrantes das instituições de ensino, que são elementos essenciais para a construção de vínculos empáticos, especialmente sobre o exercício de se colocar no lugar dos outros. Imaginar que o outro é sujeito como eu,

que sente dor, que sofre as angústias da exclusão e da marginalização, nos fará, em alguma medida, repensar e refletir sobre nossas ações em relação aos outros.

Essa reflexão pode nos dar uma dimensão, mais aprofundada, quando pensamos em uma das mais cruéis manifestações da barbárie: a condição dos/as negros/as no Brasil, que, ao longo de aproximadamente quatro séculos, foram escravizados e vistos como coisa ou propriedade. Aqui a “coisificação” demonstra uma forte conexão, historicamente estabelecida, com as relações de poder, como foi destacado por Gomes (2002, p. 42):

Quando pensamos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem à nossa mente o processo de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico. Esse processo se objetivava não só na condição escrava, mas na forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos escravos e como os tratavam: os castigos corporais, os açoites, as marcas de ferro, a mutilação do corpo, os abusos sexuais são alguns exemplos desse tratamento.

A condição de violência que acometeu os/as negros/as por mais de 300 anos no Brasil é uma representação sórdida da barbárie e da coisificação e de como somos capazes de colocar os outros em condição de inferioridade. Mas casos graves de violência contra homossexuais, travestis e transexuais nos mostram que os traços da barbárie e a violência, infelizmente, permanecem latentes na sociedade brasileira contemporânea (Chauí, 2017; Franco & Cicillini, 2015; Karnal, 2017; Tiburi, 2016). No caso dos negros/as, a história nos revela que havia relações complexas que envolviam questões relacionadas à economia e aos meios de produção, que vigoraram durante séculos, mas que certamente não justificam a segregação e a barbárie a que foram sujeitados/as os/as negros/as.

Mas, como explicar a situação dos/as negros/as no Brasil, na atualidade? Afinal, políticas afirmativas como a Lei de Cotas, que buscam, em alguma medida, retificar desigualdades históricas, continuam a ser motivo de luta e de severas críticas por parte de grupos e sujeitos que não abrem mão dos “privilégios” que estão “acostumados”, notadamente da regalia de se ter alguém para servir²¹, sob o argumento de que evidenciando a raça, negros/as estariam mais expostos ao preconceito. De modo crítico, Munanga (2005/2006, p. 53) sinaliza que: “O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente.”

Mas o que dizer da violência e da exclusão sofridas pela população LGBT, especialmente por homossexuais, travestis e transexuais, na atualidade? Como esses sujeitos são reconhecidos socialmente? Bento (2017, p. 56) destaca que o “reconhecimento”, tanto na questão racial quanto na dimensão das homossexualidades e dos gêneros dissidentes (transexuais e travestis), dá-se por mecanismos de apagamento das diferenças, e não pelo reconhecimento da diferença”. Então o que dizer da homossexualidade? Não seria apenas mais uma expressão das diferenças? Nesse sentido, cabe esclarecer que, em termos conceituais, segundo Mesquita e Perucchi (2016, p. 106) a homossexualidade é “uma definição para o desejo e as relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo/gênero”.

Assim, o racismo e a LGBTfobia que marcam as relações sociais em nosso país são preconceitos significativos em nossa sociedade, “(...) uma vez que o racismo e a LGBTfobia são expressões da impossibilidade de se conviver com o outro.” (Bento 2017, p. 56). Os/as integrantes da população LGBT, estão vulneráveis às mais diversas formas de violência e

²¹ As desigualdades entre negros e brancos não estão restritas somente aos cargos, mas também dizem respeito às condições e aos direitos trabalhistas, revela levantamento: Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/brancos-sao-maioria-em-empregos-de-elite-e-negros-ocupam-vagas-sem-qualificacao.ghtml>.

exclusão baseada em padrões heteronormativos, do qual indivíduos que divergem dos padrões instituídos arbitrariamente, estão sujeitos à exclusão social. Ademais, são constantemente expostos às ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas e verbais, tornando-se vítimas de constantes afrontas e humilhações, ou seja, da “pedagogia do insulto”, conforme destaca Junqueira (2009, p.17).

Diante desses aportes teóricos, cabe questionar: de onde vem essa necessidade de dividir, de forma rígida e hierárquica, o eu e os outros, numa perspectiva maniqueísta de “certo ou errado”, “normal ou anormal”? Aristóteles e outros filósofos gregos da antiguidade defendiam, por exemplo, que a virtude e a força física, entre outros atributos morais e espirituais, eram destinadas aos nobres (Santos, 2005). Esses elementos estabeleciam hierarquias e relações de poder desiguais para distinguir indivíduos e grupos.

A distinção hierárquica entre fortes e fracos, senhores e servos, colocava-os em um grupo superior que tinha privilégios que os distinguiam da grande maioria de seres humanos comuns. Não que estas ideias não existissem anteriormente, mas estamos falando, neste caso, de registros históricos no campo da filosofia ocidental que nos servem de base para diversas reflexões.

O filósofo Aristóteles, dentre outras temáticas, se dedicou ao estudo da constituição e da estrutura dos seres vivos. Ele os classificou a partir de semelhanças e diferenças, e com base nesse prisma, se legitima a ideia de hierarquia entre os seres (Abrão, 2005). Os filósofos gregos tinham o hábito de se diferenciar dos “bárbaros”, tidos como aqueles que não possuíam linguagem e cultura (Abrão, 2005; Todorov, 2010).

De acordo com Todorov (2010), a sociedade era dividida em duas categorias distintas “os gregos – portanto, ‘nós’ – e os bárbaros, ou ao segundo grupo, os estrangeiros” (p. 24). No âmbito da filosofia ocidental, segundo Santos (2005), foi Aristóteles que definiu uma ordem

dos seres no mundo social e natural, subdivididos de acordo com sua “suposta” maior ou menor perfeição.

São inegáveis as contribuições de Aristóteles para o desenvolvimento da ciência e da filosofia ocidentais. Entretanto, suas considerações acerca da escravidão considerada própria da “natureza”, ou seja, cada um nasceria com sua função, sendo assim, o senhor “nasceria” para ser senhor e o escravo para ser escravo, segundo sua “natureza” (Santos, 2005). Na contramão da ideia de hierarquização dos indivíduos, a Bíblia, que serve de base à doutrina cristã, fundamenta-se no respeito ao próximo, desígnio defendido pelo seu Líder, Jesus Cristo.

Jesus Cristo pregou, praticou e recomendou aos seus seguidores o respeito e o amor ao próximo. No caso da mulher que cometeu adultério e que seria apedrejada por seus semelhantes ao ser descoberta em ato de adultério, conforme consta da Bíblia, no Novo Testamento, no livro de João 8: 3-11, o Líder cristão demonstrou que o respeito ao próximo e o perdão às ações dos outros são modelos de convivência respeitosa, pacífica e sem violência, pois, na ocasião, Jesus Cristo evitou o apedrejamento da mulher. É possível apreender dessa passagem bíblica e da postura do Líder cristão que a estigmatização para fundamentar julgamentos e segregações não constituem o projeto original da doutrina cristã.

O Brasil é um Estado laico de maioria cristã, segundo o Censo de 2010 sobre religião, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na ocasião, 86,8% dos/as brasileiros/as, se declararam cristãos. Como explicar, então, a dicotomia estabelecida entre os altos índices de violência e o elevado número de cidadãos/as que se declaram adeptos de uma doutrina que prega o amor ao próximo como mandamento maior?

Outro questionamento importante refere-se à difusão dos discursos religiosos de natureza fundamentalista, pautados na Bíblia. Tal fato pode ser observado na pesquisa realizada por Mesquita & Perucchi (2016). O estudo partiu da análise de vídeos disponíveis na rede mundial de computadores, sobre as concepções de lideranças católicas e evangélicas acerca da

homossexualidade. Tais lideranças, falando em nome das religiões ou como representantes, sob o manto da “verdade” lançam mão da conveniência para controlar seus “rebanhos” e em “(...) momentos pontuais e convenientes à funcionalidade discursiva (...)” (Mesquita & Perucchi, 2016, p. 111).

Com base no exposto, passaremos, agora, às discussões mais específicas acerca das questões relacionadas à sexualidade e como se constituem as identidades sexuais e as identidades de gênero. Nesse sentido, será apresentada, a seguir, uma discussão teórica sobre sexo, gênero e sexualidade.

3. Sexo, Gênero e Sexualidade:

No senso comum, o que se espera dos estudos científicos, em geral, são explicações e justificativas que apaziguem as discussões sobre temas relevantes, notadamente no âmbito social. Entretanto, a dificuldade de consenso é uma característica intrínseca aos estudos empíricos. A fim de viabilizar as discussões que configuram o pano de fundo desta Dissertação, apresentamos alguns aportes teóricos sobre: sexo, gênero e sexualidade, que são elementos importantes na constituição das subjetividades e na construção das identidades dos sujeitos.

De forma simplificada, o sexo pode ser entendido como categoria biológica. Entretanto, Zanello (2018), de modo crítico, aponta que a concepção binarista dos sexos fundamentada na noção homem/mulher é recente, em termos históricos, data do século XVIII (Laqueur, 2001 citado por Zanello, 2018). Até então, do ponto de vista científico perdurava o modelo de sexo único. “(...) Segundo essa teoria, entre homens e mulheres haveria apenas uma diferença de grau, sendo as mulheres consideradas como homens menores” (Laqueur, 2001 citado por Zanello, 2018, p. 39).

Com base no exposto, Zanello (2018) menciona que: “a explicação etiológica estaria no não desenvolvimento completo das mulheres por falta de calor durante a gestação de uma menina” (p. 40). Em última instância, é possível afirmar que o processo de legitimação da suposta “inferioridade” feminina foi reforçado e “naturalizado” por meio de discursos científicos durante muito tempo.

No que se refere ao conceito de gênero, este pode ser categorizado como ferramenta política e analítica²², ou ainda como categoria cultural e sexualidade como orientação sexual, ambas podem ser discutidas e analisadas sob contribuições de diferentes áreas do

²² Na perspectiva de gênero como ferramenta política e analítica Madureira (2010, p. 32), tomando como base a discussão desenvolvida por Scott (1995), destaca que: “O conceito de gênero, enquanto ferramenta política e analítica, visa rejeitar as explicações para as desigualdades entre homens e mulheres ancoradas nas diferenças biológicas”.

conhecimento. Madureira e Branco (2012, p.138), destacam que: “(...) entre o sexo, como categoria biológica, e o gênero, como categoria cultural, existiria um longo caminho a ser percorrido, sendo que essa trajetória não ocorre em um ‘vácuo’ histórico e cultural.”. Para melhor compreender as diferenças conceituais apresentamos a seguinte figura:

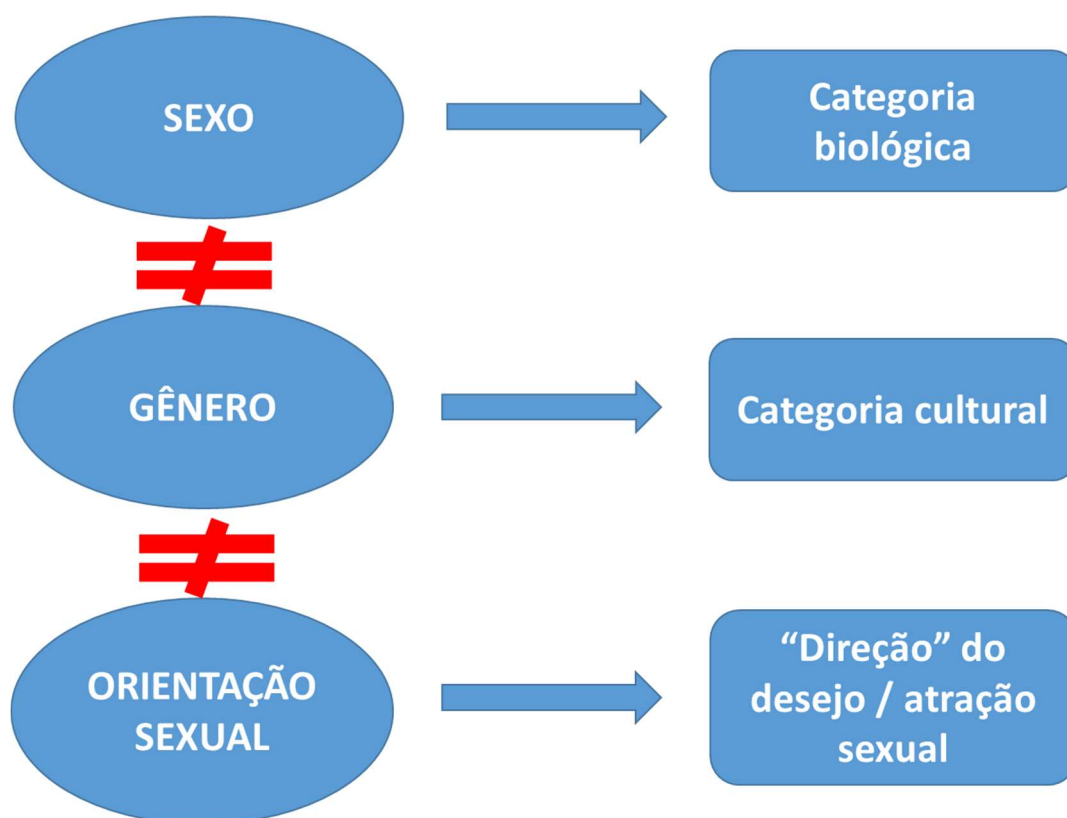


Figura 4: Sexo, Gênero e Sexualidade.

Sobre o caminho a ser percorrido, no complexo processo de tornar-se homem ou mulher (Madureira & Branco, 2012) e considerando que existem diferenças significativas entre gênero, sexo e orientação sexual, se fazem necessários alguns aportes a fim de explorar, de forma mais aprofundada, esses conceitos.

Segundo Madureira (2010), “gênero corresponde a uma categoria analítica interdisciplinar que viabiliza a compreensão de diversos fenômenos abordados pelas ciências humanas” (p. 32). Um dos fenômenos que merece destaque refere-se à construção das

identidades de gênero, que ocorre mais precisamente no âmbito das relações sociais que são perpassadas pelas relações de poder.

Assim, é possível inferir que as discussões sobre gênero e sexualidade têm forte relação e se constituem enquanto fenômenos sociais a partir dos movimentos feministas, dado o caráter político, social e econômico que envolve a temática. Esse processo foi abordado por Madureira (2010, p. 34), ao afirmar que:

a construção e reconstrução contínua de significados culturais acerca das questões de gênero e sexualidade ocorrem no âmbito de sistemas de significação mais amplos, que se articulam às estruturas hierárquicas de poder entre os distintos grupos sociais presentes em determinado contexto sociocultural.

Esse caráter de “construção e reconstrução” também assume uma dimensão política e social importante no campo das subjetividades e no desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Entretanto, no que se refere às discussões sobre gênero, podemos afirmar que tais discussões são, em termos históricos, recentes e se apresentam no sentido de questionar e também modificar as estruturas “hierárquicas do poder”. Por outro lado, as discussões no âmbito do movimento feminista, no início do século XX, ganham contornos expressivos e avançam na direção dos direitos políticos, com a onda das sufragistas que lutavam pelo direito ao voto e a participação de mulheres na arena política (Louro, 1998).

Entretanto, as primeiras discussões sobre a temática surgem de forma mais efetiva na década de 1960, sendo que o conceito foi desenvolvido de forma sistemática na década de 1980 a partir do movimento feminista (Louro, 1998; Miskolsi 2016). Essa historicidade em torno das discussões sobre gênero pode ser um indicativo sobre a complexidade que envolve essa temática, ou ainda pode nos remeter à reflexão sobre a necessidade de luta e resistência

característica do movimento feminista. Especialmente, se consideramos que as diferenças entre homens e mulheres foram sustentadas, por séculos, a partir de contribuições da ciência e ganharam dimensões culturais significativas no meio social.

Assim, o movimento feminista e as discussões sobre gênero abrangem uma dimensão social e política relevante. O padrão patriarcal opressor sustentou as desigualdades sociais entre homens e mulheres, nas diversas esferas do convívio social (política, economia, ciências, artes e etc.) e privaram mulheres, inclusive do exercício da cidadania se consideramos, por exemplo a participação de mulheres na política (voto e candidatura) e no mercado de trabalho (Louro, 1998; Miskolci, 2016; Zanello, 2018).

Desse modo, o movimento feminista focou na subversão do lugar social historicamente imposto às mulheres (Louro, 1998; Zanello, 2018). Nesse sentido, é importante compreender que, em termos políticos e sociais, gênero está relacionado ao “lugar social” atribuído aos homens e às mulheres, ou ainda, a aquilo que socialmente se espera de homens e mulheres. Louro (1998) afirma que estes papéis:

Seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

Cabe destacar que a construção cultural do gênero está intimamente ligada à constituição das subjetividades. Essa construção transcende a noção tradicional de “papeis sociais” e vai além, corresponde às marcas profundas que interferem no modo como as relações

sociais são estabelecidas e delineiam a construção das identidades e a forma como sujeitos vivenciam suas sexualidades.

Com base nessas vivências, que envolvem a definição de papéis ou lugares sociais para homens e mulheres e o estabelecimento de determinado padrão de sexualidade, cabe-nos questionar: será que a única ou a principal forma de se pensar os sujeitos é pelos binômios mulher/homem, heterossexual/homossexual? Não seria essa uma construção reducionista do ser humano? Como se expressa a sexualidade humana? Diante desses questionamentos, Louro (1999, p. 04) afirma que:

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas. Na verdade, desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades e práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocada pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays e de lésbicas e sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações. Novas identidades sociais tornaram-se visíveis, provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como “*política de identidades*” (Stuart Hall, 1997) (grifo da autora).

Certamente, as mudanças significativas ocorridas nas últimas décadas, especialmente aquelas promovidas pelos movimentos sociais mencionados anteriormente, vem transformando a construção das identidades sociais que, segundo Madureira e Branco (2007, p. 82), dizem respeito: “(...) à posição que o sujeito assume na complexa rede de significações

culturais, ao sentimento de pertencimento a um determinado grupo social de referência”. Então, a construção das identidades sociais se torna elemento fundamental nos processos de significação. Mas considerando a dinamicidade da cultura não há que se falar em identidades permanentes, pois somos seres em constante construção e reconstrução (Sawaia, 2014).

No campo da sexualidade, isso se torna mais evidente, especialmente quando se trata dos direitos individuais, que poderia, de modo singular, ser classificada na dimensão da vida privada. Mas, como argumenta Louro (1999), esses direitos, no campo da sexualidade não perdem sua dimensão política e social e continuam sendo “reguladas, condenadas ou negadas” (p. 04). Assim, assumem características públicas, legais e religiosas. Todavia, é um engano discutir a sexualidade humana, apenas do ponto de vista da finalidade reprodutiva, ou dos aspectos biológicos, deixando de lado as dimensões psicológicas que constituem as identidades dos sujeitos.

Por outro lado, a sexualidade humana ultrapassa os limites das práticas sexuais em si e da concepção heterossexual/binária/reprodutiva, relaciona-se intimamente ao autoconhecimento, inclusive tem implicações na constituição das identidades de gênero e das identidades sexuais. Em que pese a distinção analítica e conceitual entre sexo, gênero, e orientação sexual não se pode negar que essas categorias estão intimamente relacionadas.

Desse modo, podemos inferir que a construção das identidades sexuais e das identidades de gênero é perpassada, e fortemente marcada, também pelas instituições sociais, que culturalmente têm um papel importante na constituição das subjetividades dos sujeitos, especialmente, no processo de se tornar homens ou mulheres (Louro, 1997), a partir das expectativas sociais ancoradas no sistema binário de gênero. Segundo Bourdieu (2005, p. 18):

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista

como justificativa natural da diferença socialmente construída entre gêneros e, principalmente, na divisão social do trabalho.

Como discutido anteriormente, as concepções e crenças são mediadas semioticamente por meio da cultura e os complexos processos de significação de cada sujeito (Madureira & Branco, 2007; Valsiner, 2012). Em outras palavras, a construção das desigualdades entre homens e mulheres também é uma construção cultural que ganhou notoriedade a partir de argumentos científicos de natureza biológica.

De acordo com Zanello (2018, p. 42) não é o caso de “negar a diferença corporal, mas de apontar que certas diferenças foram eleitas em determinado momento histórico para justificar desigualdades sociais”. De fato, não se pode negar as diferenças biológicas entre homens e mulheres. A questão se fundamenta na manutenção dessas desigualdades sob a égide do argumento essencialista sobre homens e mulheres, que é criticado por vários/as autores/as, na atualidade, incluindo Madureira e Branco (2012).

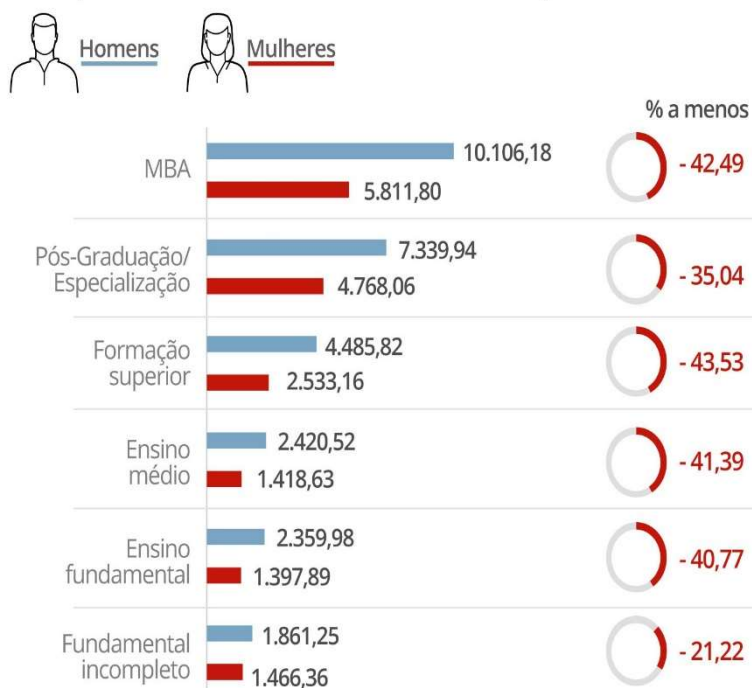
Desse modo, naturalizar essas diferenças, estabelecidas culturalmente, como justificativa para manutenção de desigualdades contrapõem a proposta constitucional, de uma sociedade justa e igualitária, e se afasta substancialmente da utopia de que todos são iguais em direitos. Um importante elemento para “desnaturalização” dessas diferenças se ancora no princípio da equidade, que reconhece as diferenças entre os sujeitos e os trata na medida de suas desigualdades.

Em síntese, um exemplo que pode ilustrar, de forma efetiva, essa naturalização das desigualdades entre os gêneros, como analisou Bourdieu (2005), é a “*divisão social do trabalho*” (grifo nosso), que também se reflete na divisão sexual do trabalho. Em pesquisa realizada pela Catho, empresa de tecnologia no segmento de classificados de empregos, que disponibiliza periodicamente o “Guia de Profissões e Salários”, ficou evidente que mulheres

ganham menos que homens, apesar de terem maior nível de escolaridade, conforme demonstrado a seguir:

Diferença de salários por escolaridade

Pesquisa leva em conta a média salarial, em R\$



Fonte: Catho



Infográfico elaborado em: 06/03/2018

Fonte: G1/Economia – Gráfico elaborado pelo G1 a partir de informações disponibilizada pela Catho.

O que Veras (2014), ao discutir o tema da exclusão social, denominou de “(...) arena naturalizada, onde competidores teriam as mesmas chances no espaço, os mais aptos ganhariam melhores posições nesse ambiente construído e disso resultariam zonas segregadas (...)” (p.30), parece indicar que as diferenças salariais entre os gêneros também se configuram como uma forma de exclusão social.

As diferenças salariais entre homens e mulheres representa, de forma objetiva, como essa “naturalização” das desigualdades, constituídas em bases culturais patriarcais cunhadas, e

por vezes, em “argumentos científicos” também apontam que a exclusão social sustentada pelas diferenças biológicas, são construções sociais que tem forte constituição cultural e deve ser problematizada, tendo em vista que não se trata mais de discutir capacidade e nível de escolarização.

Essa construção social também retrata como a sexualidade humana é compreendida. A compreensão pautada no padrão heteronormativo de sexualidade, sendo outra orientação, diversa da heterossexualidade/binária/reprodutiva, considerada uma subversão da ordem, do poder e do controle social apresenta um nível de ingerência que: “(...) Intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder e sub-poder”(Machado, 1996, p. XII).

A sexualidade nas sociedades ocidentais se tornou instrumento de poder e controle social, como foi discutido por Foucault (2006). Nesse sentido, segundo Madureira (2007, p. 83), “A sexualidade, portanto, constitui-se em um dispositivo histórico de poder nas sociedades ocidentais modernas. Mais do que uma preocupação moral, a sexualidade, tornou-se um foco de produção de discursos pretensamente verdadeiros sobre o sujeito”. Nessa perspectiva, o termo “homossexualidade” surge com o discurso médico, no século XIX, a partir das relações de força, poder e resistência que perpassam as estruturas sociais (Foucault, 2006). Importante destacar que as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo gênero foram ao longo da história sendo apreciada, aceita ou criticada e até condenada histórica, social e culturalmente.

É certo que falar sobre sexualidade ainda é um tabu em diversos contextos sociais, culturais e políticos, notadamente quando se trata de instituições sociais, especialmente as religiosas, que no cenário atual avançam, no âmbito do poder legislativo brasileiro (Mesquita & Perucci, 2016). Em comunidades mais conservadoras que consideram a sexualidade como um tema proibido e sua prática destinada à reprodução, de modo geral, a sexualidade foi e ainda

é vista como uma prática pecaminosa. Essas discussões em contextos culturais mais conservadores são pautadas por visões equivocadas e, conseqüentemente, caminham na direção da polarização dos discursos que fomentam o preconceito e as práticas discriminatórias.

Assim, algo que deveria ser visto como “natural” (o exercício das sexualidades e do desejo erótico) passa a ser motivo de segregação e violência, se contrariados os aspectos moralistas e as práticas “aceitáveis” (voltadas à reprodução) defendidas por algumas instituições sociais. Estas excluem os que se orientam por uma sexualidade divergente em relação à heterossexualidade de caráter reprodutivo/binário, defendendo a heterossexualidade como a única forma de sexualidade “legítima”. Junqueira (2009) ao abordar a instituição escolar afirma que:

A repressão sexual (enquanto prática institucional, da qual a homofobia é uma de suas expressões, embora a transcenda) opera não só pelo conjunto explícito de interdições, censuras ou por um código negativo e excludente, mas se efetiva, sobretudo, por meio de discursos, ideias, representações, práticas e instituições que definem e regulam o permitido, distinguindo o legítimo do ilegítimo, o dizível do indizível, delimitando, construindo e hierarquizando seus corpos. (p. 16).

Neste caso, indivíduos que transgridam²³ à lógica heterossexista estão sujeitos a inúmeras vulnerabilidades sociais e legais, e passam a lutar para conquistar e, constantemente ratificar seus direitos, que, mesmo conquistados, lhes são, muitas vezes, negados no cotidiano, inclusive pelas instituições sociais, especialmente as escolas, que por vezes “silenciam” as questões relacionadas a LGBTfobia (Paula, Holanda, Barreto & Madureira, 2018).

²³ Sobre a transgressão, segundo Parker (1991, p. 155): “implícita ou explicitamente, os sistemas de gênero e sexualidade articulam, muito claramente, um repertório de práticas sexuais, algumas definidas como aceitáveis, outras como proibidas. Porém falham ao limitar com rigor esse repertório, porque a própria idéia de proibição implica a possibilidade de transgressão.”

Desse modo, a homossexualidade e a bissexualidade são consideradas, muitas vezes, como uma transgressão das regras instituídas por algumas instituições sociais. Assim, ignora-se ou mais grave se persegue o pluralismo sexual e as diferentes formas de vivenciar as sexualidades. Sobre isto, Borrillo (2009, p. 16) destaca que:

Quer se trate de uma escolha de vida sexual, quer se trate de uma característica estrutural do desejo erótico por pessoas do mesmo sexo, a homossexualidade deve ser considerada tão legítima quanto a heterossexualidade. De fato, ela não é mais que a simples manifestação do pluralismo sexual, uma variante constante e regular da sexualidade humana. Na condição de atos consentidos entre adultos, os comportamentos homoeróticos devem ser protegidos como qualquer outra manifestação da vida privada. Como um atributo da personalidade, a homossexualidade deve permanecer fora do interesse interventor das instituições.

Sendo a sexualidade uma manifestação privada, cabe-nos questionar e refletir sobre as razões pelas quais diversas instituições, especialmente de cunho religioso e político, pretendem gerir, controlar e legislar em relação à sexualidade alheia. Mais intrigante, ainda, é a concepção da prática sexual admitida somente para fins reprodutivos se configura em um reducionismo biológico marcante e um equívoco. Sobre isso Fávero (2010) argumenta que:

(...) convivemos com diferentes linguagens sobre o sexo, embebidas nos tratados morais, nas leis, nas práticas educacionais, nas teorias psicológicas, nas definições médicas, nos rituais sociais, nas ficções pornográficas ou românticas, na música popular, assim como no senso comum. (2010, p. 208).

A prática sexual baseada na heterossexualidade como única e legítima forma de expressão da sexualidade é defendida, especialmente, por algumas instituições sociais e recentemente, em termos históricos, por alguns representantes políticos. Sobretudo, esses últimos desconsideram que as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo gênero são tão antigas quanto suas práticas, e do mesmo modo, tão antigas quanto à heterossexualidade. Ambas acompanham a história e a sexualidade humana e, inevitavelmente, obedecem às diferentes manifestações culturais ou intelectuais de cada tempo.

As visões de mundo vão se alterando no fluxo irreversível do tempo, assim como os processos de significação (Valsiner, 2012), como discutido anteriormente. Desse modo, e de acordo com os processos de canalização cultural, que orientam nossas concepções, afetos, pensamentos e valores, somos capazes de mudanças e ressignificações, no plano das ações concretas, incluindo nossas ações no que diz respeito às diferenças, independentemente do campo em essas diferenças estejam situadas.

A percepção sobre a sexualidade é sempre baseada em significados atribuídos por meio da cultura. Entretanto, o sujeito tem papel ativo frente à construção de suas subjetividades e na construção do seu olhar sobre os outros. Então, o olhar sobre os outros e a percepção sobre as diferentes expressões das sexualidades foram sendo construídas de acordo com a necessidade de poder e controle social e das perspectivas culturais específicas de cada tempo.

Outra problematização necessária acerca da homossexualidade e das demais expressões da sexualidade, está relacionada ao fundamentalismo religioso. Segundo Mesquita e Perucchi (2016, p. 113), essas instituições, em linhas gerais, “encaram a homossexualidade como um pecado e como algo destrutivo, tanto no plano espiritual quanto societário”. Discursos dessa natureza mostram que, de forma articulada, a ideia de controle e poder sobre a sexualidade dos sujeitos obedece a interesses das instituições sociais.

Controle que é exercido, por vezes, de forma sutil e, por vezes, de forma explícita, serve de base para a promoção da LGBTfobia e outras formas de segregação e violência. Discursos fundamentalistas acerca das sexualidades são, certamente uma “porta” aberta para a LGBTfobia e outras formas de violência. A rigidez dos discursos e dos conceitos acerca da sexualidade e do gênero são elementos que promovem, além do machismo, a LGBTfobia. (Paula, Holanda, Barreto & Madureira, 2018).

Essas considerações nos servem para entender que determinadas convicções e crenças são frutos de seu tempo. De todo modo, a rejeição e perseguição em relação às sexualidades fora do padrão heteronormativo/binário/reprodutivo também é fruto de determinado contexto histórico e cultural. Segundo algumas regras e expectativas sociais podemos apreender que a relação homoerótica masculina era aceitável, como por exemplo na Grécia e em Roma, na Antiguidade (Mesquita & Perucchi, 2016; Oliveira, 2011).

Desse modo, cabe questionar: em que momento histórico houve a necessidade de classificar e categorizar os indivíduos em heterossexuais e homossexuais? E quais são as razões que levam as instituições sociais a atribuírem tamanha importância ao tema sexualidade? E mais, como surgiu, historicamente, a figura do “homossexual” objeto de rejeição, tal qual se apresenta nas sociedades ocidentais contemporâneas? Segundo Louro (2000, pp. 46-47):

Embora a homossexualidade tenha existido em todos os tipos de sociedade, em todos os tempos, e tenha sido, sob todas as formas, aceita ou rejeitada como parte dos costumes e dos hábitos sociais dessas sociedades, somente a partir do século XIX e nas sociedades industrializadas ocidentais, é que se desenvolveu uma categoria homossexual distintiva e uma identidade a ela associada.

Assim, a relação erótica entre homens era compreendida como natural (segundo regras estabelecidas²⁴), e que a relação sexual entre homens e mulheres (seres supostamente “inferiores”) na Grécia Antiga, era ocasional e teria a finalidade reprodutiva, tal fato fruto de seu tempo e de fatores históricos específicos. Isso significa que as percepções, afetos, pensamentos e valores, estão profundamente vinculados às expectativas sociais difundidas em cada período histórico e, assim também, as “éticas sexuais” que segundo Costa (2002, p. 79):

Durante séculos, filósofos, literatos, poetas e moralistas levaram esses ideais a sério; durante séculos, o ideal da ética sexual nada teve a ver com a conjugalidade ou com a parceria homem-mulher, e nem por isso deixou de ser considerado suporte da boa vida política e da boa vida moral. O que atualmente parece estranho, ridículo, segregador ou constrangedor para alguns, um dia foi privilégio dos espíritos elevados e de civilizações que acreditavam representar, no que pensavam, a última e verdadeira palavra da razão humana.

Com base nessa visão, a sexualidade vem ao longo do tempo atendendo a interesses sociais e políticos. Algumas dimensões como: a erótica, o prazer, o desejo, são postas, muitas vezes, em planos inferiores. Ainda nessa perspectiva, pouco se ouve falar ou pouco se discute publicamente sobre questões relacionadas ao prazer, ignora-se corpos e desejos a fim de se cumprir com os ritos morais e religiosos que parecem, para alguns, cristalizados no tempo, quando na realidade a construção das subjetividades e das respectivas identidades, sejam elas

²⁴ Segundo Oliveira (2011, p. 48), o relacionamento homossexual “do mundo greco-romano era permitido, mas, obedecia a algumas regras de relacionamento, consideradas invioláveis. Por exemplo, no caso da pederastia – homem adulto relacionando-se com jovens do sexo masculino – o homem adulto é que deveria perseguir os mais jovens, sendo que sexo entre homens da mesma idade era considerado algo escandaloso e sofria desaprovação pública. Na prática da pederastia, o adulto era quem devia ser o ativo, ao passo que o mais jovem deveria manter uma atitude passiva. Da mesma forma que nas relações entre senhores e escravos, onde os primeiros deveriam somente tomar um papel ativo.”

de que natureza forem, estão e sempre estiveram e em constante processo de construção e reconstrução (Borrilo, 2009; Louro, 1997).

3.1 LGBTfobia em discussão: docência e trabalho

Com a revolução industrial, a consolidação do sistema capitalista e o advento da globalização, alinhado a tudo isso o frenético desenvolvimento tecnológico, o mundo do trabalho sofreu mudanças estruturais, incluindo o cenário da educação. As alterações, sejam na evolução dos processos tecnológicos ou produtivos, sejam na forma como os sujeitos (empregados e empregadores) percebem seu valor, influenciam a constituição das subjetividades e a forma como os sujeitos se relacionam nestas instituições.

A busca pelo trabalho assalariado pode se basear em diferentes expectativas a depender do meio social ao qual o sujeito esteja inserido, o mesmo pode, a princípio, ter como motivação questões de natureza estritamente econômica. Mas mesmo diante das constantes alterações sociais e políticas, o trabalho representa, além de um direito constitucional²⁵, uma dimensão significativa na constituição das subjetividades dos sujeitos e também marcam de forma expressiva como estes se percebem e se relacionam no meio social.

Para fins desta Dissertação, serão abordadas duas perspectivas que giram em torno da realização pessoal (constituição da subjetividade) e do meio de subsistência (caráter econômico). Tomando como base os pressupostos da Psicologia Cultural, que alicerça as discussões teóricas desta Dissertação, é importante retomarmos a discussão sobre os processos

²⁵ Constituição Federal de 1988, “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (grifo nosso).

de significação (Madureira & Branco 2007; Oliveira e Madureira, 2014; Pino, 2005; Valsiner, 2012).

Diante dos pressupostos teóricos que nos auxiliam na atribuição de significados é importante questionarmos: o que o trabalho significa na vida das pessoas? Quais são as motivações que levam as pessoas a buscarem trabalho? Como se configura o mundo do trabalho nas instituições de ensino? Estaria o mercado de trabalho educacional alinhado aos princípios da equidade?

Algumas perspectivas podem nos dar um norte sobre quais seriam as motivações dos sujeitos que buscam o trabalho, segundo os critérios definidos (realização pessoal e subsistência), por exemplo: nas sociedades capitalistas, o trabalho remunerado pode representar a manutenção da vida digna vinculada ao sustento dos sujeitos. O trabalho pode definir também a forma como os sujeitos se posicionam socialmente. Vários autores (Bendassoli & Gondim, 2014; Galindo, Filho, Silva & Matos, 2017; Tolfo e Paccinini 2007) se propuseram a realizar uma contextualização do sentido e significado do trabalho para os sujeitos.

De forma mais específica, Tolfo e Paccinini (2007, p. 40) destacam que: “O trabalho é rico de sentido individual e social, é um meio de produção da vida de cada um ao prover subsistência, criar sentidos ou contribuir na estruturação da identidade e da subjetividade”. Assim, podemos inferir que o processo de significação do trabalho apresenta características diferentes para cada sujeito haja vista a abrangência de dimensões de análise, e se configura como elemento importante na constituição das subjetividades e na construção das identidades. No que diz respeito às motivações que levam sujeitos a buscarem trabalho, Galindo (2017) ao analisar o trabalho docente, no ensino superior e os sentidos atribuídos por esses sujeitos ao trabalho, afirma que:

O processo motivacional do trabalho docente está relacionado a um “sentido” a partir de subjetividades e singularidades, impregnadas de valores que interferem na sua prática docente e na sua maneira de se relacionar com seus estudantes associados à autorealização a preocupação com a educação das futuras gerações, no intuito de transformar as pessoas tornando-as pessoas melhores, também se destaca como fonte de sentido do trabalho docente (p. 127).

Além da dimensão social/econômica ou de “autorealização” como mencionado por Galindo (2017), o trabalho docente ultrapassa os limites da interação com os outros e integra o campo do aprendizado. Segundo Tunes e Domingos (2018), “O aprendizado possui uma relação estreita com o processo de adaptação a uma nova condição, seja biológica, psicológica ou social.” (p.13). Assim, podemos acrescentar à questão do aprendizado e à adaptação em relação à novidade, aquilo que chamamos de produção do conhecimento, por meio do trabalho docente, nas mais diversas esferas do saber, bem como a possibilidade de transformação do docente e do discente e dos demais membros que integram as instituições de ensino.

O processo de transformação e da troca de experiências, fruto do trabalho docente, tem uma dimensão de caráter afetivo e de reconhecimento da humanidade dos outros. Cabe destacar que o trabalho também pode ser visto numa dimensão de prazer para quem o realiza. Galindo (2017) destaca que: “(...) ao gerar prazer, o trabalho proporciona identidade, realização, reconhecimento e liberdade” (p. 126).

Por outro lado, o trabalho docente também tem dimensões relacionadas ao sofrimento, haja vista a tensão existente entre a realidade plural dos sujeitos que ocupam os espaços das instituições de ensino e o choque entre culturas caracterizadas pela diversidade que nos constitui. Essa realidade social nos espaços educacionais, são muitas vezes geradoras de

conflitos e violências. Codo e Vasques-Menezes (1999), ao estudarem o sofrimento de profissionais da educação, incluindo professores acometidos pela síndrome de *Burnout*²⁶ delineou algumas particularidades nas escolas, incluindo problemas com a disciplina, que podem levar ao adoecimento psíquico de docentes, dentre eles:

Violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas dos professores, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectiva de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao *Burnout*” (p. 243).

Dentre as particularidades descritas por Codo e Vasques-Menezes (1999), duas delas, de acordo com o pano de fundo desta Dissertação, merecem destaque: a “Violência” e “uma administração insensível aos problemas dos professores”. Nesse sentido, é possível inferir que a violência transita dentro e fora dos “muros” das escolas, e certamente prejudica, não só na saúde psíquica de docentes, mas também no processo de aprendizagem.

Conforme discutido anteriormente, os pilares que sustentam o preconceito e a violência, dentro e fora dos espaços educacionais, contra a população LGBT, especialmente travestis e transexuais, constituem-se em fenômenos culturais complexos e culturalmente estruturados com forte enraizamento afetivo e abrangem diversas dimensões sociais (Madureira, 2007; Madureira & Branco 2012, 2015). Dados estatísticos, apresentados na Introdução desta

²⁶ De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 240) “(...) não existe definição única sobre *Burnout*, mas é consenso (...) que seria uma resposta ao *stress* laboral crônico (...)”.

Dissertação, indicam claramente o grau e as sinergias de vulnerabilidades (Parker citado por Franco & Cicillini, 2015) a que está sujeita a população LGBT.

No caso de pessoas trans, essas vulnerabilidades ganham maiores proporções. Franco e Cicillini (2015), ao analisarem a trajetória de professoras trans no processo de escolarização, destacam que a vulnerabilidade acompanha, cotidianamente, as pessoas trans e “assume dimensões bem mais representativas comparadas àquelas vivenciadas por gays, lésbicas e bissexuais” (p. 330). A violência vivenciada por travestis e transexuais é uma expressão das desigualdades entre os gêneros, no nosso país, especialmente pela desvalorização daquilo que está relacionado ao feminino. Entretanto, essa desigualdade representa, de modo significativo, a luta pelo direito de transexuais e travestis de se reconhecerem como são (Fonseca, 2018).

Para fins deste trabalho, usaremos o termo LGBTfobia como conceito “guarda-chuva” no sentido de contemplar vários significados relativos à rejeição ou negação da humanidade da população LGBT. Segundo Rosa (2017, p. 20), a LGBTfobia pode ser entendida “como o conjunto de sentimentos como raiva, nojo, desconforto, medo, ódio, desdém e descaso pelas pessoas que não se encontram dentro dos conceitos rígidos ancorados na heteronormatividade e na lógica binária de gênero”.

A LGBTfobia, se ancora em bases culturais e psicológicas. Assim, conceitos como homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia têm relações entre si. Em outras palavras, estão intimamente ligados pela característica de negação e, em casos extremos, pelo desejo de eliminação daquele/a que diverge do padrão heteronormativo e/ou do sistema binário de gênero.

Em termos conceituais, Franco e Cicillini (2015, p. 330) destacam que a transfobia poderia ser compreendida como: “processo de recusa histórica, social e cultural da forma como pessoas trans constroem seu gênero e vivem suas sexualidades”.

Especificamente, a homofobia²⁷ pode ser compreendida como aversão, repulsa, rejeição às sexualidades divergentes do padrão heterossexual/binário/reprodutivo. Borrilo (2009, p. 18), destaca que o cerne da homofobia, assim como a transfobia, se ancora não só em laços afetivos, mas políticos e sociais:

A divisão dos gêneros e o desejo (hetero)sexual funcionam mais como um mecanismo de reprodução da ordem social que como um mecanismo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, uma guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino/feminino). É por essa razão que os homossexuais não são mais as únicas vítimas da violência homofóbica, que se dirige também a todos os que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade.

Podemos inferir, portanto, que a LGBTfobia representa, por parte de alguns setores sociais o “medo” de que as sexualidades não hegemônicas sejam equiparadas, equivalentes e reconhecidas nos mesmos moldes (legais, sociais e políticos) que a heterossexualidade. Essa preocupação se torna grave ameaça ao complexo e opressor sistema de valores morais, religiosos e políticos a que alguns grupos sociais estão “acostumados”, especialmente quando pensamos no processo de desumanização os outros e na manutenção das hierarquias de poder. Essa preocupação pode estar relacionada à necessidade de desconstrução de concepções

²⁷ Segundo Borrilo (2009, p. 20), a “homofobia – compreendida como a consequência psicológica de uma representação social que, outorgando à heterossexualidade o monopólio da normalidade, fomenta o desdém em relação àqueles e àquelas que se distanciam do modelo de referência – constituem as duas faces da mesma intolerância e merecem, por conseguinte, ser denunciados com o mesmo vigor que o racismo ou o antissemitismo”.

hegemônicas que sustentam “privilégios”, mantidos à custa do sofrimento de grupos historicamente postos à margem social e política.

Sawaia (2014) afirma que: “O medo exagerado da transformação é justamente produto da insegurança gerada pela quebra de significações hegemônicas e do desempenho monolítico, sustentadores da hierarquização dos benefícios e do poder.” (p. 123). Esse “medo”, ou aquilo que Lionço (2017) denominou de “pânico moral” (p. 212), no sentido de se estabelecer a crença de que as identidades sexuais e de gênero divergentes da heteronormatividade representam uma suposta “ameaça” à manutenção da chamada “família tradicional”, sendo essa crença geradora de emoções desconfortáveis que os sujeitos, por vezes, não sabem lidar. Segundo Barbosa (2017, p. 15), no processo de construção da homofobia: “(...) o outro é desumanizado, é aquele com quem eu não quero me identificar, há um distanciamento e negação dele”.

Assim, essa relação será pautada pelo processo de aceitação/inclusão ou rejeição/ódio em relação aos outros. Esses outros com quem não há identificação passam a ser objetos do ódio. Sentimentos de desconforto emocional estão relacionados intimamente com o ódio, e consequentemente, o desejo de eliminação. Segundo Karnal (2017, p. 12) todo ódio, “é um autoelogio”. Desse modo, ao desqualificar os outros nos reafirmamos numa suposta “superioridade” que “legitima” o discurso de eliminação dos outros.

A eliminação, por meio do extermínio, de membros da população LGBT ou aquilo que Bento (2017) propôs chamar de “LGBTcídio” (p. 55) e a relação social com os agressores, e consequentemente a “eliminação” é sempre marcada pela rejeição, ódio e, sobretudo, de desumanidade que lhe custam bem mais que a preservação física, a saúde mental, a dignidade ou uma oportunidade no mercado formal de trabalho. Nesse caso, custam-lhe a vida. Borrillo (2009, p. 15), destaca que “Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos”.

De fato, as diversas formas de agressão empregadas, em alguns casos, não podem ser compreendidas como comportamentos designados a humanos e nem tão pouco a animais, especialmente pelo grau de violência, crueldade e barbárie geradores de dores físicas e emocionais à vítima e seus familiares. Cabe mencionar que de acordo com Bento (2017, p. 24) “A humanidade e o ser humano não são autoevidentes. Quando se mata uma travesti, a motivação do crime está na negação daquele corpo em coabitar o mundo humano, que é dividido em homens-pênis e mulheres-vaginas”.

A visão binária da existência humana, além de reducionista, pode ser um dos maiores indicativos da violência contra a população LGBT, e nos dão a dimensão da vulnerabilidade e desumanidade a que esses sujeitos estão, frequentemente, submetidos. Entretanto, cabe destacar que dentre as múltiplas formas de violência, todas têm caráter pernicioso e deletério, especialmente quando nos referimos, de um lado, à saúde mental e, do outro, a relação desses sujeitos com as instituições sociais.

Entretanto, não podemos deixar de lado uma forma de violência, bem comum no cotidiano das pessoas LGBTs, que são as microagressões, estas não podem ser mensuradas, por vezes não são nem percebidas de imediato, mas certamente são sentidas e vivenciadas pelas vítimas da LGBTfobia. Em termos conceituais, podemos entender as microagressões como formas sutis de violência, preconceito e discriminação, e pior ainda, de marginalização que apresentam impactos negativos no desenvolvimento psicológico e profissional, notadamente em ambientes onde esses indivíduos tenham de frequentar pela necessidade de desenvolvimento enquanto sujeitos sociais, como nas instituições de ensino e nos espaços corporativos (Shelton, 2009).

A LGBTfobia também se dá por meio de microagressões que podem ser explícitas ou implícitas, voluntárias ou involuntárias. Essa forma de discriminação é muito comum contra populações em situações de vulnerabilidade. São poucos e recentes, em termos históricos, os

estudos científicos dedicados à compreensão das microagressões enquanto fenômeno social. De acordo com Shelton (2009, p. 16) as microagressões podem ocorrer na “forma de desprezo, olhares desdenhosos, gestos e tons”. São muito comuns nas instituições sociais, como escolas e ambientes corporativos. Shelton (2009, p. 16) destaca que, além do caráter sutil, as microagressões ocorrem por meio de “mensagens inócuas” das quais denominamos, frequentemente, como piadas e “brincadeiras”.

Existem visões contrárias à existência das microagressões sob o argumento de que se trata de indivíduos excessivamente sensíveis ou que se colocam na condição de vítimas. Se consideramos que a sexualidade é uma dimensão significativa no desenvolvimento psicológico humano e que a orientação do desejo e do afeto pelo mesmo gênero possa ser razão para múltiplas formas de violência, não há que se falar em hipersensibilidade ou vitimização e sim da ausência de respeito à subjetividade que constitui cada sujeito.

Desconsiderar que constantes tratamentos verbais e não verbais carregados de hostilidade, que coloquem sujeitos na condição de inferioridade certamente os colocam na condição de vítimas de práticas discriminatórias. Neste sentido, é ainda mais grave quando esses sujeitos passam a ter suas identidades sexuais como parâmetro de avaliação de competência e até mesmo de caráter, e a isso, certamente, não podemos denominar de “hipersensibilidade”. Diante dessas e de outras formas de violência há que definir estratégias de enfrentamento e luta.

Desse modo, a luta dos movimentos LGBTs e de todos/as que prezam pelo respeito à dignidade da pessoa humana, pautados/as pelo senso de justiça devem transcender a apelos morais, religiosos, políticos e sociais, devem ir além, e observar as demais dimensões humanas, em especial os direitos humanos. A LGBTfobia deve ser enfrentada, urgentemente, especialmente quando pensamos no direito à vida, à educação e ao trabalho, direitos previstos na nossa Carta Magna. Contra eventos dessa natureza, há que se definir estratégias políticas

para a construção de “pontes” entre a psicologia e a educação, pensando no princípio constitucional de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos e todas tenham seus direitos respeitados/as. Com base no ideal de construção de “pontes”, Madureira (2013, p. 69) destaca que:

As instituições de ensino, da educação infantil ao ensino superior, têm (ou deveriam ter) como principal objetivo promover o aprendizado do/a aluno/a. Aprendizado de conhecimentos provenientes das diferentes áreas do saber humano, conhecimentos produzidos e transformados no decorrer da história da humanidade. Aprendizado em termos de competências, habilidades interpessoais e valores em sintonia com a construção de uma ética democrática, de respeito à diversidade.

Assim, a comunidade escolar e psicólogos/as devem investir seus esforços na contramão desse cenário, sendo esta uma medida urgente e necessária. E cabe a cada um/a de nós, ao Estado e à Sociedade Civil organizada, discutir sobre preconceito e as diversas formas de violência, especialmente àquelas dirigidas à população LGBT, e as consequências das práticas discriminatórias, especialmente no espaço escolar onde se manifestam diferentes vozes (Paula, Holanda, Barreto & Madureira, 2018). Assim, as instituições de ensino devem ser vistas como espaços estratégicos na prevenção das diversas formas de violência e também como espaço promotor do pensamento crítico e reflexivo.

O enfrentamento à LGBTfobia encontra diversos desafios que vão da esfera legal à social, notadamente quando pensamos na questão do respeito às diferenças e no exercício dos direitos, notadamente o direito ao trabalho e à educação, que no caso das pessoas trans se torna um desafio maior ainda (Franco & Cicillini, 2015; Bento; 2017). Outro aspecto refere-se à

formação de docentes para lidar com questões relacionadas à sexualidade. Madureira e Branco (2015, p. 589), observaram que:

Apesar da lacuna existente na formação de professores/as na área de gênero, sexualidade e diversidade, identificamos na pesquisa o desejo, por parte da maioria dos/as participantes, de capacitação na área, de contribuição com o combate às diversas formas de preconceito, de promoção do respeito à diversidade, seja pela ênfase no respeito às diferenças individuais, seja pelo reconhecimento de que somos todos/as seres humanos.

O trecho, citado anteriormente, foi extraído de um artigo empírico de autoria de Madureira e Branco (2015). O artigo teve como objetivo “analisar as concepções e crenças de professores/as do ensino fundamental, de 5^a a 8^a séries (atualmente, 6^o a 9^o ano), da rede pública de ensino do Distrito Federal em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade” (2015, p. 577). No referido estudo, fica evidente a falta de capacitação e conhecimento mínimo dos/as docentes para lidar com questões relacionadas à construção das identidades que, certamente, serão suscitadas por estudantes.

De forma mais específica, nessa falta de capacitação, fica evidente o despreparo do Estado e das demais instituições sociais que os sujeitos estão, de algum modo, vinculados para assegurar as garantias fundamentais e os direitos individuais e coletivos da população LGBT. Cabe evidenciar que, segundo Myers (2014, p. 258), “as instituições sociais (escolas, governos, meios de comunicação) podem reforçar os preconceitos com políticas explícitas como a segregação, ou passivamente, reforçando o *status quo*. ”.

Essa perspectiva tem sido reforçada, na atualidade, por visões ultraconservadoras (Madureira, Barreto & Paula, 2018, Karnal, 2017, Tiburi, 2017), especialmente por segmentos

religiosos e políticos que, por um lado, incitam o ódio e a violência ou, por outro lado, silenciam diante das questões relacionadas à violência e à exclusão a que estão sujeitas as pessoas LGBTs. No que se refere às instituições sociais, Myers (2014) destaca que: “as escolas são uma das instituições mais propensas a reforçar as atitudes culturais dominantes” (p. 258).

É possível inferir, também, que o contexto escolar é um ambiente de caráter político e social, onde a diversidade se apresenta inevitavelmente, ou seja, a escola é perpassada pelas diferenças e subjetividades que constituem a espécie humana. Esse argumento nos revela a importância e o papel fundamental da escola na formação de cidadãos/as mais conscientes sobre suas responsabilidades frente à construção de “Éticas Multiculturais” (Demo, 2005), na direção de relações mais humanas e respeitadas.

Desse modo, o espaço escolar deve ser considerado como um contexto importante e estratégico para a desconstrução das práticas discriminatórias, especialmente a LGBTfobia. Tal argumento se fundamenta na riqueza de visões que perpassam as instituições de ensino e, certamente, podem contribuir para a construção de espaços dialógicos e inclusivos. Sobretudo, a construção de espaços de luta e superação do preconceito, da violência, e das práticas discriminatórias, preocupando-se, acima de tudo, com a valorização da diversidade tornando o espaço escolar um lugar propício ao aprendizado e à convivência humana respeitosa e, acima de tudo, preocupado com a construção da democracia que desejamos. Sobre essa democracia Tiburi alerta que “não se tem e que, no entanto, se deseja é a que está em discussão” (2017, p. 31).

É notório o potencial do espaço escolar na promoção da autonomia dos sujeitos e na propagação de uma cultura de paz, especialmente pelo caráter multidimensional que integra o social e o político. Entretanto, o espaço escolar sem o trabalho docente e as interações características do processo de aprendizagem, é mero espaço físico se não consideramos o papel

de seus atores nessa dinâmica de edificação das relações sociais e na construção do conhecimento promovido pelos docentes.

Sem dúvida, o trabalho docente é fundamental no espaço escolar. É importante compreender, nesta dinâmica, qual é a importância do trabalho na constituição das subjetividades desses sujeitos. No interior da cultura, o mundo do trabalho se configura como espaço significativo na constituição das subjetividades. Como contribuição, esta pesquisa pretende identificar quais são os principais desafios enfrentados por docentes LGBTs, no que diz respeito ao acesso e à permanência no mercado de trabalho educacional.

Cabe destacar a importância da educação e do trabalho docente na prevenção da violência ancorada na LGBTfobia e das práticas discriminatórias a que estão sujeitos grupos e indivíduos que fogem às expectativas sociais. Que os resultados apresentados e discutidos neste trabalho possam contribuir para a promoção do respeito aos direitos humanos, notadamente nos contextos educacionais.

4. Metodologia

Em se tratando de conhecimento científico, diferentemente do mito, as certezas ou verdades absolutas não são bons norteadores (Demo, 2000) e não devem integrar o campo das ciências, que deve pautar-se, essencialmente, na crítica e na autocrítica, na troca de experiências, na interdisciplinaridade e na busca da compreensão da realidade. Princípios estes que funcionarão como norteadores do processo de construção dos saberes que são, em alguma medida, frutos de determinado momento histórico. A ciência se apropria de concepções já existentes e se aprofunda em reflexões e análises. Nesta perspectiva, Minayo (2002, p. 12) defende que a cientificidade:

(...) tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimos de modelo e normas a serem seguidos. A história da ciência revela que não há um “a priori”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo científico.

Em outras palavras, o conhecimento científico não deve ser considerado como doutrina ou certeza absoluta, pois atende a anseios temporais, de caráter histórico e cultural, que mudam de acordo com as sociedades humanas, bem como com os processos naturais (sistemas vivos), que cabe destacar são sistemas dinâmicos, em constante processo de mudança, e em última instância, marcados pela irreversibilidade temporal (Valsiner, 2012). Em outras palavras, a transformação e a mudança são características primeiras dos sistemas vivos.

Sobre o conceito de certeza, o professor Pedro Demo (2000) afirma que a certeza ou aquilo que: “(...) é tomado como certo está mais próximo do dogma ou da credence do que da ciência” (p. 09). Adicionalmente, Demo destaca (2000, p. 14) que: “Toda definição inclui

regressão ao infinito, razão pela qual nunca é completa, cabendo-lhe constante revisão”. Entretanto, o conhecimento científico “encontra seu distintivo maior na paixão pelo questionamento, alimentado pela dúvida metódica” (Demo 2000, p. 25). Nesse sentido, podemos apreender que os questionamentos se tornam a raiz, o ponto de partida para construção do saber científico.

A construção ou reconstrução do conhecimento científico, que aqui defendo como ferramenta emancipatória, se fundamenta não só nos questionamentos e inquietudes dos/as pesquisadores/as, mas também na metodologia adotada no processo de investigação. Segundo Minayo (2002, p. 16), a metodologia “(...) inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador (...)”. No que se refere à concepção de conhecimento científico, Madureira (2007, p. 27) destaca que:

O conhecimento científico sobre determinados fenômenos é construído e re-elaborado pelas sucessivas gerações de pesquisadores(as) a partir do diálogo entre: (1) o(a) pesquisador(a), com a sua visão de mundo, seus valores, seus pressupostos epistemológicos, ontológicos e teóricos, e os objetivos da sua pesquisa; e (2) os indicadores produzidos nos momentos empíricos, derivados da adoção de uma metodologia específica para a construção de dados a serem teoricamente interpretados.

A pesquisa científica, independentemente do objeto de estudo, conta com diversos instrumentos metodológicos. Entretanto, no campo das ciências sociais, quando pensamos na necessidade de se conhecer/compreender a complexidade de determinado fenômeno social, a pesquisa qualitativa se constitui em importante instrumento, especialmente pela possibilidade

de interação entre pesquisador/a e pesquisado/a. Em termos semânticos, sobre o conceito de “qualitativo”, González Rey (2005, p. 1) destaca que:

(...) como em qualquer categoria do pensamento, não coincide, em seu sentido semântico, com a complexa realidade que se pretende abranger em sua definição. O qualitativo, como conceito alternativo às formas de quantificação que tem predominado no desenvolvimento das ciências sociais e, de forma particular, na psicologia, constitui via de acesso às dimensões do objeto inacessíveis ao uso que em nossa ciência se tem feito do quantitativo.

Segundo González Rey (2005), o processo de sistematização da pesquisa qualitativa se deu no princípio do século XX nos Estados Unidos e passou por mudanças significativas até a contemporaneidade. Inicialmente, a pesquisa qualitativa pautou-se essencialmente em uma visão positivista (González Rey, 2005). Entretanto, é importante destacar que a pesquisa qualitativa surgiu da necessidade de se buscar novas formas de investigação, voltadas à compreensão dos significados e dos sentidos atribuídos pelas pessoas em seus respectivos contextos, nutrindo o conhecimento sobre as formas humanas de se relacionar consigo e com os outros (Gatti & André, 2010).

Além da investigação para se compreender fenômenos sociais e seus respectivos significados, a pesquisa qualitativa nos fornece elementos que possibilitam compreender, de forma mais aprofundada, numa perspectiva intensiva (Demo, 2000), como o processo de significação é constituído e como esse processo interfere nas relações sociais. Isso não significa dizer que pesquisa qualitativa e quantitativa são metodologias concorrentes, que se excluem. Ambas têm contribuições a oferecer, entretanto, essas duas tradições metodológicas são

caracterizadas por diferenças epistemológicas significativas, que transcendem o campo dos instrumentos metodológicos (González Rey, 2005).

Adicionalmente, é importante destacar que para se compreender fenômenos sociais complexos, como é o caso do preconceito, em especial a LGBTfobia, é necessária a utilização de uma metodologia que possa, de algum modo, fornecer uma compreensão mais próxima do fenômeno investigado. Sobre isto, Minayo (2002, p. 21) destaca que a pesquisa qualitativa se preocupa:

(...) com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser resumidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa apresenta contribuições significativas, tendo em vista seu caráter dialógico, na interação e na comunicação entre pesquisador/a e pesquisado/a, em que pese o/a pesquisador/a partir de questionamento pessoais, anseios, ideias e visões de mundo que influenciam seu processo de subjetivação e a busca do conhecimento. Nesse sentido, Chizzotti (2006, p. 26) afirma que as pesquisas qualitativas: “(...) não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória (...)”.

Madureira e Branco (2001) ao analisarem as diferenças entre o positivismo, importante perspectiva epistemológica do século XIX, e a epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (2005) destacaram a importância da utilização da pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento, tendo em vista a possibilidade de conhecimento das experiências vivenciadas pelos sujeitos.

De forma mais específica, a pesquisa de campo foi inspirada nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por Gonzáles Rey (2005). O Projeto de Pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Cabe destacar que os dados pessoais, bem como as instituições que os sujeitos pesquisados estão vinculados foram mantidos em sigilo para a preservação da identidade pessoal dos/as participantes que, voluntariamente, se dispuseram a contribuir com esta pesquisa. Neste momento, cabe retomarmos os objetivos da pesquisa que são:

Objetivo Geral

Identificar e analisar os desafios de docentes LGBTs na educação básica e no ensino superior.

Objetivos Específicos

- Analisar as concepções e as crenças de docentes LGBTs, gestores escolares de instituições de ensino da educação básica e no ensino superior sobre gênero, sexualidade e transsexualidade;
- Identificar, a partir da percepção dos/as participantes da pesquisa, eventuais práticas discriminatórias nas relações de docentes LGBTs com demais integrantes da comunidade escolar, bem como nos processos seletivos de instituições de ensino, na educação básica e no ensino superior; e
- Analisar os impactos do preconceito na vida profissional de docentes LGBTs que atuam na educação básica e no ensino superior.

4.1 Participantes

Os/as participantes da pesquisa, foram divididos em dois grupos distintos denominados A e B. No primeiro grupo, foram entrevistados/as 06 professores/as, e no segundo grupo 04 gestores (coordenadores de curso). Um dos critérios para definição do perfil do grupo A foi a orientação sexual e a identidade de gênero divergentes do padrão heteronormativo e do sistema binário de gênero, portanto, integram a população LGBT. A definição do perfil desse grupo estabeleceu ainda, que os/as participantes fossem maiores de idade.

Tabela 1

Dados Sociodemográficos – Correspondentes ao Grupo A integrados por professores/as.

Grupo A						
Nomes Fictícios	Idade	Gênero com o qual se identifica	Orientação Sexual²⁸	Religião	Nível de Escolaridade	Área de Formação
Bruna	34	Mulher Trans	Heterossexual	Evangélica	Superior completo	Matemática
Evandro	45	Homem CIS	Gay	Não	Mestre/ Doutorando	Psicologia
Luciana	40	Mulher CIS	Lésbica	Não	Graduada/ Pós-Graduanda	Educação Artística
Breno	46	Homem CIS	Gay	Candomblé	Mestre/ Doutorando	Publicidade e Propaganda
Laura	40	Mulher Trans	Heterossexual	Candomblé	Pós-Doutorado	Psicologia
Augusto	39	Homem Trans	Bissexual	Não tem religião	Mestre	Psicologia

²⁸Importante destacar que os processos identitários são diversos. Nesse sentido, as identidades de gênero e as orientações sexuais são distintas, ou seja, existem mulheres e homens trans, bem como mulheres e homens CIS que se identificam como heterossexuais, bissexuais ou homossexuais.

Para o grupo B, os/as participantes foram selecionados com base no envolvimento que tinham em processo de seleção de docentes em instituições de ensino, e que se declarassem heterossexuais e também fossem maiores de idade.

Tabela 2

Dados Sociodemográficos – Correspondentes ao Grupo B integrados por gestores escolares.

GRUPO B							
Nomes Fictícios	Idade	Gênero com o qual se identifica	Orientação Sexual	Religião	Nível de Escolaridade	Área de Formação	Tempo na Gestão
Helena	42	Mulher CIS	Heterossexual	Espírita	Mestre	Educação	07 anos
Manoel	38	Homem CIS	Heterossexual	Espírita	Superior	Fisioterapia	05 anos
Marcos	36	Homem CIS	Heterossexual	Católica	Mestre	Economia	01 ano
Valentina	53	Mulher CIS	Heterossexual	Católica	Mestre	Educação	30 anos

4.2 Materiais e instrumentos:

Como materiais foram utilizados dispositivo de gravação digital, disponível em aparelho smartphone com sistema operacional IOS e os Termos de Consentimento Livre Escolha (TCLEs) disponíveis conforme (Anexo B), impressos e assinados pela pesquisadora, pela orientadora e pelos/as participantes da pesquisa, em duas vias.

Como instrumentos, foram utilizadas questões disparadoras destinadas ao grupo “A”, contendo 04 questões disparadoras (Anexo C); roteiro de entrevista, contendo 12 questões

semiestruturadas, destinado ao grupo “B” (Anexo D) de forma integrada à apresentação de 13 imagens pré-selecionadas com base nos objetivos desta pesquisa (Anexo E).

4.3 Procedimentos de construção de informações

Os procedimentos para construção das informações foram iniciados a partir da emissão de parecer favorável por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB. De posse do parecer, iniciou-se a pesquisa de campo com a intencionalidade de aproximar a pesquisadora da realidade investigada. A seleção dos/as participantes ocorreu por meio de ferramentas de mídias sociais (WhatsApp e Facebook), e ainda indicação de colegas dos/as próprios/as professores/as e gestores participantes da pesquisa de campo.

A agenda de entrevistas foi estruturada de acordo com a disponibilidade dos/as participantes da pesquisa e foram realizadas em ambientes que fossem mais acessíveis aos participantes, como salas de coordenação e bibliotecas das instituições de ensino, somente uma foi realizada na residência do docente. No início de cada entrevista foi assinado o TCLE, que dispõe das informações relevantes sobre a pesquisa, notadamente sobre as questões de ordem ética.

Com base no exposto, e considerando as características e especificidades da metodologia qualitativa de investigação, os procedimentos de construção das informações envolveram a realização de entrevista semiestruturada (grupo B), que segundo Minayo (2004, p. 58), corresponde a uma “articulação entre a entrevista aberta ou não estruturada e a entrevista estruturada”.

Importante destacar que, independentemente da modalidade adotada pelo/a pesquisador/a, a entrevista na pesquisa qualitativa tem como objetivo, segundo Gaskell (2003,

p. 65) “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Isso significa a possibilidade de acessar os significados atribuídos, pelos/as participantes, às temáticas que são objeto da análise.

Para os/as participantes do grupo A, foram utilizadas questões disparadoras que nortearam o processo de construção de informações e para os/as participantes do grupo B foi utilizada a modalidade de entrevista semiestruturada com questões específicas que buscaram conhecer as concepções e crenças de gestores de instituições de ensino, notadamente no que se refere à seleção e contratação de docentes LGBTs.

Ainda no caso do grupo B, as entrevistas semiestruturadas contaram com perguntas previamente formuladas com o objetivo de identificar, entre outros elementos, se gestores/as responsáveis pela contratação de docentes LGBTs se pautavam em concepções e crenças individuais para embasarem as decisões relativas às contratações dessa população. Nesse sentido, a utilização da entrevista é um importante recurso metodológico. Assim, Madureira e Branco (2001, p. 73) destacam que: “A entrevista, enquanto recurso metodológico legítimo na produção de conhecimentos na psicologia, representa também uma valorização do singular como campo produtivo de investigação e desenvolvimento teórico”.

Complementando os procedimentos de construção de informações para o grupo B foram apresentadas imagens pré-selecionadas que contribuíram para a análise de questões que não poderiam *à priori* ser identificadas apenas nas expressões verbais. Como vimos anteriormente, a mediação semiótica, enquanto princípio explicativo, nos ajuda a compreender os processos de significação. Nesse sentido, e considerando a utilização de imagens como sendo um importante recurso metodológico, é importante destacar a relevância do diálogo entre a psicologia e as artes visuais e as contribuições que as imagens oferecem, para além da

linguagem verbal, especialmente quando se trabalha temas complexos e polêmicos (Madureira, 2016).

Com o intuito de conhecer a vivência de forma espontânea, especialmente as expectativas e as experiências dos participantes do grupo A, sobre o processo de constituição das identidades de gênero ou da orientação sexual, bem como sobre a trajetória profissional foi utilizada a entrevista não estruturada que possibilitou a interação e a troca entre pesquisadora e pesquisado/a. Nesse sentido, Gaskell, (2003, p. 65) enfatiza que: “Toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca.”

Adicionalmente, cabe registrar que as entrevistas foram realizadas, tomando como base os objetivos da pesquisa e observando os princípios éticos, como por exemplo a confidencialidade dos dados, expressos no TCLE, que foi assinado pelos/as participantes que também autorizaram a gravação dos áudios das entrevistas. As gravações foram de grande importância, notadamente no que se refere ao processo de análise e interpretação das entrevistas realizadas.

4.4 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise tomaram como base o método de Análise de Conteúdo Temática (Gomes, 1994). Importante destacar que o método em questão proporciona à/ao pesquisador/a analisar aquilo que está para além do que é verbalizado (Gomes, 1994).

Após a transcrição das entrevistas e após a identificação dos trechos mais significativos foram construídas categorias analíticas temáticas que foram delineadas com base nos objetivos, geral e específicos, que delimitaram o escopo desta pesquisa. As categorias analíticas

orientaram o trabalho interpretativo da pesquisadora acerca do que foi expresso pelos/as participantes no decorrer da pesquisa de campo. A definição de parâmetros de avaliação por meio de construção de categorias analíticas viabiliza o exame dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos acerca do tema investigado (Bardin, 2011).

Assim, de acordo com os objetivos, geral e específicos, foram construídas quatro categorias analíticas temáticas, são elas: 1) Gênero, sexualidade e transsexualidade: a perspectivas de docentes LGBTs; 2) Gênero, sexualidade e transsexualidade: a perspectivas de gestores de instituições de ensino; 3) A LGBTfobia no interior das instituições de ensino a partir das vivências de docentes LGBTs; e 4) A LGBTfobia no interior das instituições de ensino e suas implicações nos processos de seleção e contratação de docentes LGBTs.

5. Resultados e Discussão

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados mais significativos da pesquisa realizada, tendo como base as categorias analíticas construídas com o objetivo de orientar o trabalho interpretativo. Para resguardar a identidade pessoal dos/as participantes, foram atribuídos nomes fictícios. Ainda sobre o trabalho de campo, cabe mencionar que o contato com os participantes, tanto do Grupo A quanto do Grupo B foi bastante proveitoso, notadamente pelas contribuições relevantes e também pela oportunidade de conhecer pessoas e histórias de vida extraordinárias que conferiram maior sentido ao árduo trabalho de pesquisa.

5.1 Gênero, sexualidade e transsexualidade: a perspectiva de docentes LGBTs

Não se pode negar os avanços ocorridos nos últimos anos, principalmente no que se refere às discussões teóricas, conceituais e políticas, a partir da interlocução da academia com os movimentos sociais de feministas, gays e lésbicas, especialmente no que diz respeito à constituição das identidades de gênero e das identidades sexuais. Entretanto, é importante compreender como os/as docentes LGBTs se percebem diante das próprias identidades sexuais e de gênero e como essas questões se conectam com a trajetória de vida desses sujeitos, especialmente no que se refere à perspectiva do trabalho docente.

A trajetória de vida das pessoas LGBT é marcada pelos estereótipos negativos, lembrando que os estereótipos apresentam uma gênese cultural. Dessa maneira, as pessoas LGBTs, por suas marcas corporais ou por não se identificarem com o “modelo” binário de gênero e sexualidade, quase sempre, são vistas pelas instituições sociais (escolas e igrejas), especialmente grupos e sujeitos ultraconservadores, como agentes desestabilizadores da “ordem social”.

Essa ordem social se fundamenta em sistemas binários e maniqueístas pautados em padrões de “certo e errado”, “normal e anormal”, “proibido e permitido”. Tais sistemas sustentam hierarquias excludentes e o senso preconcebido de “normalidade” (pautadas em construções culturais frutos de determinado momento histórico). A concepção de “normalidade” padronizada acaba por fomentar a difusão de estereótipos negativos e de práticas excludentes, geradoras de intenso adoecimento psíquico com consequências emocionais graves para uma parcela considerável da população LGBT.

Desse modo, cabe registrar o sofrimento relativo à autoaceitação no que se refere à constituição das identidades sexuais e das identidades de gênero não hegemônicas, sendo esta uma dimensão importante no aspecto do desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Essa questão é constatada no relato do professor Augusto, em processo de transição, que ao ser inquirido sobre como foi o processo de descoberta da identidade de gênero, relatou o intenso processo de negação que o levou a diversas tentativas de suicídio:

Neguei muito. (...) E o sofrimento psíquico é desde a adolescência... do final da infância e já tinha muito haver com o corpo, com o reconhecimento da autoimagem, mas eu não me reconhecia como nada, eu só não me reconhecia no espelho. Não achava que era o corpo feminino que não tava certo, eu não tinha esse discernimento. (...) fiz muito tratamento. A última tentativa de suicídio foi bem grave... eu fiquei muito tempo internado. Joguei o carro de um viaduto alto. Então foi... fiquei um tempo sem andar. Eu tava ficando bem... começando a ficar bem... e aí quando eu fiquei bem foi que essa questão de gênero apareceu (...). Eu fui negando, fui negando, negando e à medida que eu ia negando eu fui ficando mal de novo, e aí novamente: pensamentos suicidas, isso de achar que tava doente... eu falei: não! Eu não quero ficar do jeito que eu já fiquei não, então se for isso eu vou olhar pra isso, vou tomar coragem e vou olhar

pra isso. E olhei pra minha questão de gênero, pra minha questão identitária e aí eu fui ficando bem, na medida que eu olhava pra isso e falava eu posso ser só um homem trans e tá tudo bem? Aí eu fui ficando bem, claro que foi cíclico, tinha dia que eu falava: tá tudo errado! Não é possível! Não pode ser! Aí ficava mal de novo. Mas, quando eu comecei a assumir pra mim, que eu acho que o mais difícil foi assumir pra mim que eu era um homem trans... e olhar com generosidade e com verdade pra isso, eu fui ficando bem.

A percepção do professor Augusto sobre a própria transexualidade é caracterizada pelo movimento de negação gerador de intenso sofrimento psíquico. A atitude de negação sinaliza a existência de um preconceito extremamente violento contra a população trans e que a transexualidade é vista pela nossa sociedade sob o prisma do preconceito e da violência. A estes sujeitos é quase sempre negado o direito da autodeterminação do gênero como se os corpos e as identidades fossem uma espécie de “patrimônio social”. Franco e Cicillini (2015), ao analisarem a trajetória de professoras trans brasileiras no decorrer do processo de escolarização, destacam que:

(...) não somos donos de nossos corpos, mas influenciados/as e determinados/as ao mundo dos outros, ou seja, como integrantes da vida social mais ampla. A possibilidade de contestação e negação desses princípios da vida social que busca a homogeneidade dos corpos coincide, muitas vezes, em adotar uma condição de sujeito invivível, pautada na rejeição da ‘esfera de aproximação física original e involuntária’ do que o outro nos impõe como norma (p. 236).

A negação, no caso do professor Augusto, parece se associar a angústia de não identificar seu corpo com o “modelo” imposto pela norma social, como se fosse uma “escolha”.

No senso comum, é frequente as pessoas acreditarem que as identidades sexuais ou as identidades de gênero partem de uma escolha, de uma “opção” dos sujeitos. O relato do professor Augusto não parece uma escolha. Será que se opta por tanto sofrimento?

O coordenador Manoel ao ser questionado se: *“Na sua opinião é possível mudar a orientação sexual de alguém?”* Respondeu de forma categórica que: *“Não. Não acredito! Porque acho que é coisa muito interna, muito intrínseca e aqueles que tentaram se frustraram... né? E você chegar para pessoa e falar assim: ... pra mim é a mesma coisa de querer convencer um hétero a ser gay é a mesma coisa. É a mesma coisa: filho vai lá ser gay! Rs... não é? Como é que se faz alguém ser o que não é? Como é que se força alguém a ser o que, não é?”*. Negar-se diante da construção da própria identidade parece ser uma fonte de profunda angústia e mortificação. Lidar com a própria rejeição e a rejeição alheia, não se apresenta, portanto, como uma escolha racional em contextos sociais violentos. Madureira e Branco (2007, p. 86), afirmam que:

O receio em explicitar a própria orientação sexual, em um contexto sociocultural mais amplo atravessado pela homofobia, está associado à construção de uma rede intrincada de “ditos” e “não-ditos” que implica em certo grau de ambigüidade nas relações sociais, requerendo um menor ou maior investimento pessoal em relação ao ocultamento da própria orientação sexual. Lidar, no cotidiano, com essa rede intrincada de “ditos” e “não-ditos” representa, em diferentes graus, um foco de ansiedade, de sofrimento psíquico, ainda mais se considerarmos o esforço contínuo que demanda ocultar a orientação sexual de pessoas com quem se tem forte vínculo afetivo (familiares, amigos/as).

Angústias e ansiedades geradas pelo medo da rejeição dos integrantes da rede de relacionamento das pessoas LGBTs também é certamente um denominador comum. A individualidade e o direito de conferir a si a construção da própria identidade deve ser razão primeira. As identidades sexuais e as identidades de gênero devem ser autodetermináveis, sendo o sujeito aquele que define o que é correto para si, ainda que não seja uma tarefa simples. Hermann (2014, p.16) indaga: “como o [ser humano] sabe o que é correto para si e também para os outros? Dizer o que é correto não é algo simples. Mesmo quando sabemos para nós, daí não decorre que saibamos para os outros.”

Desse modo, torna-se preocupante a naturalização arbitrária da heterossexualidade como “legítima” e “única” em detrimento das demais expressões sexuais. A heterossexualidade compulsória e a ideia discursiva de complementariedade entre os sexos foram criticadas por Bento (2017). As identidades sexuais e as identidades de gênero são caracterizadas pela diversidade e singularidade de trajetórias. Como citado anteriormente, o professor Augusto reconheceu sua identidade trans na vida adulta. A professora Bruna, que ao ser questionada sobre como foi o processo de descoberta da sua identidade de gênero, declarou: “*Não houve descoberta. Eu sempre me identifiquei como mulher. (...) Desde que eu conheço os meus sentimentos. Nunca tive nenhum comportamento masculino. Então não houve descoberta. Simplesmente nasci assim.*”

Em que pese as diferentes trajetórias relativas à construção das identidades sexuais ou de gênero e na forma como estes sujeitos se percebem, uma questão é comumente observada em todos os casos, o preconceito como denominador comum (Bento, 2017; Franco & Cicillini, 2015; Madureira & Branco, 2007). O sofrimento dos sujeitos é intensificado por não compreenderem, muitas vezes, os motivos da hostilidade e da violência que estão submetidos em função daquilo que não escolheram, conforme relata a professora Bruna:

Eu ouvi muita coisa, muitas palavras... muitas... que é muito duro para uma criança, isso fica assim... mastigando... o ouvido ele vai processando... a mente... os olhos reagem. Então vai processando ao longo dos anos, ao longo de muitos anos. Eu tenho 34 anos eu ainda não esqueci. Prova disso, é que o meu pai foi uma das figuras que contribuiu muito, contribuiu para isso. (...) Pra que crescesse em mim... uma dor, transformada hoje em conhecimento. Toda dor foi transformada em conhecimento, mas foi muito pesado pra uma criança, muito... muito... extremamente pesado pra uma criança.

Dores, sofrimentos, angústias parecem sentimentos comuns à maioria dos sujeitos que não se enquadram no padrão heterossexista e no sistema binário de gênero. A rede de relacionamentos das pessoas LGBTs também é perpassada por esses sentimentos. O pai de Bruna, assim como os demais familiares à sua volta também enfrentaram e continuaram a enfrentar as dores e os percalços de se ter no seio familiar um ou mais membros que estejam em “desacordo” com as normas hegemônicas cunhadas no modelo patriarcal dos “machões dominantes” (Bourdieu, 2007; Parker, 1991).

Esses costumes, baseados na “suposta” superioridade masculina constituem a construção das masculinidades e das feminilidades, notadamente sobre o modo como essas construções norteiam as relações sociais e definem os “papéis” e “lugares” atribuídos aos homens e às mulheres no mundo do trabalho e na vida sexual (Bourdieu, 2005; Costa, 1996; Parker, 1991). A construção social das masculinidades e das feminilidades na forma como os sujeitos se relacionam socialmente. Tal fato pode ser observado na fala da professora Bruna, quando relatava sobre a aceitação do pai, revelou que:

Ele não compreendia. Esse termo “não aceitar” vem depois do não compreender. Então ele não compreendia. Hoje eu entendo que ele era ignorante. Ele tem assim, um arrependimento profundo... arrependimento profundo... ele chora. Então eu percebo que ele foi tão vítima quanto eu. Porque os grupos olhavam pra mim... e isso afeta o pai. Não tem jeito, atinge o pai. Não é isso que o pai quer para um filho! Pra um menino, pra uma menina. Não é isso que um pai e uma mãe quer.

Esse “querer” descrito pela professora em relação ao que o pai e a mãe “desejam” para os filhos reflete duas questões complexas. A primeira está relacionada ao medo do preconceito da sociedade e, conseqüentemente, da exclusão, da rejeição e da violência. A segunda preocupação encontra-se na esfera da compreensão sobre o que, de fato, é “legítimo” diante dos diversos significados culturais atribuídos pelos sujeitos à sexualidade humana, conforme discutido anteriormente. Numa dimensão social e política, esses significados em torno do ser “homem ou mulher” afetam as relações das pessoas LGBTs com suas redes de relacionamentos, incluindo o seio familiar, que passa a viver as angústias de se ter alguém, principalmente, do ciclo familiar que não corresponde às identidades sexuais e de gênero hegemônicas.

Assim, os valores culturais enraizados no padrão binário de gênero se tornam elementos de angústia e sofrimento para a população LGBT e seus familiares, definindo as relações sociais e principalmente delineando as identidades desses sujeitos. Outro aspecto referente à construção das identidades sexuais e de gênero não hegemônicas se pauta nos movimentos de luta e resistência, conforme discutido por Moreira (2008):

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, a muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles,

incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meios de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas (p. 39).

Nesse sentido, é fundamental que se questione e problematize as estruturas sociais que buscam a manutenção dos privilégios à custa da dor e do sofrimento dos sujeitos que não integram os padrões e as identidade hegemônicas, notadamente sobre a construção/significação do ser “homem ou mulher”, numa dimensão política e social (Louro, 1998, 2003). Cabe registrar que um dos docentes participantes da pesquisa, professor Evandro, se declarou homossexual e que sua identidade de gênero correspondia ao masculino. Quando questionado se já havia enfrentado algum problema no trabalho por conta da orientação sexual, declarou:

Nunca. Porque como eu tive inserção dentro do campo dos direitos humanos sempre, então os meus ambientes foram protegidos, né? (...) no Ministério da Saúde, (...) Dali, eu também tive uma interface com os direitos humanos mesmo, no próprio Ministério dos Direitos Humanos, né? Então a gente sempre teve boas relações, sempre. Eu nunca tive problema com preconceito, discriminação, onde eu fui. Minha postura sempre foi essa, que você está vendo agora.

A postura a qual se refere o professor Evandro está relacionada às marcas corporais que se distanciam dos estereótipos associados à feminilidade e podem estar associados ao conceito de passabilidade (Bento, 2017; Fonseca, 2018). Foi possível observar no decorrer das entrevistas, que gays e lésbicas que não se distanciam, em demasia, dos estereótipos de gênero, são menos suscetíveis à discriminação e à violência. Tal afirmação é corroborada na fala do professor Evandro, que declarou ao ser inquerido se “acreditava que homossexuais que carregam consigo os chamados “trejeitos”, uma postura mais afeminada, estariam mais suscetíveis à violência, ele é categórico em afirmar que: *“Sim! Estão sim! O trejeito, como você falou, né? Se você tiver um trejeito, ou existir uma forma dela se expressar, que seja mais feminina ou mais afeminada, né? Ela vai evidenciar isso.*

A feminilidade subjugada e a banalização da violência a tudo aquilo relacionado ao gênero feminino é uma marca na nossa sociedade e ganha contornos expressivos no processo de legitimação da “suposta” inferioridade feminina, especialmente quando se trata das transexualidades e das travestilidades (Bento, 2017; Fonseca, 2018; Franco & Cicillini 2015). Assim, além das mulheres brancas, Cis e mulheres negras, Cis²⁹, que são vítimas da violência e do homicídio, os homens gays com traços de feminilidade, mulheres trans e travestis estão suscetíveis a um conjunto de vulnerabilidades que são confirmadas estatisticamente, conforme dados apresentados na Introdução.

²⁹ De acordo com o Atlas da Violência 2018 – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

“As categorias de gênero e raça são fundamentais para entender a violência letal contra a mulher, que é, em última instância, resultado da produção e reprodução da iniquidade que permeia a sociedade brasileira. Desagregando-se a população feminina pela variável raça/cor, confirma-se um fenômeno já amplamente conhecido: considerando-se os dados de 2016, a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71%. Em relação aos dez anos da série, a taxa de homicídios para cada 100 mil mulheres negras aumentou 15,4%, enquanto que entre as não negras houve queda de 8%. Em vinte estados, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu no período compreendido entre 2006 e 2016, sendo que em doze deles o aumento foi maior que 50%. Comparando-se com a evolução das taxas de homicídio de mulheres não negras, neste caso, houve aumento em quinze estados e em apenas seis deles o aumento foi maior que 50% (...).”

Importante problematizar o que Costa (2009, p. 78) denominou de “ideal moral social”. Essa problematização diz respeito, dentre outros aspectos, à forma como gays e lésbicas se apresentam socialmente. Caso esses sujeitos se mantenham na condição denominada de “armário” e não subvertam a apresentação da ordem binária de gênero, estão menos suscetíveis à violência conforme revelou o professor Evandro, que afirmou nunca ter sofrido violência: *“Eu só ficava muito na minha, eu era aquela pessoa mais introvertida, então ninguém se metia muito na minha vida, não perguntavam muitas coisas. Eu era muito introspectivo. Sempre fui muito estudioso, né? Eu fazia o trabalho de todo mundo. (Risos)”*. A “pedagogia do armário” funciona como instrumento de proteção para esses sujeitos, conforme é discutido por Sedgwick (2007, p. 22):

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não esteja no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas. (...) Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não. É igualmente difícil adivinhar, no caso de cada interlocutor, se, sabendo, considerariam a informação importante. (...) O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosa que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora.

Mas é importante se questionar se a “pedagogia do armário” funciona somente como mecanismo de proteção. A proteção dos sujeitos deve primar pelos direitos humanos, especialmente o direito à vida e à liberdade e não pela “pedagogia do armário”, na qual os sujeitos não possam vivenciar as identidades sexuais ou de gênero para serem aceitos socialmente. Assim, os relatos colhidos, no decorrer da pesquisa de campo, caminham na

direção da discussão desenvolvia por Paula, Holanda, Barreto e Madureira, (2018, p. 106) de que “A sexualidade humana é, certamente, um assunto complexo, que vai muito além das práticas sexuais em si”.

No plano das identidades e sob a perspectiva da complexidade das práticas sexuais, a autonomia se torna valor preponderante, tendo em vista a capacidade de conferir a si próprio a construção das suas identidades ao longo das trajetórias de vida. O sujeito autônomo, segundo Chauí é “aquele que é capaz de dar a si mesmo as regras e normas de sua ação” (2017, p. 30). Assim, a imposição de mecanismos de controle para ratificar e sustentar práticas excludentes se mostra como uma preocupação, no campo da sexualidade, principalmente no campo dos direitos humanos e das liberdades individuais. Por essa razão, é de fundamental importância a promoção de discussões sobre as implicações sociais e políticas que permeiam a naturalização da heteronormatividade e do sistema binário de gênero.

Na próxima categoria analítica discutiremos as concepções e crenças de gestores de instituições de ensino sobre gênero, sexo e sexualidade, buscando compreender até que ponto o desconhecimento sobre como se expressam essas identidades pode influenciar nas demandas relacionadas à contratação dos docentes nas instituições de ensino.

5.2 Gênero, sexualidade e transsexualidade: a perspectiva de gestores de instituições de ensino

Observamos grande dificuldade na maioria dos/as professores/as em refletir sobre as questões de gênero. O conceito de gênero parece distante da sua realidade, e continua restrito ao universo acadêmico. Enquanto as discussões acadêmicas sobre gênero alcançam um nível teórico-conceitual cada vez mais sofisticado, nas escolas a concepção de que as masculinidades e as feminilidades são construções culturais

ainda é uma concepção distante. Portanto, pensar sobre questões de gênero de forma mais abstrata torna-se uma tarefa complicada para muitos/as professores/as. No entanto, os/as professores/as conseguiram refletir sobre gênero a partir de exemplos concretos, trazidos pela pesquisadora ou de sua autoria (Madureira & Branco, 2015, p. 581).

As informações construídas na pesquisa de campo, a partir das entrevistas realizadas pela pesquisadora com o grupo de gestores, apontam que o distanciamento sobre questões relacionadas ao conceito de gênero não está restrito ao universo de professores/as do ensino fundamental, nem tão pouco das instituições de ensino públicas. Essa afirmação se baseia nas declarações de gestores de instituições de ensino também no âmbito privado, do ensino fundamental ao superior, e alcançam também os níveis de gestão dessas instituições, tendo em vista que os participantes deste grupo ocupam cargos de coordenação nas instituições de ensino que atuavam.

O desconhecimento do conceito é facilmente percebido na declaração de Marcos, que é coordenador de vários cursos em uma instituição de ensino superior, quando questionado se saberia dizer o que seria identidade de gênero, ele declara: *“Vagamente hein! O que eu ouço falar sobre identidade de gênero é como a pessoa se identifica do ponto de vista de, sei lá, de atração sexual por um uma pessoa do mesmo sexo ou de outro sexo, não sei... mais ou menos isso que eu entendo”*.

O desconhecimento de conceitos básicos, no campo de estudos das questões de gênero, ou conceitos construídos no senso comum, são certamente fatores que contribuem para o afastamento entre os sujeitos e os grupos sociais. Alcançar a compreensão sobre noções mínimas, relacionadas à construção das identidades de gênero e sexual não está alheia ao processo de significação cultural relativo ao que se compreende sobre a construção das

feminilidades e das masculinidades (Madureira, 2010). No que se refere à percepção sobre homossexualidade, a coordenadora Valentina, afirma que:

Olha a homossexualidade eu também acredito que seja uma carga de hormônio... em que a pessoa traz, né? Toda na sua construção biológica, orgânica... uma carga maior de hormônio feminino. E aí sim, a homossexualidade eu já vejo mais como uma questão sexual... Traços mais masculino ou feminino, né? Mas que também nada impede que a pessoa continue a viver... também não tem necessidade nenhuma dela exagerar nem prum lado nem pro outro tá? Pra mim também é uma questão que... a gente que trabalha com criança desde cedo, cê bate o olho... cê vê a criança... vê na criança traços que... né? Características, né? Que são mais delicadas... Menos delicadas, né? É... principalmente numa sociedade que... a gente sabe que fisicamente, né? O gênero masculino ele é mais forte... ele é mais amplo, né... ele tem mais é... é... mais presença, né? Então assim, a gente vê claramente, na criança né? A gente vê.

A ausência de entendimento mínimo sobre os aspectos que permeiam a realidade da constituição das identidades de gênero e das identidades sexuais, bem como o silêncio que se pretende instituir acerca desses temas, também são terrenos férteis para a propagação de diferentes formas de preconceito, especialmente nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Como discutido anteriormente, temáticas como gênero e sexualidade vêm sendo discutidas a partir das ações reivindicatórias dos movimentos feministas na década de 60 e conceitualmente a partir da década de 80, do século XX (Louro, 1988; Miskolsi, 2016). As discussões visam, sobretudo, a desconstrução das desigualdades sociais e políticas entre homens e mulheres, incluindo o mundo do trabalho.

Na atualidade, o senso comum, permeado por visões ultraconservadoras que se ancoram na percepção equivocada acerca da chamada “ideologia de gênero” para colocar em xeque, além da moralidade, a capacidade intelectual e técnica dos profissionais da educação e de outros segmentos. Reis e Eggert (2017), de forma crítica, descrevem que a chamada “ideologia de gênero” como sendo uma falácia construída sobre os Planos de Educação e os valores democráticos, por segmentos religiosos. Tais construções, quase sempre baseadas no caráter e na moralidade dos sujeitos e no discurso “aterrorizante” sobre o fim da família e dos costumes tradicionais, desprezam sobremaneira as discussões, estudos, conhecimentos científicos e acadêmicos multidisciplinares que respaldam as discussões em torno da temática.

Silenciar e ignorar tais discussões, especialmente nos espaços escolares é uma forma estratégica de controle social, que reforça as desigualdades entre sujeitos e grupos. Nesse sentido, Barreto (2016, p. 162) enfatiza que “como o silêncio ‘fala muito’, a ausência de debate e de diálogo diante das situações de homofobia, por exemplo, indica que a escola tolera o preconceito que reina fora (e dentro) dela”. O silêncio e a ausência de diálogo, traduzidos em invisibilização da humanidade e dos direitos individuais e coletivos de grupos historicamente excluídos, somente servirão de sustentação do preconceito e de diversas práticas excludentes.

A escola e a sociedade ao ignorar ou evitar o debate sobre gênero e sexualidade se tornam cúmplices de práticas discriminatórias contra aqueles/as que não integram as sexualidades e as identidades de gênero hegemônicas (Paula; Holanda; Barreto & Madureira, 2018). Mais preocupante que não se discutir questões relacionadas às identidades de gênero e às identidades sexuais, é ignorar a legitimidade de outras expressões da sexualidade humana. Essa realidade está posta! Ignorá-la não elimina sua existência, mas serve como pano de fundo para justificar a violência.

Ainda sobre a necessidade de conhecer e discutir sobre os significados acerca de gênero, sexo e sexualidade e da relevância dos conhecimentos científicos multidisciplinares, é

importante destacar que essas discussões são fundamentais, tendo em vista as implicações promovidas para além dos muros do contexto acadêmico. A adoção de tal medida, pode em alguma medida, contribuir para construção de “pontes” e o aprimoramento das relações entre sujeitos e grupos. Reis e Eggert (2017) destacam que essas discussões devem ocorrer de forma civilizada e que nos debates “também é importante a participação ativa de pessoas e setores de ‘meio de campo’, inclusive do mundo acadêmico e das religiões, que possam contribuir com posicionamentos que apontem para a moderação dos extremismos e a convivência harmônica com as diferenças” (p.21).

As discussões acadêmicas visam contribuir para a desmistificação de equívocos constituídos no senso comum sobre gênero, sexualidade e transexualidade a fim de se minimizar os impactos do preconceito na vida de sujeitos marginalizados historicamente. Como exemplo, vejamos o entendimento do coordenador Marcos sobre o termo transexualidade:

Então.... Difícil falar né? Assim... ponto de vista... obviamente, eu sou coordenador de faculdade, mas a minhas percepções pessoais, elas influenciam nesse meu trabalho, né? Então do ponto de vista social e religioso, eu tenho um posicionamento contrário a esse tipo de... de.... Vamos dizer assim... nem sei como falar... qual palavra usar... esse tipo de atividade... de escolha né? Sempre pensado no ponto de vista religioso né? Que o homem deve se relacionar com a mulher pra constituir família e tudo... Mas em contrapartida não tenho absolutamente nada contra. Mas, não é a coisa que provavelmente eu vou falar para o meu filho que é normal. Mas também não muda minha vida se a pessoa é ou não é.... também não vou tratar a pessoa diferente ou de forma especial por causa disso.

Importante esclarecer que a discussão não reside na necessidade de que docentes e demais profissionais das instituições de ensino, públicas ou privadas, se tornem estudiosos das questões focalizadas na presente Dissertação. Isso significa dizer que conhecimentos elementares, básicos podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e para o combate efetivo da LGBTfobia e das mais diversas formas de discriminação presentes não só nas instituições de ensino, mas, também nos demais espaços sociais. Alguns/mas autores/as defendem que a discussão sobre esses temas, como dito anteriormente, se trata de uma realidade posta. Conforme Madureira, Barreto e Paula (2018, p. 147) ressaltam:

Não se trata de impor a discussão sobre gênero e sexualidade aos/as alunos/as, mas sim de abrir o diálogo para questões que já estão presentes no cotidiano escolar. A sexualidade permeia todas as fases da vida. Portanto, é ilusório pensar que ela estará “fora” da escola a partir do momento em que não falamos sobre ela. A tentativa de cultivar a “inocência” dos/as estudantes, na verdade, acaba por cultivar a ignorância.

Essa ilusão destacada pelas autoras é uma realidade preocupante, considerando que os gestores participantes da pesquisa não conheciam os significados de conceitos como: gênero, sexualidade, transexualidade ou homossexualidade. Entretanto, alguns manifestaram o que “achavam” sobre os termos. É notória a confusão entre os termos gênero, sexualidade e transexualidade.

Considerando que parte dos objetivos desta pesquisa se concentrava na análise acerca da concepções e crenças dos participantes, é possível afirmar que, embora os conhecimentos sobre os termos apresentados pelos/as participantes não tivessem fundamentos científicos, apresentavam, em alguma medida, visões ancoradas em percepções particulares ou fundamentadas em crenças religiosas que, em alguns casos, delineavam estereótipos negativos

sobre as pessoas LGBTs e de eventuais riscos morais e econômicos para as instituições, conforme declarado pelo coordenador Marcos:

eu vejo um risco associado a esse tipo de contratação porque eu não tô disposto a aceitar nesse momento né? Mas por conta das questões mercadológicas, não porque a pessoa é trans ou não é trans, mas pelo impacto que causaria na procura pelo meu curso.

É fundamental reconhecer a importância da religião e do sistema de valores individuais no desenvolvimento psicológico e na constituição das identidades dos sujeitos. Contudo, é necessário questionar: em que direção caminha a religião e o conjunto de crenças que definem os sistemas de valores? Em que medida as convicções e crenças pessoais estão em sintonia com a ética democrática? A quem interessa o “pânico moral” (Lionço, 2017) instituído por algumas religiões, que tentam pregar a extinção da família, caso a homossexualidade seja equiparada à heterossexualidade, em termos legais? É necessário e urgente que se reflita sobre o “uso” da religião e de determinados discursos religiosos utilizados como instrumentos de saber/poder na legitimação da heterossexualidade e na violação dos direitos das pessoas LGBTs, que fomentam a LGBTfobia (Mesquita & Perucchi, 2016)

Cabe destacar que a incitação do “pânico moral” funciona como uma ferramenta política bastante eficiente na formação do sistema de valores, notadamente da grande massa. Na direção contrária aos sistemas de valores que buscam, em alguma medida, justificar a segregação de sujeitos e grupos é importante trazer o relato da diretora Helena: “(...) *a transsexualidade é mais uma forma de estar no mundo, né? Como todas! (...)*”. Assim, é possível afirmar que a influência do sistema de valores individuais norteia a forma de se relacionar com os outros. Nesse caso, o sistema de valores individuais caminha na direção do

reconhecimento das diversas “formas de estar no mundo”, que representa a pluralidade e a diversidade humana.

Cabe registrar que a escola dirigida por Helena, com sua sócia, tem no quadro de docentes um professor trans, em pleno processo de transição. Em que pese a participante Helena declarar que não conhece os conceitos e que ainda tem dúvidas sobre eles, sua forma tanto de se relacionar quanto de selecionar os integrantes do quadro da escola se baseia na sua forma pessoal de ver os outros. Esse olhar sobre os outros é determinante nas relações sociais. Le Breton (2016, p. 77) afirma que:

Pousar os olhos sobre o outro nunca é um acontecimento anódino; o olhar efetivamente provoca, apropria-se de alguma coisa, para o melhor ou para o pior. Ele é imaterial sem dúvida, mas age simbolicamente. Em determinadas condições, ele encerra um temível poder de metamorfose. Ele não é sem incidência física para aquele que se vê repentinamente cativo de um olhar insistindo que o modifique fisicamente: a respiração se acelera, o coração bate mais rápido, a pressão arterial se eleva, a tensão física aumenta. Mergulha-se nos olhos da pessoa amada como se ela fosse o mar, outra dimensão do olhar.

As reações físicas e emocionais citadas por Le Breton (2016) são também observadas, em uma outra dimensão, ou seja, conforme reação manifestada pelo coordenador Marcos quando da apresentação das imagens selecionadas, em especial a imagem que sugere um beijo entre dois homens (Anexo E). Ao ser questionado sobre o que ele achava da imagem ele respondeu: “*Não gosto. Não gosto de ver*”. Ainda sobre a mesma imagem, quando questionado qual era seu sentimento em relação à imagem ele declarou: “*olha... eu acho sinceramente... eu acho nojento!*”

Sentimentos desconfortáveis tem implicações no campo fisiológico e a partir dos significados culturais atribuídos às homossexualidades, às bissexualidades ou lesbianidades definem, em termos metafóricos, as barreiras culturais e, em casos mais extremos, podem desencadear o desejo de eliminação do outro (Madureira & Branco, 2012). A autoras propõem a importância de se analisar “o papel dos sentimentos desconfortáveis (como sensações de mal-estar e nojo) na reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias contra diversos grupos sociais” (Madureira & Branco 2012, p. 135).”. Desse modo, o preconceito tem implicações no campo fisiológico e apresenta raízes afetivas profundas.

Do mesmo modo, nos preocupa, enquanto pesquisadores/as, o desconhecimento gerador de estereótipos negativos que sustentam preconceitos e discriminações, para além dos sentimentos de desconforto, que afastam docentes do mercado de trabalho sem que suas capacidades técnicas e seus currículos sejam considerados. Esse afastamento arbitrário não condiz com os preceitos constitucionais de uma sociedade justa e igualitária. As condições de igualdade em direitos, notadamente ao direito ao trabalho são invisibilizadas e a possibilidade de competição anulada. Sobre a possibilidade de competir, Gould (1991, p. 13) alerta para o fato de que:

Poucas tragédias podem ser maiores que a atrofia da vida; poucas injustiças podem ser mais profundas do que ser privado da oportunidade de competir, ou mesmo de ter esperança, por causa da imposição de um limite externo, mas que se tenta fazer passar por interno.

A imposição de limites externos citada por Gould (1991) pôde ser observada no momento de apresentação das imagens selecionadas (Anexo E). Na ocasião das entrevistas com os gestores escolares, foi questionado: Dentre esses sujeitos quem você contrataria para integrar

o quando de docentes da instituição? Tendo o coordenador Marcos escolhido as imagens de nº 02, 03 e 06 (Anexo E). As imagens selecionadas por Marcos estão, de algum modo, alinhadas com o gênero, enquanto as imagens preteridas pelo Coordenador se distanciam do gênero, considerando a perspectiva de passabilidade conforme anteriormente.

O mesmo questionamento, quando dirigido ao coordenador Manoel, foi respondido de forma categórica: “*Só entrevistando. Não dá pra contratar com base na imagem. Tem que entrevistar e ver currículo*”. Nesse sentido, é possível observar que o coordenador Manoel não se baseia em estereótipos (positivos, negativos e neutros), no processo de seleção. Essa atitude de desconfiança em relação aos estereótipos é bastante significativa, pois caminha na direção da justiça e da igualdade de oportunidade, baseada na capacitação dos/as candidatos/as.

No caso da coordenadora Valentina o questionamento foi respondido da seguinte maneira: “*Nossa menina que coisa difícil!!! Rs... Por incrível que pareça, eu acho que esse menino aqui (imagem 03). Tá mais no estilo da pedagogia*”. Na oportunidade foi questionado à Valentina se ela contrataria mais alguém daqueles sujeitos, especialmente a pessoa de nº 05, pois a imagem parece se distanciar dos estereótipos de gênero, tendo sido respondido que: “*Não tem problema. Nenhum problema. Eu contrataria os seis entendeu? O perfil desse menino (imagem 3) tá muito ligado ao pessoal da pedagogia, da sociologia, da filosofia né?*”

Desse modo, podemos inferir que, em alguma medida, a aparência corporal dos sujeitos pode influenciar a decisão de gestores, especialmente no que diz respeito aos critérios de seleção, o que se aproximaria da imposição de limites externos, conforme discutido por Gould (1991), em detrimento das habilidades e competências profissionais dos docentes, que podem ser eliminados dos processos de seleção sem que seus currículos, títulos e capacidades técnicas passem por uma avaliação criteriosa. Neste caso, parece que os critérios utilizados se fundamentam exclusivamente no sistema de valores pessoais dos gestores e sobre como tais

gestores percebem os outros. Assim, é importante destacar que: olhar os outros está para além do simples fato de ver (Le Breton, 2016).

Esse olhar se integra num processo de aprendizagem e transformação bidirecional (Valsiner, 2012). Nesse sentido, investir na formação e capacitação dos/s profissionais que atuam na educação, de gestores e demais integrantes das comunidades escolares e das comunidades acadêmicas no que se referem às discussões nas áreas de gênero e sexualidade, certamente pode sensibilizar esse olhar para o outro e orientar o processo de transformação das relações.

Investir no diálogo é sem dúvida um caminho viável na construção de “pontes” e na desconstrução das barreiras culturais (Madureira & Barreto, 2018). As pontes, metaforicamente falando, nos aproximam dos outros. Enquanto as barreiras nos distanciam, impedem nossa transformação a partir do que aprendemos com os outros. Conviver e respeitar a diversidade parece o caminho mais digno para se construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde os princípios da equidade sejam razão e compromisso da Educação e da Psicologia.

5.3 A LGBTfobia no interior das instituições de ensino a partir das vivências de docentes LGBTs

A promoção da igualdade como princípio ético para uma sociedade justa deve primar pelo reconhecimento e respeito à diversidade de valores e comportamentos relativos à sexualidade em suas diferentes formas de expressão (Lionço & Diniz, 2009, p.12.

A diversidade de valores e a pluralidade das expressões da sexualidade humana são temas norteadores desta Dissertação. A diversidade faz parte do cotidiano das instituições de ensino (Gusmão, 2003; Meyer, 2003), com base neste argumento é importante conhecer a vivência de docentes LGBTs no interior dessas instituições. Também é importante compreender como se dão os relacionamentos entre docentes LGBTs e os demais integrantes das instituições de ensino a partir das vivências dos próprios docentes.

Como discutido anteriormente, o Brasil é um país estruturalmente violento, que se utiliza do ódio em relação às diferenças para desumanizar os outros, o que revela a “farsa” do povo brasileiro ser cordial (Chauí, 2017; Fonseca, 2018; Karnal, 2017). Entretanto, não se pode demarcar as fronteiras da violência somente às suas dimensões físicas. O preconceito se torna leva, além da violência, à inferiorização de indivíduos e grupos, historicamente discriminados, devem ser categorizadas também como formas de violência, aqui consideradas como LGBTfobia ou microagressões, especialmente quando esta violência causa sofrimento psíquico e pode ser motivo de afastamento do mercado de trabalho.

Neste momento, cabe retomar a discussão sobre microagressões. De acordo com Shelton (2009, p. 16), as microagressões podem ocorrer na “forma de desprezo, olhares desdenhosos, gestos e tons”. Comportamentos dessa natureza são muito comuns nas instituições sociais como escolas e ambientes corporativos. Shelton (2009, p. 16) destaca que, além do caráter sutil, as microagressões ocorrem por meio de “mensagens inócuas” das quais denominamos, frequentemente, como “piadas” ou como “brincadeiras”.

Certamente, os sentimentos que emergem a partir de situações de humilhação, invisibilização, ou ainda, as chamadas “piadas” não são confortáveis e apontam na direção de outras formas de violência que são danosas ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Essa forma de discriminação que, por vez, se apresenta de forma silenciosa e sutil são comuns no cotidiano. Tal fato pôde ser observado nas menções do professor Breno, que ao ser questionado

se o ambiente da educação seria menos hostil para a população LGBT? ”, tendo em vista a declaração de nunca ter sofrido violência física nas instituições de ensino que passou, respondeu:

Não, pelo contrário! Eu acho que é extremamente hostil, mais hostil que outros ambientes profissionais (...). Mas você tem uma violência muito grande e principalmente em relação a alunos... os alunos gays... ou os alunos que estão no processo de transição de gênero, os trans eles sofrem muito.... Tanto que o meu mestrado, né? Foi sobre exatamente isso, né? A questão do grito silenciado de políticas públicas para escolas públicas de LGBTs... E por que existe um índice muito grande de crianças e adolescentes que não se identificam com a sexualidade hegemônica e elas acabam sendo ou expulsas, não pela instituição, mas acabam sendo espiçadas pra fora... por pressão, ou porque não querem estar naquele ambiente que se sentem violentadas... ou porque apanham, ou são esmurradas, são trancadas no banheiro, cabeça dentro do vaso sanitário... esse tipo de coisa.

De forma crítica, alguns autores/as vêm se posicionando frente à trajetória de violência no processo de escolarização e, conseqüentemente, de expulsão compulsória da população LGBT dos espaços educacionais, especialmente dos/as transgêneros/as (Bento, 2017; Franco & Cicillini, 2015; Fonseca 2018; Junqueira 2009, 2010). A violência contra as pessoas trans é uma marca inegável, tendo em vista o conjunto de vulnerabilidades a que estão sujeitas, como pode ser observado nos relatos da professora Bruna, mulher, trans e negra. Quando questionada se havia sofrido algum tipo de violência física declarou que:

(...) a partir dos meus 14 anos de idade quando eu comecei a descobrir os grupos sociais, o grupo de adolescentes... eu percebi que eu não podia andar sem minha mãe tá por perto. E nesses grupos.... foi aí que chocou os comportamentos... aí houve agressão.... Foi seríssimo. Tenho marcas pelo corpo ... marcas seríssimas pelo corpo. Então assim, ao longo de tudo isso eu sofri muita agressão... física, psicológica.

É possível afirmar que tanto a violência física quanto a psicológica fazem parte, muitas vezes das experiências das pessoas LGBTQs, especialmente aqueles/as que carregam consigo as marcas das diferenças corporais e não conseguem “esconder” as peculiaridades da transição, não dispondo, portanto, do que é denominado de “passabilidade”. Essa condição foi discutida por Bento (2017) e Fonseca (2018). Em outras palavras, a percepção de passabilidade está relacionada à identificação do gênero com a imagem corporal correspondente.

A passabilidade se vincula à identificação do comportamento e do tipo físico relacionado ao sexo biológico. Se o sujeito que se apresenta como homem, parece fisicamente e se comporta com um homem passou pelo “teste da identificação social”. Se uma mulher se parece fisicamente e se comporta como mulher, também passou pelo “teste da identificação social”. Cabe destacar que a imagem pode não corresponder ao sexo biológico, mas se o timbre de voz, a aparência física e estética corresponderem ao gênero, na avaliação daquele/a que se dirige a uma pessoa trans, não haveria, em tese, maiores consequências na interação social. Tal conceito fica evidenciado na declaração da professora Laura, mulher trans, que declarou não ter “problemas” na identificação no ambiente profissional e social:

(...) porque eu não saio com tarja sobre a minha identidade de gênero na testa, né? É só se as pessoas me perguntam, o que é difícil ou se elas por acaso elas veem alguma coisa que eu boto no Face, que eu falo muito, né? Sobre o tema, no Face, aí elas as

vezes perguntam, um ou outro aluno aí eu me apresento, né? E aí falo... é tudo ok. As pessoas esperam uma história de martírio. Então, tem esse estigma também ou uma ideia que de as pessoas trans tem um rótulo na testa que as pessoas sabem automaticamente que elas são trans, né? Isso não é verdade, é um estereótipo.

O “rótulo na testa” identificando uma mulher trans, como descreveu a professora Laura, está relacionado com a discussão sobre passabilidade. Assim, podemos inferir que a passabilidade funciona como um mecanismo de proteção. Entretanto, aqueles e aquelas que não estejam “protegidos” pela percepção de passabilidade, notadamente transexuais e travestis, estão mais suscetíveis as mais diversas formas de violência, incluindo as microagressões. Dentre as diversas formas de violência, o professor Breno também relata a questão dos comentários, que podemos caracterizar como microagressões de natureza verbal, ainda que não direcionada, nominada:

Eles nunca se dirigiram diretamente a mim, mas eu tava na sala dos professor, por exemplo: perto e eu ouvia eles falando... e eles sabiam que eu estava ali... e eu não sou o único gay na faculdade e professores falando, fazendo piadinhas, né? Homofóbicas, veladas.

A reprodução da LGBTfobia, no cotidiano, nem sempre se dá de forma agressiva. A narrativas de Luciana, 40 anos, mulher, negra e lésbica, sugere que o desconforto causado pelo isolamento e a hostilidade são, de fato, consequências danosas à saúde psíquica da população LGBT. Luciana descreveu seus sentimentos em relação à forma como era tratada em uma escola particular onde trabalhou e sobre o comportamento hostil por parte de professores/as:

Eu me senti péssima! Eu chegava feliz, né? Vou trabalhar, que bom senhor, obrigada por mais um dia de trabalho! E quando eu percebi, passei uma semana dando bom dia, boa tarde, boa noite (...), chegava dando bom dia ia almoçar boa tarde, não sei o que era, e ninguém respondia... E assim, no corredor também da escola era uma hostilidade muito grande, aquilo me deixava muito incomodada, e aí foi quando eu vi que eu tinha um chaveirinho, né? Com a bandeira LGBT, aí eu não sei... fiquei na dúvida... gente será por causa disso? Esse povo! Me deu muita vontade de perguntar, mas como eu estava no primeiro mês, né? (...) Então, quando você chega num determinado lugar você fica olhando... observando... para depois você adentrar e foi assim, não me deram espaço, tanto que só passei 30 dias lá.

Em termos de implicações, no campo das interações sociais e do ponto de vista do desenvolvimento psicológico tipicamente humano, as microagressões sofridas pela população LGBT e as demais formas de violência, incluindo os suicídios, estão intimamente ligadas ao preconceito e à LGBTfobia. No caso dos suicídios, é importante destacar que esses sujeitos sofrem de tal forma, por não conseguirem lidar com o preconceito e as práticas discriminatórias que acabam por desistirem de suas vidas, por conta da hostilidade nas interações sociais. Madureira e Branco (2012, p. 129) afirmam que:

(...) O preconceito traz implicações também no plano das interações sociais travadas aqui e agora e no plano subjetivo, ou seja, na forma como o sujeito vivencia, em termos cognitivos e afetivos, as suas experiências cotidianas e organiza sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo social em que está inserido. Os preconceitos reforçam, no cotidiano, as desigualdades e as relações hierárquicas que marcam o desenvolvimento histórico das sociedades.

Ainda, no contexto das instituições de ensino se por um lado, assistimos à expansão dos discursos de ódio e da violência endêmica em nossa sociedade, por outro lado, se pode observar a preocupação referente à construção de espaços dialógicos voltados à compreensão da pluralidade e da diversidade humana em suas diferentes perspectivas, como a escola dirigida por Helena. A percepção de espaço dialógico, de construção de pontes, fica evidente ao entrevistar Helena que se declarou mulher CIS, 42 anos, diretora e sócia de uma escola particular, que atende crianças a partir dos 07 meses até 10 anos de idade.

Inicialmente, comentei com Helena sobre a satisfação de conhecer a proposta da Escola, que é baseada em um “projeto político-pedagógico de antagonismo às concepções hegemônicas de educação³⁰” e as diversas formas de exclusão que permeiam as ações educativas e os espaços educacionais. A proposta se fundamenta na construção de um ambiente escolar mais acolhedor que valoriza o conhecimento e a diversidade humana.

Na ocasião, questionei quais eram as razões que a levaram à condução de proposta tão inovadora, haja vista a declaração de que o quadro de empregados/as, essencialmente de docentes da instituição é diverso. O processo de seleção, além dos critérios técnicos busca a diversidade dos sujeitos em termos de gênero, raça, religião, orientação sexual, entre outras características. Nesse caso, a diversidade não está restrita ao quadro de docentes e demais integrantes do corpo funcional, a diretora Helena relatou que esta perspectiva deve incluir os alunos.

Helena, que atua na educação há mais de 20 anos e é gestora há mais de 06 anos, sorri sobre a afirmação de proposta inovadora e diz: “*essa visão tão humana né?! Tão simples... né?!*”. A simplicidade com que a Diretora se dirige ao “humano” e, sobretudo, a leveza com que apresenta a proposta de educação que prioriza o respeito às diferenças estão em

³⁰ Trecho extraído do Plano Pedagógico disponibilizado pela escola.

consonância com o argumento de que para essa educação seja construída “um dos caminhos que precisamos traçar é no sentido de *construir relações dialógicas, ou seja, relações pautadas pelo diálogo, pela escuta respeitosa e ativa do outro e pela fala atenta e sensível ao entendimento do outro*” (Madureira, Barreto & Paula, 2018, p. 145, grifo das autoras). Sobre a idealização da proposta pedagógica da escola, Helena declara:

(...) Quando a gente decidiu criar um espaço de educação a gente tinha certeza que as escolas que estavam sendo oferecidas elas não estavam cumprindo o papel delas de educação. E aí a gente tinha que pensar porque, e o quê que incomodava tanto a gente, né? Porque elas estavam cumprindo o currículo que o MEC determinava, elas estavam dentro da lei, e aí a gente foi pensando que proposta que atendia a nossa necessidade de sociedade. Qual é escola que atende a nossa necessidade de sociedade? É uma sociedade que não seja homofóbica, entre elas. Vou tentar trazer o que o que te interessa na sua pesquisa por que a gente não quer mais sociedade que seja homofóbica, uma sociedade que seja racista uma sociedade que queime índio que trate as diferenças dessa forma tão pouco amorosa, com um olhar tão distanciado do humano. E aí as pessoas com orientações sexuais diferentes ou com desejos diferentes dos nossos não impede delas estarem perto da gente. Não tem muito o que inventar! Pra gente isso não é nada demais entendeu?

As concepções de Helena sobre a forma de ver o os outros e das diversas “formas de estar no mundo”, como ela mesma declara, nos revela que a convivência respeitosa, é completamente possível como defendeu o professor Pedro Demo (2005) em sua obra intitulada “Éticas Multiculturais: sobre convivência humana possível” que aborda, em um horizonte multicultural a viabilidade de convivência sob a perspectiva de uma ética multicultural onde se

preze a convivência humana possível, na qual a diversidade não seja vista como ameaça, mas como característica primeira dos seres humanos.

Compreender a diversidade em uma perspectiva em sintonia com as “Éticas Multiculturais” nos possibilita uma visão de mundo onde as pessoas consigam conviver o mais próximo possível do respeito. Diferentemente da professora Luciana que se sentia “*péssima*” com o tratamento dado pelos colegas de trabalho, o professor Augusto, quando questionado em relação ao modo como se sentia na escola onde leciona, declarou:

Eu me sinto bem. É um lugar muito... muito... É um lugar que me recebeu muito bem! Quando eu vim falar com a Helena e a coordenadora que é a Joana, eu vim com muito medo pra dizer o que tava acontecendo.... Chorei muito... e falei que a escola precisava escolher se me mantinha ou não no quadro, que eu achava que era um risco, inclusive financeiro... e que eu ia precisar de uma postura pedagógica, né? Não dava pra iniciar um processo de transição sem falar nada com ninguém, com as crianças, com as famílias e de repente no final do ano... vou tá de barba, né? (...) a escola foi muito ética nisso, muito generosa em mandar um bilhete, se não ia e ficar tipo, oi?!?! O que tá acontecendo?! E eu acho que escola foi muito ética nisso, muito generosa, muito cuidado, mandou um bilhete pra todas as famílias, a gente fez uma conversa com as crianças eu expliquei o quê que era minha transição, o que que tava acontecendo.

O projeto pedagógico da escola, que o professor Augusto leciona, encontrou no diálogo e no respeito uma visão de mundo correspondente à instituição de “Éticas Multiculturais”. A visão de mundo que norteia as ações humanas é mediada semioticamente pela cultura conforme discutido anteriormente (Madureira & Branco 2005; Valsiner, 2012). Todavia, a visão de mundo e a forma de ver o os outros não é estática, cristalizada no tempo, pois estamos falando

de seres em constante processo de construção e reconstrução das identidades, assim como a cultura e os valores das instituições, especialmente as escolas. Assim, a cultura organizacional construída pela professora Helena, por sua sócia, pelos docentes e discentes e pelos demais integrantes da comunidade escolar, certamente não é algo dado, mas sim construído no mundo real, perpassado pela pluralidade humana como destacou Demo (2005, p. 32):

A consciência não é dinâmica voluntarista, não inventa o que bem entende, mas é real. Não somos, assim, apenas fantoches de forças estranhas, somos também capazes de conhecer e aprender, alargar nosso raio de ação, tomar decisões, preferir sociedades. Podemos, certamente, organizar histórias mais éticas, menos orientadas pela seleção egoísta ao estilo do mercado capitalista. Dentro de visão dialética complexa não-linear, cabe observar os horizontes em sua amplidão, que vão desde sociedades extremamente brutais, até sociedades mais solidárias.

A ampliação dos horizontes no sentido de valorizar o conhecimento e a construção de uma sociedade mais solidária passa, certamente, pelos espaços educacionais. Como discutido anteriormente, não se pode negar que o interior das instituições de ensino é terreno fértil para a construção da brutalidade ou da solidariedade. Assim, as instituições de ensino e a educação escolar se tornam um caminho fértil para a construção de processos educativos que promovam a cultura de paz e o respeito à alteridade, notadamente sobre a capacidade, não apenas de se colocar no lugar do outro, mas reconhecer esse outro. Nesse sentido, Gusmão (2003, p. 89) afirma que: “O que a alteridade diz é que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele”.

Madureira e Branco (2012), ao analisarem a reprodução do preconceito e das práticas discriminatórias no cotidiano das instituições escolares, destacam que: “A escola, enquanto

instituição social, apresenta um papel fundamental na formação das novas gerações nas sociedades contemporâneas letradas. Certamente, a instituição escolar apresenta diversos objetivos além dos objetivos explícitos referentes à aprendizagem de determinados conteúdos (...) (p. 147). Dentre os diversos objetivos das instituições escolares, reconhecer o outro como sujeito de direito se torna fundamental.

Sobre como consideramos os outros, Todorov (2010, p. 32) destaca que: “compaixão e crueldade dependem da capacidade de um indivíduo para imaginar o efeito de sua atitude em relação a outrem”. Em termos educativos, é de fundamental importância o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam desenvolver a capacidade criativa, a análise crítica, o pensamento reflexivo, por parte de docentes, discentes e demais integrantes das instituições de ensino, que são elementos essenciais para a construção de vínculos empáticos, especialmente sobre o exercício de se colocar no lugar do outro. Imaginar que o outro é sujeito como eu, que sente dor, que sofre as angústias da exclusão e da marginalização, nos fará, em alguma medida, repensar e refletir sobre nossas ações em relação aos outros.

5.4 A LGBTfobia no interior das instituições de ensino e suas implicações nos processos de seleção e contratação de docentes LGBTs

Como discutido anteriormente o trabalho pode representar uma dimensão significativa na constituição das identidades e das subjetividades dos sujeitos, haja vista seu caráter social, político, econômico e cultural. De acordo com os objetivos deste trabalho, é importante que se avalie eventuais impactos do fenômeno da LGBTfobia em processos seletivos para docentes, no contexto das instituições de ensino.

Outro aspecto a ser investigado refere-se à avaliação acerca da possibilidade de processos seletivos serem definidos, não por critérios técnicos, mas, eventualmente, pelo

conjunto de crenças individuais de gestores escolares. Assim, a contratação de docentes LGBTs dependeria em “tese” das concepções dos gestores das instituições de ensino. Importante assinalar, que os sujeitos guiam suas ações, segundo seu conjunto de crenças.

A respeito do sentido e do significado que os sujeitos atribuem ao trabalho, foram destacadas, anteriormente, duas dimensões; uma ligada à realização pessoal e a outra ligada ao meio de subsistência. A primeira dimensão se relaciona, entre outros elementos, ao campo afetivo. A função de educador exige mais que as habilidades do manejar operacional dos meios de produção, demanda envolvimento emocional com os outros. O processo de ensino/aprendizagem ou o resultado que se espera da educação requer envolvimento, dedicação, tenacidade, ou seja, o estabelecimento de vínculos. Batista e Codo (1999, p. 76) assinalam acerca da realidade do trabalho docente: “(...) estamos perante um tipo de profissão, a educação, que demanda do trabalhador estabelecer vínculo afetivo e emocional com seu trabalho.”.

A segunda dimensão, ligada à necessidade de subsistência, também ganha contornos expressivos, se consideramos que vivemos em uma sociedade capitalista, na qual o trabalho remunerado continua sendo a forma de sobrevivência da maioria das pessoas. Certamente, uma dimensão pode apresentar predominância em relação a outra. Mas o que nos interessa, de fato, diz respeito ao papel social do trabalho, no sentido das interações sociais, nas instituições de ensino, públicas ou privadas.

A partir da afirmação da professora Bruna, podemos apreender que o trabalho vai além das questões econômicas relacionadas à subsistência e pode alcançar dimensões afetivas e psicológicas profundas, podendo representar a autorrealização, podendo, ainda, significar uma forma de estar no mundo social. No caso da Professora Bruna, a dimensão afetiva com o trabalho docente é facilmente percebida, a Professora menciona que: “*a sala de aula é o meu*

... mundo! É o meu universo! Eu desenvolvo, eu ajudo quem precisa. É impressionante! Eu não sei como explicar. Mas eu me encontro positivamente na sala de aula.”

Em que pese o relato carregado de satisfação e transformação que o trabalho, como docente, representa na vida de Bruna que é mulher trans, negra e evangélica, atualmente, ela está fora do mercado de trabalho. Na ocasião da entrevista era, coincidentemente, o dia da exoneração do seu contrato temporário na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A identificação com o universo educacional e a relação de afeto e carinho com os alunos e demais integrantes da escola relatados por Bruna não foi considerada pelas instituições de ensino particulares do DF. A professora Bruna relatou sua trajetória de incontáveis currículos entregues. Entretanto, Bruna não chegou a passar por processos seletivos nessas instituições, apenas algumas ligações infrutíferas. Seriam essas dificuldades de acesso às instituições privadas de ensino, fruto de interferências da LGBTfobia?

Entrevistas realizadas com o grupo de gestores que, entre outras atividades, são responsáveis pelos processos seletivos para contratação de docentes indicam que a LGBTfobia pode ser um dos desafios que a população LBGT, notadamente, travestis e transexuais, encontram no acesso e permanência no mercado de trabalho docente e no processo de escolarização (Franco & Cicillini, 2015; Junqueira, 2009). Marcos é coordenador de 04 cursos numa instituição de ensino superior, e quando questionado se contrataria um docente transexual, em suas palavras, ele é categórico em afirmar que não:

Não contrataria por um motivo muito simples. Assim... eu não vejo benefícios adicionais que a contratação de um transexual traria para o curso... acho que tem outros profissionais... independentemente do currículo dele, né? Eu acho que a chance de isso ser considerado de forma negativa pela maior parte dos alunos é maior do que ela ser considerada como uma forma positiva para uma parte dos alunos. Então

assim... eu vejo um risco associado a esse tipo de contratação porque eu não tô disposto a aceitar nesse momento, né? Mas por conta das questões mercadológicas, não porque a pessoa é trans ou não é trans, mas pelo impacto que causaria na procura pelo meu curso.

O argumento do referido Coordenador está pautado em princípios religiosos conforme ele mesmo declara em diversos momentos da entrevista. Quando questionado se acreditava que “a crença religiosa do gestor ou da própria instituição, já que algumas estão pautadas em algum princípio religioso, poderia ser um entrave no acesso da população LGBT ao mercado de trabalho? ”, ele faz a seguinte declaração:

Acho que sim. É o principal entrave eu diria, por questões religiosas. E quando a pessoa tem um estereótipo tipo... mais assim... que mostra mais claramente qual que é opção sexual dele acho que dificulta. Mais assim... então... posso falar por mim, né? ... por exemplo: tô numa entrevista com uma pessoa e ele fala “ô... sou homossexual”, mas ele tem uma postura assim... vamos dizer assim que não reflita muito isso, talvez eu fique um pouco mais incentivado a contratar.

A fala do coordenador Marcos indica que o sistema de valores, especialmente aqueles pautados na dimensão religiosa se tornam um grande desafio e como bem destacou Marcos, a questão religiosa do gestor seria o “principal entrave” para o acesso da população LGBT nas instituições de ensino. A crença religiosa, enquanto desafio presente nos espaços escolares também foi identificado em estudo desenvolvido por Madureira e Branco (2012), que ao analisarem os diferentes tipos de preconceito e discriminação, destacaram que dentre os três maiores desafios identificados o terceiro correspondia à:

(...) construção coletiva no espaço escolar do delicado equilíbrio entre o respeito às crenças religiosas individuais e o respeito ao caráter laico do Estado Democrático Brasileiro. Cada pessoa tem o direito legítimo de viver de acordo com as crenças religiosas e expressá-las na sua vida cotidiana. Contudo, as instituições sociais (incluindo as escolas) não devem fomentar práticas discriminatórias, quaisquer que sejam, baseadas em princípios religiosos (p. 153).

Seria bastante ingênuo acreditar que as pessoas não agem influenciadas pelo seu sistema de valores, tendo em vista que esse sistema de valores cumpre papel significativo na constituição das subjetividades. Todavia, é fundamental problematizar: para que direção caminha esse sistema de valores e as crenças religiosas? Estão alinhados com os princípios democráticos e com os direitos humanos? Contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária? Promovem a equidade? Primam pelo respeito ao próximo?

A partir da declaração do participante Marcos, é possível inferir que os sistemas de valores, de parte dos gestores participantes da pesquisa, caminham na direção da exclusão de determinados docentes dos processos seletivos, haja vista a afirmação categórica de Marcos: *“Agora se é um cara que vem vestido de drag queen, de mulher... que um homem que vem vestido de mulher... com certeza! Em hipótese alguma eu contrataria!”* Nesse sentido, Madureira e Branco (2012, p. 130), ao abordarem as implicações do preconceito nas interações sociais afirmam que:

Na esfera cotidiana, é possível que uma pessoa preconceituosa em relação à capacidade intelectual dos negros, ao realizar uma seleção profissional, tenda a selecionar um

candidato branco mesmo que o candidato negro demonstre ser igualmente apto para exercer o cargo em questão (grifo meu).

Considerando a proposta de identificar eventuais desafios enfrentados por docentes LGBTs, no acesso e manutenção ao mercado de trabalho educacional, é possível depreender que as crenças religiosas dos gestores passam a ser desafios importantes enfrentados por essa população, funcionando como efetivo mecanismo reprodutor de desigualdades. Importante destacar a preocupação de pesquisadores/as acerca da discriminação por trás dos discursos religiosos, que têm se apresentado como um mecanismo de sustentação das práticas discriminatórias no campo das interações sociais, especialmente na esfera política. Nesse sentido, Lionço (2017, p. 220) pontua que:

(...) a incidência do discurso religioso na política nacional tem se revelado uma ofensiva fundamentalista antidemocrática e usurpadora da agenda de direitos humanos para fins de polarização moral e acirramento das desigualdades com prejuízo para grupos sociais historicamente marginalizados, tais como mulheres, minorias sexuais e população negra.

É preocupante, no que se refere aos grupos historicamente marginalizados, constatar que concepções desta natureza sirvam para acentuar o conjunto de vulnerabilidade que acometem, especialmente as pessoas trans e sujeitos que apresentem estereótipos divergentes do gênero “atribuído socialmente”, ou ainda que tenham posturas consideradas “afeminadas”. As posturas que não correspondem ao gênero foram definidas por uma parcela dos participantes como: “trejeitos afeminados” que também se configuram em desafios, no caso de homens gays. Tanto no grupo de docentes quanto no grupo de gestores houve manifestação nesse sentido,

como declarou Valentina, coordenadora de cursos, que atua na gestão de instituições de ensino particulares, há mais de 30 anos:

Não é que eu não vou colocar o homossexual, ou ele ou ela... não me importa... ele será contratado, mas ele será alertado... entendeu? Se ele chegar aqui e falar pra mim, inclusive eu tenho, já tive entendeu?... Se disser eu sou homossexual.... Eu vou dizer pra ele: você tenha, por favor, um comportamento, né? Exemplar, né? Do tipo... você não afine sua voz... do jeito que você veio pra entrevista você continua, né? Com a roupa que você veio... você continua... Cé não vai poder vir aqui, né? Transvestido, aí pra mim isso é proibido... entendeu? (grifo meu)

É possível observar pontos de convergências entre as afirmações do coordenador Marcos e da coordenadora Valentina, especialmente sobre o ato de contratar ou não contratar docentes LGBTs, a depender das características físicas e estéticas associadas ao gênero do/a candidato/a. A afirmação da Coordenadora Valentina, nos remete à discussão sobre a “pedagogia do armário” que atua como instrumento de proteção (Sedgwick, 2007), e neste caso, especificamente como forma de acesso ao mercado de trabalho. Entretanto, a “pedagogia do armário” não consegue abarcar os sujeitos que não estão contemplados/as pela noção de “passabilidade”, conforme discutido anteriormente.

No decorrer da entrevista, a Coordenadora Valentina frisou, diversas vezes, que seu posicionamento não se tratava de preconceito e que não havia preconceito na instituição de ensino em que atuava, nem nas demais instituições que passou durante sua trajetória como gestora na área educacional. No seu entendimento, tratava-se de uma preocupação, especialmente com eventual influência sobre as crianças, pois também foi gestora escolar na educação básica.

A preocupação, segundo Valentina, em contratar, por exemplo, um/a docente “transvestido” como ela se referiu, está relacionada a diversos fatores, entre eles eventuais questionamentos que as crianças pudessem fazer acerca da identidade de gênero dos/as professores/as, inclusive da possibilidade de “imitação das sexualidades”, nas palavras da participante. Quando questionada se na opinião dela “*havia preconceito contra pessoas LGBT nos processos seletivos ou não*”, Valentina manifestou a seguinte opinião:

Olha eu acho que aqui não há. Entendeu? Nos locais que eu trabalho não. Aqui não tá? Mas eu vou te dizer o seguinte: Há que se pensar, tá? Na questão de trabalhar com as crianças, tá certo? (...). As crianças que estão em formação. Então veja bem... se você traz pra dentro... pra dar aula, por exemplo, uma pessoa... um travesti pra dar aula... entendeu? Com nome masculino e ele tá transvestido... e vai vir pra sala transvestido... então tudo isso há que se pensar sim... porque as crianças elas estão em processo de formação... ela tem uma família, entendeu? Então assim, com a criança é diferente! (...). Então assim, isso não é preconceito, tá? (...) eu acho que para trabalhar com as crianças nós temos que ter... que ponderar algumas né? É... é... Cabelo grande..., brinco..., boné..., né? A roupa que eu uso por que? Porque a criança é assim: eu tô sentada aqui... se eu tiver um unhão desse tamanho!!! Ela fica assim... Tia eu também quero essa unha... cê tá entendendo? A criança é concreta. A criança até sete, oito anos de idade ela vai imitar tudo que ela vê entendeu? O processo educacional é imitação, né? Então eu não concordo. Quando eu trabalhava com as crianças eu ponderava, tá certo? E a gente pode ponderar, porque o pai é que escolhe a escola... e eu tenho que ponderar... eu não posso também é... abrir completamente a guarda porque elas são crianças e elas vão seguir... Mas assim, aqui não. Eu acho que praticamente em nenhum lugar que eu trabalhei. Aliás, muito antes pelo contrário, o

ambiente educacional é o que mais tem, né? A gente é... até por ser, né? Um ambiente bastante democrático, o ambiente do ensino superior.

A participante Valentina empenha-se, sobretudo, em destacar sua preocupação com a influência que docentes LGBTs, incluindo homens não integrantes da população LGBT, pudessem ter na sexualidade e no desenvolvimento das crianças em formação ou eventuais riscos relacionados à segurança ou integridade dos alunos/as. Ainda que Valentina demonstre clara preocupação, não se pode negar que esta é uma forma de invisibilização profissional e afastamento do mercado de trabalho de docentes LGBTs que não se enquadrem nos padrões hegemônicos.

Nesse sentido, presume-se que este “imitar” das crianças, em formação, *à priori* poderia suscitar a delimitação da identidade de gênero ou da orientação sexual, como se as identidades sexuais fossem “aprendidas” e a heterossexualidade fosse a única forma de vivenciar as sexualidades e as práticas sexuais. Em outras palavras, ignora-se que as identidades, estão em constante processo de construção. Segundo Miskolci (2012, p. 19): “(...) nenhuma identidade é fixa, e durante a vida, as pessoas realmente mudam.” Dessa maneira, não há que se falar em identidades permanentes, somos seres imersos em um contínuo processo de construção e reconstrução (Sawaia, 2014).

A construção das identidades sexuais ou de gênero, ou o modo como os sujeitos vivenciam suas sexualidades é uma realidade histórica, como discutido anteriormente. Todavia, se faz necessária uma reflexão sobre esta realidade sob a perspectiva de diferentes modos de expressão das sexualidades, Nesse sentido, Torres (2010, p. 9) destaca que:

(...) a diversidade sexual não se reduz às diferenças sexuais; entendemos que lésbicas, gays, transexuais, travestis, entre outras expressões das sexualidades, possibilitam-nos

o alargamento de nossa compreensão da sexualidade. A noção de diversidade sexual propõe a existência de diferentes expressões sexuais; a necessidade de igualdade de direitos para os sujeitos que expressam essas diferenças; é o reconhecimento das sexualidades como possibilidades que somente podem ser percebidas quando existem permissões culturais para manifestação da diversidade.

As discussões teóricas, situadas no terreno da Psicologia Cultural (Bruner, 1997; Madureira & Branco, 2005, 2007, 2012; Valsiner, 2012), nos possibilitam uma compreensão mais aprofundada de como os entendimentos sobre as diferentes formas de expressão das sexualidades se constituem ou se constituíram ao longo da história. A percepção de sexualidade binária/reprodutiva defendida, na atualidade, por alguns setores da sociedade se mostrou efêmera em contextos culturais distintos, especialmente no Ocidente Cristão. Outra perspectiva de análise sobre as sexualidades refere-se ao contexto histórico em que a discussão esteja situada. Entretanto, há que observar o que foi discutido por Madureira e Branco (2007, p. 83):

As identidades de gênero e as identidades sexuais, tradicionalmente, são consideradas como entidades estáticas intrapsíquicas. Mais do que isso, são consideradas como o que, realmente, define a ‘natureza essencial’ de uma pessoa. Nesse sentido, coerente com tal lógica essencialista, são consideradas como marcas inscritas nos corpos, não apresentando nenhuma relação com os contextos socioculturais em que o sujeito se insere.

Assim, as sexualidades consideradas estáticas e a naturalização da heterossexualidade fazem parte do senso comum, que para algumas pessoas parece estar cristalizada no tempo e na história. Mas também é verdade, como discutido anteriormente, que algumas construções

acerca da divisão sexual do trabalho, por meio da feminilização e masculinização das profissões foram, em alguma medida sustentadas pelos discursos científicos (Foucault, 2006; Zanello, 2018).

Outro ponto a se retomar, neste momento, refere-se à discussão sobre a padronização da heterossexualidade que é recente, em termos históricos, pois até então, se quer havia a noção de heterossexualidade e homossexualidade. Tais percepções foram instituídas no século XIX, com o discurso médico que teve forte influência na delimitação da família nuclear burguesa e consequentemente, o que se esperava, em termos sociais, do marido e da esposa, de homens e mulheres, limites sobre a percepção da homofobia, conforme destacou Costa (1999 citado por Madureira, 2010, p. 39):

Com apoio direto do discurso médico surgia nos centros urbanos do Brasil, a partir do século XIX, a família nuclear burguesa que é sustentada por diversos discursos preconceituosos e por práticas discriminatórias: o *elitismo*, em relação às pessoas provenientes de classes; o *racismo* assentado em um ‘sentimento de superioridade’ étnico-corporal; o *sexismo*, assentado em uma visão dicotômica e hierarquizada sobre a masculinidade e a feminilidade; a homofobia, para com todos/as aqueles/as que não estão de acordo com os preceitos de uma sexualidade ‘normal’ (reprodutiva heterossexual). (grifo nosso).

Assim, é possível inferir que posicionamentos que pretendem caracterizar as diferentes formas de expressão das sexualidades como desviante e a reprodução desses discursos atendem a apelos históricos. Discursos são proferidos, na atualidade, com o objetivo de conferir legitimidade e sustentação às posições hegemônicas e mais grave ainda, para alimentar as desigualdades sociais entre sujeitos e grupos (Gould, 1991; Madureira & Branco, 2015).

Cabe, neste momento, abordarmos algumas questões de natureza legal relacionadas ao acesso de docentes ao mercado de trabalho e de como ocorrem os processos seletivos tanto nas instituições públicas quanto privadas. Tradicionalmente, o meio de acesso ao mercado de trabalho para docentes, independentemente de serem LGBTs ou não, se dá por meios dos contratos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que apresenta os dispositivos que regulamentam as relações individuais e coletivas de trabalho. Este tipo de contratação ocorre, em geral, nas instituições privadas de ensino. Algumas instituições de ensino definem critérios claros e objetivos para guiar as fases dos processos de seleção.

Os critérios, em tese, deveriam buscar alinhamento com a Missão, Visão e Valores das instituições de ensino. Entretanto, como visto anteriormente, os sistemas de valores individuais, muitas vezes, sobrepõem os valores institucionais. Tal afirmação se fundamenta nas alegações da coordenadora Valentina e do coordenador Marcos. Ambos afirmaram que candidatos que se afastassem dos estereótipos de gênero não seriam contratados, ou caso viessem seriam alertados quanto à postura, ainda que dentre os valores, apresentados no *site* da instituição que eles representavam, na ocasião da entrevista, constassem como princípios norteadores a pluralidade e a ética.

Desse modo, é possível depreender que os conhecimentos, habilidades e competências de uma parcela considerável de docentes LGBTs, não são considerados por parte dos gestores responsáveis pelos processos de seleção nas instituições privadas de ensino. Será que falta habilidade dos gestores ou sensibilidade para lidar com a diversidade? Tancredi (1998), ao analisar os desafios relacionados à formação e atuação de docentes, definiu como um dos indicadores para a formação de professores: “favorecer a inserção dos professores em espaços de aprendizagem não escolares, em comunidades socialmente diversas de modo a aumentar sua compreensão e aceitação da diversidade cultural (p. 77)”. Problematizando: não seria este, um indicador a ser incluído na formação de gestores escolares?

No caso das intuições públicas de ensino o acesso pode ocorrer de duas formas: via concurso público ou contrato temporário. A primeira, prevista na Constituição Federal de 1998, conforme inciso V, do artigo 206, menciona que a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (...)” (grifo nosso).

A segunda forma de acesso de docentes, ao serviço público, é por meio de contratos de substituições temporárias. As regras para este tipo de seleção são definidas em editais de convocação. Segundo consulta realizada nos últimos Editais publicados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, os critérios de seleção se assemelham aos Editais para provimento de cargo via concurso. Não tendo sido identificado critérios que configurassem discriminação por gênero, sexo ou orientação sexual.

A Lei 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos prevê, de acordo com o artigo 239 que: “Por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, o servidor não poderá ser privado de quaisquer dos seus direitos, sofrer discriminação em sua vida funcional, nem eximir-se do cumprimento de seus deveres” (grifo nosso). Desse modo, pode-se inferir que a população LGBT não seja privada de participar dos processos de seleção para o provimento de cargo público na função de docente.

Como já discutido, o acesso ao mercado de trabalho para docentes LGBTs, nas instituições de ensino particulares é marcado, muitas vezes, pela influência dos sistemas de valores individuais dos gestores responsáveis pelo processo de seleção, sistemas que nem sempre caminham na direção dos princípios democráticos, especialmente de justiça e equidade. Nas instituições públicas, o acesso é amparado pela legislação vigente, via concurso ou contrato temporário.

O fato de a legislação vedar a discriminação, no acesso, não significa, que a permanência da população LGBT nessas instituições seja respeitada. A narrativa da professora

Luciana nos dá dimensão dessa possibilidade. No decorrer da entrevista, quando falávamos do acesso ao mercado de trabalho de docentes LGBTs, foi questionada pela pesquisadora: “*Então você está me dizendo que não tem essa dificuldade no acesso, mas tem na dificuldade na vida cotidiana?*” Na oportunidade, Luciana fez a seguinte declaração:

Tem, que a convivência cotidiana te sacrifica muito, eu tenho amigos meus das artes que são gays declarados que pediram demissão, da rede pública. Enfim, eles passaram por todo um processo e se aposentaram porque surtaram. Surtaram porque eles não conseguiram ser quem eles eram. É triste isso! Dentro do ambiente escolar da rede pública. A rede privada ela te priva do acesso a ter um emprego, já no início da entrevista, ou ela te poda nos 15 primeiros dias... nos 30 primeiros dias como aconteceu comigo. É muito mais drástico isso! Eu não sei se eu posso dizer que é muito mais drástico, ou menos drástico. Porquê quando você está na rede pública, quando você passa no concurso, até mesmo se você é contrato temporário, você sabe situações assim... que são inaceitáveis enquanto rede pública! Mas você passa! Eu fui assediada por dois diretores da rede pública. A diretora ficava na porta da minha sala de braços cruzados, olhando pra mim. Enquanto ela não conseguiu me tirar da escola ela não sossegou. Ela me perseguiu o tempo inteiro (...).

As afirmações de Luciana são preocupantes. É importante e urgente problematizar e discutir estratégias de prevenção da violência psicológica sofrida pela população LGBT, nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Outra preocupação a ser destacada refere-se ao acesso e permanência dessa população nas instituições particulares de ensino, especialmente pelo estabelecimento de critérios objetivos, como, por exemplo, a titulação dos/as docentes.

Pensando na questão da homofobia, de modo crítico, Bento (2017) destaca que a homofobia que afasta alunos das universidades ainda causa estranheza para alguns. Além disso, a mesma autora pontua que: “Esse estranhamento revela uma falsa ilusão e uma dicotomia. Ilusão de que os seres que passam pelo portão mágico da universidade se tornam livres de preconceitos. (Bento, 2017, p. 24). Metaforicamente falando, não existem “portões mágicos”! Trata-se de se discutir estratégias de prevenção da violência nos contextos educativos.

O mito da cordialidade, especialmente nas instituições de ensino, parece outra ilusão. A compreensão desse paradoxo nos revela que a construção de uma cultura de paz e respeito à diversidade depende, inicialmente da disponibilidade que os sujeitos têm de compreender a humanidade desse outro e do quanto estamos disponíveis ao diálogo (Gusmão, 2003; Madureira & Branco 2012).

Nesse sentido, a convivência social, é certamente um caminho fértil na desconstrução daquilo que Junqueira (2009, p.17) chamou de “Pedagogia do Insulto” que assombra a população LGBT nas instituições de ensino e se reproduzem nos demais contextos sociais. Assim, é preciso compreender e valorizar os outros e não simplesmente enquadrá-los nos valores pessoais, que são diferentes dos valores que constituíram as subjetividades dos outros.

Considerações Finais

“Certamente o ciclo nunca se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior” (Deslandes)

Com base na Psicologia Cultural, esta pesquisa apresentou uma análise sobre questões teóricas relacionadas ao preconceito enquanto fenômeno social, tendo como eixo de análise as orientações sexuais e as identidades de gênero divergentes, no que se refere ao padrão heteronormativo e no que se refere ao sistema binário de gênero, e empenhou-se na identificação de eventuais desafios enfrentados por docentes LGBTs, no acesso e permanência no mercado de trabalho.

Assim, a pesquisa constatou que o preconceito é um fenômeno social complexo e que as instituições de ensino não estão alheias aos seus efeitos. Muito pelo contrário, as instituições de ensino tendem a silenciar e a reproduzir a violência que existe na nossa sociedade em um sentido mais amplo, especialmente por não saber lidar com a diversidade no campo das discussões sobre sexualidade e gênero.

Com base nas entrevistas realizadas, é possível afirmar que o sistema de valores pessoais dos gestores funciona, muitas vezes, como uma espécie de critério de classificação ou eliminação dos/as candidatos/as nos processos seletivos das instituições de ensino particulares. Essa postura indica forte enraizamento afetivo dos valores pessoais, de modo a sobrepor os valores institucionais. Como dito anteriormente, as ações dos sujeitos são, certamente, influenciadas pelos sistemas de valores pessoais. Entretanto, em algumas das entrevistas realizadas com gestores/as, foi possível constatar a ausência de critérios objetivos nos

processos de seleção, sendo tais processos orientados basicamente pelo sistema de valores pessoais dos/as gestores/as. Situação, por sinal, bastante preocupante.

Outro resultado significativo refere-se à atribuição de significados depreciativos, ou estereótipos negativos acerca das sexualidades não hegemônicas associadas a comportamento pedófilo como entraves para a contratação de docentes LGBTs, conforme destacou a Coordenadora Valentina, que não contrataria homens para trabalhar com crianças: “(...) *eu não concordo de homens trabalhando com as crianças pequenas porque tem o colo, tem o abraço, enfim...*”

De modo crítico, é importante questionarmos a associação do comportamento pedófilo à homossexualidade como uma estratégia retórica bastante utilizada por setores ultraconservadores da nossa sociedade. Tal estratégia retórica surge na medida em que a homossexualidade já não é mais categorizada, pela medicina, como patologia. Desde de 17 de maio de 1990, a homossexualidade foi retirada da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Assim, o crime de pedofilia associado a qualquer orientação sexual específica é uma associação que não se sustenta e que deve, portanto, ser questionada.

Um dos maiores desafios identificados na pesquisa diz respeito ao acesso de docentes LGBTs às instituições de ensino particulares. Tal acesso está, muitas vezes, subordinado às crenças religiosas pessoais dos/as gestores/as. O que se configura como um obstáculo ao acesso. Atualmente, os discursos religiosos, muitas vezes, proferidos por pessoas cristãs dirigidos à comunidade LGBT, tem ganhado publicidade e notoriedade. Tais discursos, além de fomentarem práticas excludentes, funcionam como combustível que alimenta a violência.

A pesquisa também demonstrou que uma das formas de preconceito por parte dos/as gestores, em relação a candidatos/as LGBTs, está relacionada ao universo das microagressões e se configuram como fronteiras simbólicas rígidas, uma vez que o acesso do docente está,

muitas vezes, condicionado ao sistema de valores pessoais dos gestores em detrimento das competências profissionais e do currículo dos/as candidatos/as.

O mundo do trabalho contemporâneo apresenta questões paradoxais quando, por exemplo, se discute a meritocracia como se houvesse igualdade de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho em nosso país. Cabe mencionar que a docência não expressa efetivamente a diversidade de sujeitos e grupos presentes na nossa sociedade. É necessário que se reflita sobre a “idealização” acerca da figura do/a docente ancorada em padrões hegemônicos de moralidade, que servem de base para a construção de percepções excludentes, responsáveis por situações que podem desencadear sofrimento psíquico, como relatado por alguns/mas docentes entrevistados/as.

Quanto ao acesso de docentes nas instituições de ensino públicas, a pesquisa verificou que o estabelecimento de critérios objetivos pautados nos princípios constitucionais, previstos em editais e amparados pela legislação vigente se torna elemento de “proteção” no que se refere ao acesso. Entretanto, isso não significa que a convivência dos/as docentes LGBTs seja tranquila no cotidiano escolar e que esses estão livres da LGBTfobia. A pesquisa constatou que a convivência, em algumas instituições de ensino, pode ser danosa à saúde psíquica dos/as docentes que chegam a pedir exoneração. Tais situações se referem às microagressões vivenciadas no cotidiano por parte dos/as docentes com relação ao tratamento dos/as demais docentes.

É imperioso, portanto, retomar o compromisso ético da psicologia com a promoção da saúde e do bem-estar dos sujeitos, notadamente dos “Direitos Humanos”, fundamentados no Código de Ética Profissional do Psicólogo, nas Resoluções do Conselho Federal de Psicologia (CFP) nº 001/99 e 001/2018 e nos princípios democráticos consignados na Constituição Federal de 1988, especialmente, sobre a “inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança” (artigo 5º). Em poucas palavras, a educação é um caminho de

fundamental importância na prevenção das diversas formas de violência, por meio da construção de relações pacíficas e de uma cultura de paz.

Não se pode pensar a educação como mero processo técnico com o objetivo de transmissão de conhecimento. A educação vai além dos “processos técnicos” voltados à promoção da aprendizagem, também tem implicações relevantes nos processos de significação e, conseqüentemente, na constituição das subjetividades dos sujeitos. Desse modo, a educação deve contribuir com a construção e implementação de estratégias de combate ao preconceito, à discriminação e todas as formas de violência.

Compreender esse importante papel da educação não significa a inexistência de conflitos, pois estes fazem parte do desenvolvimento e da vida cotidiana. O que nos preocupa é a desconsideração da dor do outro no contexto de uma sociedade marcada por posturas individualistas. Posturas que certamente acabam por favorecer as relações violentas, e em casos extremos a eliminação daqueles/as que “fogem” às expectativas sociais. Assim, o enfrentamento à violência e ao que Bento denominou de “LGBTcídio” (2017, p. 55) deve ser um caminho sem volta.

Contribuições concretas no campo das ciências humanas, especialmente da psicologia e da pedagogia, devem ser consideradas na produção dos saberes científicos e que estes sejam instrumentos de denúncias sociais em diferentes frentes e possam promover mudanças no *status quo* e na desconstrução da LGBTfobia no interior das instituições de ensino, da educação básica ao ensino superior. É necessário e urgente investir na formação de profissionais comprometidos/as com os direitos humanos, em sintonia com a responsabilidade da educação e da psicologia no desenvolvimento de estratégias voltadas à promoção de uma convivência igualitária e respeitosa.

Nesse sentido, é essencial a realização de pesquisas futuras para se analisar as implicações do sistema de valores individuais de gestores em processos seletivos, notadamente

aqueles ancorados em crenças religiosas. Também é importante analisar em pesquisas futuras os eventuais impactos e prejuízos econômicos e sociais do preconceito, especialmente da LGBTfobia, no âmbito das instituições de ensino particulares que deixam de contratar docentes competentes, que apresentam significativo desempenho profissional.

E, por fim, tenho a esperança de “dias melhores, dias de paz”. Dias em que o respeito ao próximo, aos outros prevaleça. Que as diferenças que nos constituem sejam valorizadas e que nossas competências e habilidades sejam razão primeira no mundo do trabalho. Que o amor ao próximo seja a luta incansável das religiões. Após o percurso trilhado na presente pesquisa, ficou o aprendizado: não há ética sem respeito a dor e ao sofrimento dos outros. Ou seja, só é possível construir uma sociedade justa e igualitária a partir do respeito.

Referências Bibliográficas

- Abrão, B. (2005). *Grandes Filósofos*. Biografias e Obras. São Paulo. Nova Cultura.
- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais. *Mapa de assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017* (2018). ANTRA: Brasil.
- Barbosa, M. S. (2017). *Os efeitos da homofobia na construção da identidade sexuais não-hegemônicas e o papel da/o psicóloga/o na promoção da saúde*. Monografia. UniCEUB, Brasília, DF.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. L. C. S. (2016). A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia (Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação), Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Batista, A. S. & Codo, W. (1999). Crise de identidade e sofrimento. Em W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis – RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília – Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Bendassolli, P., & Guedes, S. (2014). *Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: Discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), pp. 131-147. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.09.
- Bento, B. (2017). *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: Letras Livres / Editora da Universidade de Brasília.
- Bourdieu, P. (2007). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. (2004). *Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual*. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- Brasil. (2004). Conselho Nacional de Combate à Discriminação Brasil. *Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2004.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chauí, M. (2017). *Sobre a violência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é burnout? Em W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis – RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília – Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Costa, J. F. (1996). O referente da identidade homossexual. Em R. Parker & R. M. Barbosa (Orgs.), *Sexualidades brasileiras* (pp. 63-89). Rio de Janeiro: Relume Dumará.

- Costa, J. F. (2002). *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Deci, E. & Flaste, R. (1998). *Por que fazemos o que fazemos: entendendo a automotivação*. São Paulo: Negócio.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Deslandes, S. F. (2007). *O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual*. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 31-60). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Epstein, I. (2004). *O Signo*. São Paulo – SP. Editora Ática.
- Figueiredo, L. C. M. & Santi, P. L. R. (2011). *Psicologia: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC.
- Foucault, M. (1996). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2006). *A História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal. Franco.
- Fonseca, J. V. C. (2018). *Corpos (In)desejáveis: O fenômeno da transfobia a partir da Perspectiva de Pessoas Trans e Psicólogos/as*. Monografia – Curso de Psicologia – Centro Universitário de Brasília.
- Franco, N. & Cicillini, G. A. (2015). *Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização*. *Estudos Feministas*, 23(2), 325-346.
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). *Identidade social e alteridade*. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.
- Galindo, M., Filho, M., Silva., R, Oliveira, R. (2017). *Trabalho docente e seus sentidos no ensino superior: contribuições de uma revisão de literatura*. *Revista CIENTEC* Vol. 9, nº 1, 119–135.

- Gaskell, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Gatti, B.; André, M. (2010). *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*. Em W. Weller; N. Pfaff (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática* (pp. 2938). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Gomes, N. L. (2002). *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* *Revista Brasileira de Educação* 21, 40-51.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>
- Gomes, R. (1994). A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. Em Minayo, C.S. (Org.), *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gould, S. J. (1991). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Grupo Gay da Bahia – GGB – *Mortes Violentas de LGBT no Brasil*. Relatório 2018. GGB: Brasil.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Harari, Y. H. (2017). *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM.
- 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.

- Karnal, L. (2017). *Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia*. Rio de Janeiro: Leya.
- Laraia, R. (2014). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Le Breton, D. (2016). *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Lionço, T. (2017). *Psicologia, Democracia e Laicidade em Tempos de Fundamentalismo Religioso no Brasil*. *Psicologia: Ciência e Profissão* 2017 v. 37 (núm. esp.), 208-223.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703160002017>
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: 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.
- Louro, G. L. (2004). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Madureira, A. F. A. (2013). *Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção*. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB. Disponível em:
http://www.bfp.uff.br/sites/default/files/servicos/documentos/o_fio_tenso_que_une_a_psicologia_a_educacao_elizabeth_tunes_1.pdf
- Madureira, A. F. A. e Barreto, A. L. C. S. (2018). Diversity, Social Identities, and Alterity: Deconstructing Prejudices in School In: A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp. 167-190). Cham - Switzerland: Springer International Publishing.

- Madureira, A. F. A. e Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Madureira, A. F. A. e Branco, A. U. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 8190. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n1/a10v23n1.pdf>
- Madureira, A. F. A. e 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 & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. e Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf>.
- Madureira, A. F. A. (2016). *Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais*. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Arte e Psicologia: Fundamentos e Práticas*. Curitiba: Juruá.
- Minayo, M. C. S. (2002). O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Mesquita, D. T. & Perucchi, J. (2016). *Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade*. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 105-114.
- Miskolci, Richard. (2016). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte. Autêntica Editora/UFPO.
- Munanga, K. & Gomes, N. L. (2016). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global.
- Myers, D. G. (2014). *Psicologia Social*. 10a ed. Porto Alegre: AMGH.

- Oliveira, R. F. O (2011). *Homossexualidade – Uma visão mitológica, religiosa, filosófica e jurídica*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Porto Alegre: ArtMed.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Reis e Epgert. (2017). *Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros*. Educ. Soc. [online]. 2017, vol.38, n.138, pp.9-26.
- Santos, G. A. (2005). Filosofia e as gentes – um estudo sobre a origem das diferenças. Em D. J. Silva & R. M. C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceitos e práticas educativas* (pp. 57-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sawaia, B. B. (2014). Identidade – Uma ideologia separatista? Em B. B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Sedgwick, E. (2007). A epistemologia do armário. Cadernos Pagu. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>
- Selton, K. L. (2009). *Sexual orientation microaggressions: the experience of lesbian, gay, bisexual and queer clients in psychotherapy*. Athens, Georgia.
- Tancredi, Regina Maria Simões Puccinelli (1998). Globalização, Qualidade de Ensino e Formação Docente. <http://www.scielo.br/scielo>.

- Tiburi, M. (2016). *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. Rio de Janeiro: Record. [Apresentação (Rubens R. R. Casara); Prefácio: este livro é para o que nasce (Jean Wyllys)].
- Tolfo, S. R; Piccinini, V. (2007). *Sentidos e significados: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros*. *Psicologia & Sociedade*; 19, Edição Especial 1: 38-46.
- Todorov, T. (2010). *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Tunes, E.; Domingos, T. P. (2018). Educação e aprendizagem: conceitos equivalentes ou correlatos. Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 11-26). Curitiba: CRV.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da Mente, Mundos da Vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.
- Veras, M. P. B. (2014). Exclusão social – Um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). Em B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 29-51). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Appris.

ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – UniCEUB

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: 2 O mercado de trabalho para docentes LGBTs : Perspectivas e Desafios.

Pesquisador: AGLAENE BRANDAO SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89783018.0.0000.0023

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.713.820

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa: O presente projeto de pesquisa corresponde ao projeto de pesquisa de Mestrado intitulado: O Mercado de Trabalho para Docentes LGBTs: Perspectivas e Desafios. Projeto vinculado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu do Curso de Mestrado em Psicologia (Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação) do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Tem como referencial teórico a psicologia cultural e apresenta como objetivo geral: identificar e analisar os desafios de docentes LGBTs na educação básica e no ensino superior. Os/as participantes serão divididos em 02 grupos, denominados "A" e "B". No grupo A serão selecionados 06 participantes docentes que integrem a população LGBT, maiores de idade, que atuam na educação básica ou no ensino superior, residentes em qualquer região administrativa do Distrito Federal. O Grupo B será composto por 04 participantes, também maiores de idades, residentes em qualquer região administrativa do Distrito Federal, que atuam na gestão ou nos processos seletivos em instituições de ensino no Distrito Federal. Os/as participantes serão selecionados/as via rede social da pesquisadora. Em termos metodológicos, será utilizada uma abordagem de investigação qualitativa mediante a realização de 10 entrevistas individuais com os/as participantes. De forma mais específica, serão realizadas entrevistas individuais abertas com o grupo A e entrevistas individuais semiestruturadas com o grupo B. No caso do grupo B, as entrevistas serão realizadas de forma integrada à apresentação de imagens previamente selecionadas. Cabe esclarecer que o uso de imagens visa estimular a construção de narrativas e reflexões por parte dos/as

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: 2.713.820

participantes sobre as temáticas focalizadas no projeto de pesquisa em questão. Todos/as os/as participantes receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o modelo disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP UnICEUB). Após a realização das entrevistas, as mesmas serão transcritas e interpretadas a partir de categorias analíticas temáticas, construídas após a transcrição das entrevistas. Tais categorias serão elaboradas a partir de temas relevantes, considerando a fundamentação teórica, os objetivos do estudo e as informações construídas na pesquisa de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar e analisar os desafios de docentes LGBTs na educação básica e no ensino superior.

Objetivo Secundário: Analisar as concepções e as crenças de docentes LGBTs, gestores escolares de instituições de ensino da educação básica e no ensino superior sobre gênero, sexualidade e transexualidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, a "pesquisa possui baixo risco. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que o(a) participante responda 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".

"Ao participar da pesquisa, os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema focalizado na pesquisa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia de Análise de Dados:

Após a realização das entrevistas individuais, as mesmas serão transcritas e interpretadas a partir de categorias analíticas temáticas, construídas após a transcrição das entrevistas. Tais categorias serão elaboradas a partir de temas relevantes, considerando a fundamentação teórica, os objetivos do estudo e as informações construídas na pesquisa de campo. Além de funcionar como "instrumento do pensamento e da ação" dos/as pesquisadores/as no trabalho de análise e interpretação das informações construídas na pesquisa de campo, as categorias analíticas temáticas permitem organizar os resultados de uma forma que facilite a elaboração de análises

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: 2.713.820

comparativas sobre os aspectos convergentes e os aspectos divergentes presentes nas entrevistas realizadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados em conformidade com a regulamentação:

Folha de Rosto, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE, Cronograma, Questionário, Termo de Consentimento, currículo.

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 gradação 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, em Relatório de Finalização e Acompanhamento 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: 2.713.820

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

pesquisa em condições de iniciar a coleta de dados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 2.712.260/18, tendo sido homologado na 9ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 1º de junho de 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1136307.pdf	15/05/2018 23:59:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/05/2018 23:10:51	AGLAENE BRANDAO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	15/05/2018 23:10:22	AGLAENE BRANDAO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	15/05/2018 23:08:59	AGLAENE BRANDAO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 14 de Junho de 2018

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

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

“O Mercado de Trabalho para Docentes LGBTs: Perspectivas e Desafios”

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Pesquisadora responsável: Aglaene Brandão Silva

Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de 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 deste estudo é: Identificar e analisar os desafios de docentes LGBTs na educação básica e no ensino superior
- Você está sendo convidado a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

Procedimentos do estudo

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

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista e a apresentação de imagens para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que o(a) participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca dos desafios de docentes LGBTs para acesso e manutenção no mercado formal de trabalho, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

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 pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Aglaene Brandão Silva, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído 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. 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(a) pesquisador(a) assistente, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de ____.

Participante

Aglaene Brandão Silva

Celular: (061) 98457-4022, E-mail: aglaenebs@gmail.com

Ana Flávia do Amaral Madureira

Celular: (61)99658-7755, E-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Endereço dos(as) responsável(eis) 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

ANEXO C – Roteiro – Entrevista Aberta

Entrevista Aberta (Grupo A)

Dados Sociodemográficos:

Data da entrevista: ____ / ____ / _____

Idade: _____ Gênero com o qual se identifica: _____

Religião: _____

Orientação Sexual: _____

Região Administrativa do DF que reside: _____

Nível de Escolaridade: _____

Questões disparadoras:

1. Como foi o processo de descoberta da sua orientação sexual/da sua identidade de gênero? Como as pessoas da sua rede de relacionamento reagiram? (Cite um exemplo).
2. Como você se sente no seu trabalho, nas relações cotidianas com seus colegas, com a direção e com os/as seus/suas alunos/as?
3. Já presenciou, no trabalho, alguma situação de discriminação por orientação sexual ou por identidade de gênero? (Se sim, como foi? Como você se sentiu?)
4. Você já sofreu ou sofre preconceito no trabalho em função da sua orientação sexual ou da sua identidade de gênero, ou não? (Se sim, como foi? Como você se sentiu?)

ANEXO D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Grupo B)

Dados Sociodemográficos:

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

Idade: _____ Gênero com o qual se identifica: _____

Religião: _____

Região Administrativa – DF que reside: _____

Nível de Escolaridade: _____

Quantos anos atua em processos seletivos ou na direção ou coordenação de escolas e faculdades? _____

1. Inicialmente, gostaria que você falasse um pouco sobre o seu trabalho.
2. Para você, o que é identidade de gênero?
3. Qual a sua percepção sobre a transexualidade?
4. Qual a sua percepção sobre a homossexualidade?
5. O que é homofobia para você?
6. Na sua opinião, existe preconceito contra pessoas LGBTs nos processos seletivos ou não? Já vivenciou alguma situação? (Se sim, cite um exemplo. Como foi?)
7. Na sua opinião a pessoa pode evitar, ou não, ser homossexual se quiser? Por quê?
8. Na sua opinião a pessoa pode evitar, ou não, ser transexual se quiser? Por quê?
9. Você acredita que é possível mudar a orientação sexual de alguém, ou não? Por quê? (Se sim, quem deveria fazer isso? Por quê?)
10. Existem pessoas que acreditam que homossexuais e transexuais sofrem no decorrer do processo de autoconhecimento sobre a sua sexualidade ou sobre a sua identidade de gênero. Outros acreditam que tais pessoas sofrem devido ao preconceito. O que você acha? Por quê?

11. Existem pessoas que acreditam que não seja boa influência para os/as alunos/as ter no quadro professores/as LGBTs. Outras pessoas discordam dessa crença. E você, o que acha? Por quê?
12. Você gostaria de acrescentar algo?

ANEXO E – Imagens Seleccionadas - Extraídas da Internet









