

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO SUL**

– CAMPUS PORTO ALEGRE –

**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA:
BIOLOGIA E QUÍMICA**

GUILHERME FRANCO MIRANDA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS HOMOLESBOTRANSFOBIAS
SOB A PERSPECTIVA DAS JUVENTUDES: O CONTEXTO ESCOLAR
EM AÇÃO**

Porto Alegre

2016

Guilherme Franco Miranda

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS HOMOLESBOTRANSFOBIAS
SOB A PERSPECTIVA DAS JUVENTUDES: O CONTEXTO ESCOLAR
EM AÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências da Natureza: Biologia e Química, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Porto Alegre.

Orientadora: Dr^a Márcia Amaral Corrêa de Moraes

Guilherme Franco Miranda

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS HOMOLESBOTRANSFOBIAS SOB A
PERSPECTIVA DAS JUVENTUDES: O CONTEXTO ESCOLAR EM AÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências da Natureza: Biologia e Química.

Aprovado em: ____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Márcia Amaral Corrêa de Moraes – IFRS Campus Porto Alegre (Orientadora)

Dr^a Helen Scorsatto Ortiz – IFRS Campus Porto Alegre

Msc. Jaqueline Portella Giordani – Colégio de Aplicação da UFRGS

Dedico esta trabalho a todos e todas que acreditam na educação como uma ferramenta de transformação social e aos movimentos sociais que combatem as homolesbotransfobias.

Design Your Universe (Epica)

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de dedicar algumas poucas palavras em agradecimento àquelas tantas, porém singulares, pessoas que estão por detrás de todas as palavras, frases, parágrafos, capítulos, deste trabalho.

Primeiramente, à minha família. Meus pais Luiz Miranda e Elaine Beatriz Miranda; aos meus irmãos Gabriela Miranda e Pedro Henrique Miranda; meus avós Ondina Franco e Valdir Franco; minha prima Débora Franco e meu lindo afilhado Vitor Roxo. Obrigado pela paciência e pela convivência. Sou muito mais feliz quando estou com vocês.

Agradecer formalmente ao ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva e ao prefeito de São Paulo Fernando Haddad pela criação da Lei 11.298/08, que institui os Institutos Federais. Agradeço também a ex-presidente legítima Dilma Rousseff, que investiu na consolidação dos IFs brasileiros.

Em se tratando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, agradeço a Instituição e todos os professores que – de alguma maneira – contribuíram para minha formação como (futuro) docente. Agradecimentos especiais aos professores e professoras Michelle Câmara Pizzato, Cláudia Nascimento Wyrvalski, Cassiano Pamplona Lisboa, Helen Scorsatto Ortiz, Giandra Volpato, Katiane Machado da Silva.

À Profª Dr. Márcia Amaral Corrêa de Moraes pela dedicação e orientação neste trabalho. Muito obrigado por dedicar o seu tempo e o teu conhecimento comigo. Minha admiração é enorme pela profissional que és. Tu acreditaste em mim em todos os momentos, principalmente quando eu não acreditava e ensinaste a voar. Serei eternamente grato.

À Profª Dr. Josiane Carolina Soares Ramos que, desde o primeiro semestre, sempre me ensinou o quão importante é batalhar por uma educação pública e de qualidade.

Aos meus colegas de curso que compartilharam impressões, cadernos e ótimas risadas no 8º andar. Às minhas duas companheiras Lediane Marques e Géssica do Nascimento. Poxa... foram 4 anos e meio sempre às 07h30 da manhã compartilhando comidas, angústias, felicidades, materiais, trabalhos e preocupações. Uma etapa se encerra, mas vocês deixaram marcas inesquecíveis e a melhor delas: uma amizade pra vida. Outra marca que IFRS deixou foi Julian Fontoura, que além de companheiro de trabalhos científicos, tornou-se um dos meus melhores amigos.

Meus melhores amigos de 14 anos de jornada, Carolina Eggers e Gabriel Leal. Essa conquista, sem dúvida, eu não conseguiria sem vocês. É maravilhoso compartilhar momentos com vocês. A UERGS também deixou na minha vida duas pessoas muito importantes, Maíra Peixoto e Karla Maurer. Amigos, agradeço de coração por compartilharem momentos lindos comigo.

A todos os sujeitos participantes da pesquisa pela colaboração e atenção durante o desenvolvimento do trabalho, sem isso não seria possível a realização do estudo.

Aos meus alunos e ex-alunos dos Pré-Vestibulares Zumbi dos Palmares e Dandara dos Palmares. Eu amo estar em sala de aula por causa de vocês.

Ao meu terapeuta André Antônio Beltrami que me auxiliou nessa longa jornada. Sem a tua célebre frase “te convido pra refletir”, nada disso estaria acontecendo.

Em especial gostaria de agradecer ao Hagler Baron da Silva (*in memoriam*). Ainda é difícil de acreditar que tu não estás mais entre nós. Tu estarás sempre nas minhas lembranças como uma pessoa que sempre acreditou nos seus sonhos. Esta etapa foi um sonho realizado, então este TCC é em tua homenagem.

Agradeço a todos aqueles que lutam diariamente contra as homolebotransfobias na sociedade. Ainda temos muito direitos a conquistar, que este TCC seja o início de uma trajetória de militâncias.

#FORATEMER

“A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo.”

(Lev Semenovitch Vygotsky)

“Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que "viver significa tomar partido". Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.”

(Antônio Gramsci)

RESUMO

A escola é um espaço que congrega vários cenários sociais de relações interpessoais. Muito embora ela não seja meramente reprodutora de tais similitudes, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade. O preconceito e a discriminação, na sua expressão mais contundente – a violência – vitimizaram e impediram a existência de vidas humanas ao longo de toda a história, o que sofreu uma importante transformação no século XXI, sendo que em 2012 no Brasil, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. O direito à educação invalida a dicotomia dos direitos humanos que separa os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, já que engloba todos ao afirmar e afiançar a universalidade conceitual desses direitos negando-se a aceitar que a desigualdade e a pobreza sejam fenômenos contra os quais não se pode lutar. Na escola, a homofobia e os preconceitos a ela associados – como um conjunto de crenças, atitudes e comportamentos negativos atribuídos a membros de determinados grupos sociais – se expressam por meio de agressões verbais e/ou físicas a que estão sujeitos estudantes que resistem a se adequar à heteronormatividade. A Teoria das Representações Sociais, operacionaliza um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade, universo consensual sendo aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna, ou seja, a TRS, propõe uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos. Sendo assim, o objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso é analisar as representações sociais das homolesbotransfobias no espaço escolar. A metodologia deste trabalho será aplicação de instrumento denominado *Escala de Preconceito contra Diversidade Sexual de Gênero (EPDSG)* – em uma Escola Estadual da Microrregião 8 de Porto Alegre/RS – , essa escala foi selecionada por medir o preconceito tanto contra não conformidade de gênero quanto por identidade de gênero e transexualidade. A análise dos resultados será uma abordagem qualitativa estudo de caso, sob a perspectiva que concebe as representações sociais como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade. Cabe salientar que a escola sendo um espaço de reprodução de um protótipo de sociedade ideal, salienta alguns posicionamentos, principalmente religiosos e midiáticos, que acarretam a exclusão e marginalização dos indivíduos que não “se adequam” a esses estereótipos – tendo a escola como objetivo – tornar o estudante ativo a transformação, visto que a sociedade atual manobra a massa necessária para execução de seus objetivos.

Palavras-chaves: homolesbotransfobias, educação, representações sociais.

ABSTRACT

The school is the place that brings together various social scenarios of interpersonal relationships. Even though it is not merely a reproducer of such similarities, it ends up reflecting existing social webs in macro society space. Prejudice and discrimination in its most forceful expression - violence - victimized and prevented the existence of human life throughout history which it underwent a major transformation in the twenty-first century, and in 2012 in Brazil, were recorded by the government 3,084 complaints of 9,982 violations related to LGBT (lesbian, gay, bisexual and transgender), involving 4,851 victims and 4,784 suspects. The right to education invalidates the dichotomy of human rights that separates civil and political rights of economic, social and cultural, as it encompasses all the state and secure the conceptual universality of these rights refusing to accept that inequality and poverty are phenomena against which you cannot fight. At school, homophobia and prejudice associated with it - as a set of beliefs, attitudes and negative behaviors attributed to particular social groups members - are expressed through verbal and/or physical abuse they are subjected to students who stand to suit the heteronormativity. Theory of Social Representations, operationalize a concept to work with social thought in dynamics and diversity, consensual universe is one that is mostly in informal conversation, in everyday life, while the reified universe crystallizes in the scientific space with their language canons and their internal hierarchy, the TRS proposes a social psychology of knowledge, with a strong sociological support, but without disregarding the subjective and cognitive processes. Thus, the aim of this course conclusion work is to analyze the social representations of homolesbotransfobias at school. The methodology of this work will be enforcement tool called Prejudice Scale against Gender Sexual Diversity (EPDSG) - in a State School of Microregion 8 of Porto Alegre / RS - this scale was selected to measure prejudice against both non-gender conformity and by gender identity and transsexuality. The results will be a qualitative case study approach, from the perspective that conceives social representations as a process socially constructed by individuals in their everyday interactions, while working in reality. It should be noted that the school is a breeding space of an ideal society prototype, highlights some positions, especially religious and media, which lead to the exclusion and marginalization of individuals who do not "fit" to these stereotypes - with the school as objective - make the student active transformation since the current maneuver society the mass necessary to accomplish its objectives.

Keywords: homolesbostransfobias, educacion, social representation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ERASTES AND EROMENOS KISSING. BRISEIS. CERÂMICA, CA. 480 A.C. MUSEU DO LOUVRE	26
FIGURA 2 – A NUDE YOUTH PLAYS THE AULOS FOR A BANQUETER, CERÂMICA, CA. 460–450 A.C	26
FIGURA 3 – TAÇA DE WARREN DE UM JOVEM SENDO PENETRADO POR UM HOMEM. 15 A.C.-15 D.C. MUSEU BRITÂNICO	28
FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DOS CÁTAROS, VISTOS NA IDADE MÉDIA COMO SEXUALMENTE DEPRAVADOS.	32
FIGURA 5 – ESQUEMA SOBRE A INTERSECÇÃO ENTRE AS ÁREA DE PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA.	45
FIGURA 6: MAPA INDICATIVO DAS SECÇÕES DA CIDADE DE PORTO ALEGRE/RS. A REGIÃO 8, NA QUAL SE SITUA A ESCOLA, É ONDE ESTÁ ESCRITO “PORTO ALEGRE”	68

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUADRO-SÍNTESE COM OS ACONTECIMENTOS NO PERÍODO DE 1476 A 1900 EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUALIDADE	33
QUADRO 2 — FINALIDADES DO ESTUDO DE CASO.....	64
QUADRO 3 – DISPARIDADE ENTRE OS SEXOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (2012 – 2013).....	68
QUADRO 4 – INDICADORES DA REGIÃO CENTRO (2010 – 2014).....	69

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – VALOR ABSOLUTO DE ESTUDANTES PARTICIPANTES..... 70

GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA (VALORES ABSOLUTOS) DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES. 71

LISTA DE ABREVIATURAS

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTs – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Transexuais

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

HIV – Vírus de Imunodeficiência Humana

TRS – Teoria das Representações Sociais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ABGLT – Associação Brasileira Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

ECH – Escala de Crenças sobre Homossexualidade

GEM SCALE – *Gender-Equitable Men Scale*

OS – Orientação Sexual

GT – Gênero e Transexualidade

ATLG – *Attitudes Toward Lesbians and Gays Scales*

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

EPDSG – Escala de Preconceito contra Diversidade Sexual e de Gênero

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1. HISTÓRIA DA HOMOSSEXUALIDADE	23
2.1.1. NA ERA ANTES DE CRISTO (a.C.) NO OCIDENTE E ORIENTE: A PASSIVIDADE COMO SUBVERSÃO	23
2.1.2. O SURGIMENTO DO LEVÍTICO E DA HOMOFOBIA	28
2.1.3. A HOMOSSEXUALIDADE E A INFLUÊNCIA DA IGREJA.....	30
2.1.4. A INVENÇÃO HOMOSSEXUALIDADE NA MODERNIDADE	36
2.1.5. O CONCEITO DE GÊNERO NA MODERNIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS	40
2.2. OS CONCEITOS SOBRE ESTERÉOTIPOS E PRECONCEITOS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SOCIAL	43
2.2.1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DE DURKHEIM A MOSCOVICI E O SOCIO-INTERACIONISMO DE VYGOTSKY	48
2.3. O MODELO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E ESPAÇO ESCOLAR NO BRASIL	52
2.3.1. HOMOLESBOTRANSFOBIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: A REPRODUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO	56
3. OBJETIVO	61
4. METODOLOGIA: A TRAJETÓRIA PERCORRIDA	61
4.1. METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA DE ESTUDO DE CASO: APONTAMENTOS INICIAIS	63
4.1.1. ESCALA DE PRECONCEITO CONTRA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO (EPDSG)	66
4.1.2. CONTEXTUALIZANDO REGIÃO CENTRO DE PORTO ALEGRE/RS.....	67
4.1.3. A ESCOLA DA REGIÃO CENTRO DE PORTO ALEGRE/RS.....	69
5. ANÁLISE DOS DADOS	71
5.1. AUTORREGULAÇÃO, GÊNERO E SEXO	72
5.2. A OBJETIFICAÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE FEMININA	75
5.3. A TRANSFOBIA PARA ALÉM DOS ESPAÇOS ESCOLARES.....	77
6. CONCLUSÕES	80
7. REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	91

1. INTRODUÇÃO

“Não dê bola!”. Esse foi o sucinto e objetivo discurso que foi apresentado a um jovem negro e homossexual pela Orientadora Educacional – formada em Licenciatura em Pedagogia – ao queixar-se de discriminação de racismo e identidade de gênero na instituição educacional confessional na qual cursou toda a educação básica. Este sujeito era constantemente ofendido – principalmente pelos seus colegas – por não atingir as competências básicas nos comportamentos heteronormativos¹ para um indivíduo do sexo masculino. Esses poderosos mecanismos heterorreguladores estimularam o silenciamento, como também inscreveram-se no corpo e na memória da vítima e moldaram pedagogicamente suas relações com o mundo.

E este jovem optou por uma carreira profissional... Ser professor. Optou por trocar de papel de discente da educação básica por docente desses níveis e modalidades de ensino, ou seja, retornar neste espaço que fechou seus olhos. Ao longo do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação Biologia e Química o seu ideal de educação era somente “transferir” o conhecimento e hierarquizar seus saberes no sistema escolar, ou seja, enfrentar os espaços escolares de outra maneira. Dever cumprido? Absolutamente não, ao longo da trajetória como licenciando, esse sujeito passou a acreditar que educação tem por tarefa intrínseca da reflexão, autorreflexão e crítica, para que assim altere um quadro de ausência de consciência, que modifique as raízes da violência. E ponderou, qual o motivo de que ainda não questionamos as reais justificativas do quadro exclusão nos espaços escolares? Além disso, outro questionamento, qual o motivo do aluno de um curso de graduação em Ciências da Natureza – com um aporte metodológico amplo em Educação em Ciências da Natureza – optou por um tema que se tangencia das metodologias de ensino e aprendizagem? A resposta é simples, este curso está na área de Educação, mais especificamente, Educação em Ciências. Compreender a sistemática dos espaços escolares é tarefa inerente de todos os educadores.

O silêncio deste jovem nos intervalos, a educação física heteronormativa, a ignorância² da gestão escolar abriram espaço para a discussão e reflexão do seguinte tema: Por quê (ainda) formamos sujeitos preconceituosos ao longo do processo escolar? Esse questionamento diverge da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

¹ A heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade. De acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista, há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho.

² Trato ignorância como estado de quem não está a par da existência ou ocorrência de algo.

9394/96, art. 1º, a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). O direito à educação – que extrapola os espaços escolares – invalida a dicotomia dos direitos humanos que separa os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais, já que engloba todos ao afirmar e aprofundar a universalidade conceitual desses direitos negando-se a aceitar que a desigualdade e a pobreza sejam fenômenos contra os quais não se pode lutar (TOMASEVSKI, 2004, p.15). Os muros da escola não são suficientes para barrar concepções e crenças dos alunos, porém a instituição é um espaço propício para discutir, (re)pensar e abordar temas contemporâneos, tais como preconceitos, sexo, sexualidade, identidade e expressão de gênero. Então, o papel da escola contemporânea é reprodução ou emancipação dos indivíduos? A educação é responsável pelo processo civilizatório de uma nação. Porém, o sistema educacional, na maioria dos casos, que deveria atender às demandas de seus discentes e comunidade interna e externa, não obstante, negligencia e demonstra o papel de exclusão, principalmente na questão da discriminação da diversidade sexual e de gênero. Ou seja, a formação do sujeito preconceituoso é um tema contemporâneo e emergente, pois a garantia das liberdades individuais previstas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), apontam que:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Porém, o que é preconceito? Segundo Aurélio (2010) preconceito é um juízo pré-concebido, que se manifesta numa atitude discriminatória, perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento ou conjunto de crenças, atitudes e comportamentos negativos atribuídos a membros de determinados grupos sociais. A discriminação sobrepõe a dignidade ser humano, que segundo Pena Júnior (2008, p. 10), “a dignidade da pessoa humana é tão importante que, mesmo aquele que a desconhece, merece tê-la preservada”. Desse modo, a admissão como verdadeiro de que a dignidade

é essencial a todos os seres humanos, pressupõe, de alguma maneira, que todos os outros direitos consagrados ao homem na Declaração Universal dos Direitos Humanos possam decorrer da dignidade humana e a ela devem observar (LIMA, 2011). Assim sendo, o princípio da dignidade da pessoa humana é inerente ao ser humano. O ato de discriminar outrem, por si só, fere esse princípio, tendo em vista que todos são iguais perante a lei, não devendo haver distinção ou tentativa de imposição de uma raça, sexo ou crença sobre outra, pois, inexistente raça diversa da humana entre seres humanos. Atualmente, tem-se a discriminação indireta. Esta forma de discriminação é proveniente de um comportamento mascarado através de atitudes com cunho discriminatório implícito. A discriminação surge de forma oculta nas políticas públicas e entre outras práticas cotidianas desprovidas de qualquer aspecto prejudicial, mas que por trás possuem caráter extremamente segregacional. O preconceito direto é toda forma objetiva que lesa o indivíduo, como as violências verbais e físicas.

Para entendermos o princípio do preconceito, nos remetemos a uma palavra: corpo. O corpo, especialmente sob influência da cultura judaico-cristã, muitas vezes designa o inerte, o que se opõe a alma, esta sim viva, perene imortal, ativa. Como afirma Fontes (2006) “a dicotomia entre animado e inanimado... permitiu a palavra *corpus* passar a indicar os objetos materiais – isto é, visíveis”, ou seja, idealizamos e estabelecemos os corpos masculinos e femininos, em uma visão anatômica, como meramente instrumentos de reprodução e perpetuação de espécies. Numa breve perspectiva histórica, o corpo estabeleceu relações sociais e hierárquicas, desde a Inquisição – que exterminou milhões de mulheres consideradas bruxas e subversivas –, como também as subjetividades³ sociais atuais, o machismo e o sexismo. Filho & Madrid (2008) complementam

por celebrarem o prazer sexual, os indianos descreviam pormenorizadamente posições sexuais em que se poderia alcançar um maior prazer, prova disto e famoso texto *Kamasutra* que descreve inúmeras posições sexuais. Assim, a homossexualidade/bissexualidade sempre foi tratada de forma natural, porém sofrendo algumas oposições sem maior significância.

³ [...] a subjetividade pode ser descrita por meio de ‘formas da consciência’: o eu, a pessoa, o cidadão e o sujeito epistemológico. O eu é a identidade, formada das vivências psíquicas; é a forma de conhecimento singular [...] A pessoa é a consciência moral [...] O cidadão é a consciência política [...] O sujeito epistemológico é a consciência intelectual [...] A subjetividade assim composta [...] é a instância da qual o homem (empírico ou abstratamente genérico) deve participar. Se conseguir isso, autenticamente, torna-se o sujeito – ‘aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos’ [...] (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 24)

No entanto, a visão que estes povos tinham em relação à homossexualidade foi alterada com o surgimento do “cristianismo”⁴, que passou a condenar toda e qualquer forma de atividade sexual estéril, ou seja, que não fosse senão o fim único de procriação, sendo a homossexualidade inserida neste fator. Além disso, os cristãos relacionavam a homossexualidade a comportamentos de animais considerados por eles impuros, e com o politeísmo, que é a crença em mais de uma divindade de gênero masculino, feminino ou indefinido, do qual o cristianismo é contrário. Porém, alguns estudiosos entendem que a repressão em relação ao homossexualidade estava ligado mais a uma questão política que religiosa, que segundo Spencer “O historiador da corte de Justiniano, Procópio, alegava que a motivação dessa legislação (impopular e que pouco fez para deter o comportamento homossexual) era política e não religiosa, já que prisões sob essa acusação eram um método conveniente para afastar pessoas indesejáveis” (SPENCER, 1999, p. 74). Em torno desta perspectiva histórica, o corpo não representa um papel, não interpreta um personagem e sim se identifica com este formato determinado socialmente, construindo a partir deste formato a imagem de si, como a imagem que o conforma enquanto indivíduo e por isso mostra “o que ele é”. Para Bordieu (1982) os efeitos da dominação se exercem por intermédio de uma relação de adesão corporal. O vocabulário da dominação está repleto de metáforas corporais, sendo a submissão está inscrita nas culturas e posturas, na maneira como se curva o corpo e nos automatismos do cérebro. Os agentes sociais, como formas de comunicação, não conseguem expressar tão bem a dominação.

Nos espaços escolares, as homolesbotransfobias são preconceitos que se expressam por meio de agressões verbais e/ou físicas a que estão sujeitos estudantes que resistem a se adequar à heteronormatividade. No contexto educacional, o termo *bullying* tem sido utilizado para nomear a violência sofrida por alunos e alunas no ambiente escolar e o termo *bullying* homofóbico emprega-se para nomear – especificamente – a violência sofrida por estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais (LGBTs). Essas realidades trazem um discurso de ódio, preconceitos e discriminação, sendo na sua expressão mais contundente – a violência – vitimizaram e impediram a existência de vidas humanas ao longo de toda a história, o que sofreu uma importante transformação no século XXI, sendo que em 2012 no Brasil, foram registradas pelo poder público 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos (BRASIL, 2012). Além disso, uma publicação da

⁴ Delimito o período do Cristianismo - a partir do Novo Testamento - na ascensão de Jesus Cristo.

UNESCO em 2004, envolvendo mais de 24 mil respondentes, mostrou que 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de sala de aula que fosse homossexual, 35,2% dos pais e mães não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual e 60% dos/das professores/as afirmaram não estar suficientemente bem informados/as para abordar a questão da homossexualidade na sala de aula. (ABRAMOVAY *et al.*, 2004). A partir desses e outros dados estatísticos, tornam-se necessárias políticas públicas e ações para o enfrentamento à discriminação de gênero, como também à violação e promoção dos direitos LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros). Conforme Pinto

Ao que tudo indica, a escola, que poderia e deveria contribuir para modificar as mentalidades antidiscriminatórias ou pelo menos para inibir as ações discriminatórias, acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no di-a-dia da sala de aula (PINTO, 1993, p. 27).

Esses dados alarmantes e essa a vigilância intensa das normas de gênero cumprem papel central na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação, que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha (BRITZMAN, 1996). Segundo Borrillo (2010), a homofobia pode ser um elemento constitutivo da identidade masculina, pois é encarada de forma repulsiva e uma barreira quando, dois homens têm de manter uma relação mais íntima, por conta disso acaba por formar um sentimento homofóbico, pelo simples medo de se relacionar mais intimamente com algum amigo do sexo masculino, mesmo que esse contato íntimo não tenha nada de afetivo ou sexual no meio. No entanto, as homossexualidades não são algo recente no comportamento animal. A homossexualidade é algo que já existe há muito tempo, ou seja, mesmo antes de Cristo, já se verificava a existência de relações homossexuais. Por um caráter biológico, com relação à homossexualidade entre os animais se dá em razão, de que a fêmea necessita do macho tão somente para procriação, contudo, dentre inúmeros indivíduos de um grupo qualquer de animais, apenas os mais velhos e mais fortes é que podem copular com uma

fêmea no cio, porém os demais machos do grupo que não podem copular com as fêmeas, apenas por motivo de serem mais fracos ou submissos ao líder, não significando que os mesmos não possam procriar, já que o processo de produção de sêmen é contínuo e ilimitado; de tal forma que estes machos tendem a eliminar o excesso de sêmen, podendo ser em “atividades homossexuais, heterossexuais, exibicionista e masturbatórias” (SPENCER, 1999, p. 17). Em suma, a homossexualidade no reino animal é uma prática natural, sendo assim, é de se pensar que o mesmo ocorra com o homem. Os movimentos sociais especialmente o movimento feminista, têm desempenhado, ao longo da história, um papel essencial na luta pela conquista de direitos fundamentais, denunciando hierarquias e desigualdades de gênero.

Na cultura humana, são imensuráveis os estudos sobre a homossexualidade na Antiga Grécia e no Império Romano. Na Grécia Antiga, havia uma hierarquia entre homens e mulheres, na qual as mulheres eram vista totalmente inferiores aos homens, tanto que os “privilégios” de acesso à educação formal, discursos intelectuais e culto ao belo eram somente masculinos e educação doméstica e concepções de maternidade eram destinados às mulheres. Segundo Moreira filho & Madrid (2008) é neste culto ao belo que se pode verificar a homossexualidade ou o homoerotismo⁵ na Grécia Antiga, pois muitos dos gregos principalmente os mais velhos se reuniam em ginásios para apreciar a beleza física dos jovens e nesses espaços se mantinham nus. Em outras grandes civilizações, há registros de relações homossexuais de forma natural, como ocorria no Oriente. Na Índia, a concepção dos deuses era a de serem sexualmente bissexuais, visto que existiam deusas hermafroditas, travestidas e outras que mudavam de sexo, o que acabou por influenciar a população no mesmo sentido. Para o povo indiano, a relação sexual não era visto somente para procriação, mas também para a obtenção de prazer e poder, de tal forma que a relação entre semelhantes era natural, pois nesta relação eles estavam em busca do prazer, sendo que este libido estava ligado ao misticismo, pois com o orgasmo seria possível compreender os enigmas dos deuses.

Nestas perspectivas, este Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química surge de uma problemática escolar invisível e subjetiva – as representações sociais das homolestransfobias –, partindo da concepção que os movimentos sociais e os espaços educacionais propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, baseados no respeito à diferença, que se concretiza no

⁵ Relação erótica, sem ser necessariamente sexual e genital, entre pessoas do mesmo sexo.

reconhecimento da paridade de direitos. Este trabalho configura uma proposta de educação para a alteridade, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, ou seja, para que ações de retração dos preconceitos e avanço das multiculturalidades na escola se perpetuem, a fim de que, esse seja um espaço de bem-estar e objetive demonstrar de que maneira os mecanismos de expressão das homolesbotransfobias se sistematizam e se reforçam no ambiente escolar, tendo como ponto de partida o conceito de heteronormatividade. A abordagem desse Trabalho de Conclusão de Curso é qualitativa sob a perspectiva de estudo de caso, pois visa conhecer um fenômeno social em seu contexto (uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social). É uma investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, em certos aspectos particulares, visando descobrir sua essencialidade e características e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenômeno de interesse. Para Stake (2000, p.436),

o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos.[...] Para ele, um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Assim, por exemplo, o comportamento de uma criança apresenta padrões nos quais atuam fatores fisiológicos, psicológicos, culturais, entre outros. Algumas características podem estar dentro do sistema, nos limites do caso, e outras fora, e nem sempre é fácil para o pesquisador dizer onde termina o indivíduo e começa o contexto.

Atualmente, faz-se necessário à compreensão da realidade – entendida pelo viés da perspectiva histórica –, ou seja, a subjetividade nos permite refletir a ciência enquanto processo de construção do conhecimento. O debate atual indica que o conhecimento sobre o sujeito não pode prescindir do olhar atento sobre as tramas que o envolvem, sobre as formas como ele se expressa e se articula com o mundo a sua volta, sobre a complexidade de sua configuração individual. O ser humano cotidiano, com seus momentos irregulares, contraditórios e irreversíveis, é expulso e cede lugar a um construto individualista, impessoal, determinado e universal, para quem noções como ação, construção, história, intercâmbio social e cultura são comumente aparências irrelevantes (NEUBERN, 2005, p. 59). Compreender realidade passa pela necessária inclusão da ação do sujeito que,

através da sua elaboração criadora, dos vínculos que estabelece com o ambiente e da expressão da sua prática nas atividades sociais, “transforma e é transformado, concede significados, interpreta segundo estruturas preestabelecidas e por ele produzidas, e essa ação de significação e objetivação também faz parte da realidade” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 86). Então, nesse contexto, podemos falar sobre as representações sociais, pois a forma como o conhecimento é compartilhado, articulado, se constitui uma teoria a respeito de determinados objetos sociais do senso comum. Como afirma Moscovici (2003), “a comunicação e as representações sociais são interdependentes, “uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar sem que partilhemos determinadas representações e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social, quando ela se torna objeto de interesse e comunicação”. Nessa perspectiva, a partir do estudo de caso no processo escolar e as teoria das representações sociais – processo durante o qual seu pensamento atua por meio de situações que provoquem sua emoção e externalização –, este Trabalho de Conclusão de Curso aborda uma temática emergente, pois os espaços escolares reforçam os preconceitos e estereótipos de uma sociedade multicultural e acabam tornando-se ambientes de disputas, excluindo – o que denominamos atualmente – de grupos desvalidos.

A subjetividade vista sob o enfoque histórico-cultural rompe com a visão que constringe a subjetividade ao intrapsíquico. A teoria da subjetividade assumida por González Rey (2003, p. 240) “se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo o momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual”, em que o momento individual está representado por um sujeito comprometido permanentemente “no processo de suas práticas sociais, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos”. Conforme Silva & Capelli (2012) a partir desta metodologia abordada, surge uma possibilidade de aproximação da compreensão subjetiva dos processos psíquicos, uma vez que o seu desenvolvimento dentro do modelo científico natural da ciência compreende esses processos como entidades dentro de uma visão reducionista, determinista quantitativa e mecanicista, ou seja, as subjetividades não somente no nível individual, mas também exalta a cultura na qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo denominado de gerador de subjetividade. Além disso, a subjetividade relaciona-se com a metodologia qualitativa de estudo de caso, pois os sentidos subjetivos procedentes das experiências atuais e anteriores do sujeito constituem subjetivamente sua manifestação em cada espaço social concreto. Sendo assim, o estudo do sujeito em cenários microssociais (espaços escolares)

implica compreender os comportamentos ali produzidos por meio dos sentidos subjetivos desse comportamento (GONZALÉZ REY, 2003).

O silenciamento do jovem negro e gay será o ponto de partida para alarida às discussões que envolvem as discriminações e preconceitos contra a multiculturalidade LGBT neste trabalho.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. HISTÓRIA DA HOMOSSEXUALIDADE

Primeiramente para pensarmos nas história das sexualidades e, particularmente na homossexualidade⁶, devemos ignorar o preceito das normatividades⁷ – que gera os preconceitos na modernidade como o binômio e práticas *heterossexuais* e *homossexuais* –; os impulsos genéticos (que remete à presença de um gene ligado a homossexualidade) e fator educação baseada na repressão ancorada na moralidade sexual. O termo homossexual surgiu ao longo da história da humanidade (que será discorrido nesse capítulo) no discurso médico que o torna como desviante e de controle social das normas de comportamento social, no Ocidente. Embora as práticas sexuais entre indivíduos de mesmo sexo ocorriam – num determinado período histórico –, as relações sexuais eram entendidas como interações entre fazer algo em alguém, ou seja, temos os “papéis sexuais” de ativo e passivo, como também, com advento do Cristianismo, temos os primeiros indícios de homofobia na história da humanidade, nas citações bíblicas de Levítico.

2.1.1. NA ERA ANTES DE CRISTO (a.C.) NO OCIDENTE E ORIENTE: A PASSIVIDADE COMO SUBVERSÃO

As categorias de experiências sexuais da antiguidade diferiam consideravelmente das nossas... A distinção fundamental para a moralidade sexual era a distinção entre os papéis de ativo e passivo. O sexo do objeto... não [era] em si moralmente problemático. Os rapazes e as mulheres [eram] muitas vezes tratados alternadamente como objetos de desejo [masculino]. O que [era] importante socialmente [era] penetrar em vez de ser penetrado. A relação sexual [era] entendida essencialmente não

⁶ Entende-se homossexualidade como relações sexuais entre parceiros de mesmo sexo.

⁷ Entende-se normatividade com que tenha força de regra ou norma.

como uma interação, mas como fazer alguma coisa em alguém (NAPHY, 2004)

Ao longos dos registros históricos das civilizações Ocidentais e Orientais e o trecho de William Naphy, as relações sexuais estavam concentradas nos “papéis” pré-definidos entre os indivíduos, ou seja, o sexo do parceiro⁸ não tinha sua devida importância, porém os *status* de ativo (sujeito que penetrava) e passivo (sujeito que era penetrado) caracterizavam as relações de aproximação entre o masculino e feminino, destacando um campo de poder hierárquico. Os homossexuais (ou homens que praticavam sexo genital com outros homens) ativos exerciam uma posição de respeito, não obstante a relação efeminado-passivo eram desprezados e não ocupavam posição social favorável, então ser um sujeito ativo sexualmente era importante para maturação do indivíduo e ascensão social, embora que as relações sexuais somente poderiam ser feitas com “homens especialistas” (homens – normalmente – passivos). Como aponta Naphy (2004) nas civilizações antigas haviam prostitutas e prostitutas, que frequentavam templos sagrados e participavam em procissões públicas, cantando, dançando e por vezes trajando roupas de mulher e utilizando símbolos do feminino. Além disso, há registros históricos de que os deuses de Roma, Índia e Grécia assumiam várias aparências e mostravam uma grande disposição para amar e ter relações sexuais com vários indivíduos, independente do seu sexo. Como exemplo, as culturas do Oriente – principalmente no hinduísmo – apontam uma ambiguidade em relação ao sexo e a sexualidade. Os deuses hindus não só tem relações homossexuais como mudam de sexo e, em alguns casos, podem aparecer tanto na forma masculina como na feminina ou ainda nas duas formas ao mesmo tempo (NAPHY, 2004). A ideia do sexo tântrico, como efeito, o elemento feminino é realçado em todos os homens e o elemento masculino em todas as mulheres. Ou seja, o sexo, a sexualidade e o gênero são permutáveis ao longo das reencarnações.

As civilizações clássicas do Ocidente, especificamente na Grécia Antiga, preocupava-se com a questão dos envolvimento do que propriamente com a natureza sexual dos parceiros, embora as práticas de prostituição eram condenadas, independente se foram desenvolvidas por homens ou mulheres. Considerava-se “padrão” de relacionamentos a lógica entre cidadão mais experiente (*erastes*, aquele que ama) e jovens livres ou escravos (*eromeno*, aquele que é amado). Sartre (1992) destaca que os gregos

⁸ Considero parceiro um Deus ou Deusa (entidades divinas) e os crentes (indivíduos que tem fé em alguma religião da época).

não se preocupavam em julgar a homossexualidade enquanto tal, e o elogio ou a reprovação de que ela é alvo, dependendo das circunstâncias, visa os indivíduos e não a prática. A civilização grega contrastou a homossexualidade masculina em 3 estatutos, variando da época e do local: em Creta (civilização minóica) a homossexualidade (pederastia) era um rito de passagem, uma etapa entre a infância e a idade adulta; em Atenas havia um estatuto social favorável na medida em que o ato sexual com indivíduos de sexo oposto só se dava para atender à necessidade da procriação, ficando o amor e o prazer para os indivíduos do mesmo sexo e, finalmente, em Esparta, era claramente estimulada, afim de favorecer a criação de vínculos afetivos e companheirismo no seio do exército, ao qual o cidadão pertencia dos 7 aos 35 anos de idade (CAPPELLANO, 2004). Além disso, o trecho de História da Guerra do Peloponeso e as pinturas gregas (figuras 1 e 2) elucidam as relações homoafetivas⁹ gregas:

"[...] Harmódios, então no apogeu de sua beleza juvenil, tinha como amante Aristógiton, um cidadão da classe média. Hiparcos, filho de Pisístratos, tentou seduzi-lo, mas sem sucesso, e Harmódios o denunciou a Aristógiton; este, como todos os amantes, ficou muito magoado e, temendo que, com seu poder, Hiparcos lhe tomasse Harmódios à força, tramou imediatamente a extinção da tirania, usando o prestígio de que desfrutava. [...]" (TUCÍDIDES. História da Guerra do Peloponeso. Brasília: UnB, 1987. p. 313.).

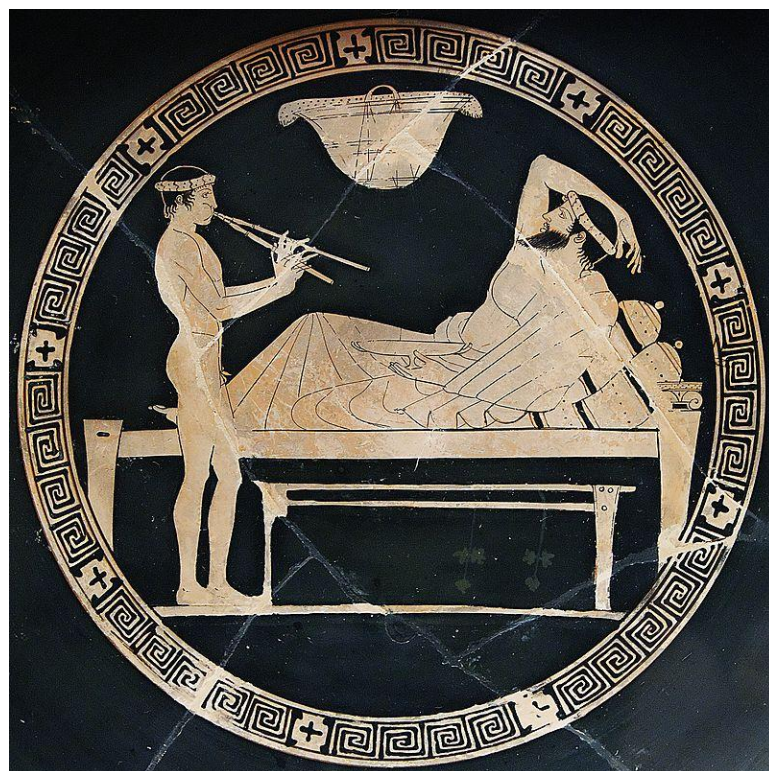
⁹ Qualifica uma pessoa que gosta e sente atração por pessoas do mesmo sexo.

Figura 1 – *Erastes and Eromenos kissing. Briseis. Cerâmica, Ca. 480 a.C. Museu do Louvre*



Disponível em: <https://br.pinterest.com> (2016)

Figura 2 – *A nude youth plays the aulos for a banqueter, Cerâmica, Ca. 460–450 a.C*



Disponível em: <https://br.pinterest.com> (2016)

No contexto romano e o seu vasto Império que abrangia toda a bacia do Mediterrâneo; as regiões do atual Marrocos à Palestina e de Portugal às Ilhas Britânicas, congregava povos, raças e culturas distintas entre si, ou seja, o cosmopolitismo e a tolerância eram incidentes. Não obstante, no início da República Romana (509 a.C), as relações homossexuais entre homens livres eram punidas com morte pela Lei Escantínia – lei romana que penalizava os crimes sexuais (*stuprum*) contra os menores do sexo masculino nascidos livres (*ingenuus* ou *praetextatus*) –, embora não eram vedadas todas as práticas homossexuais, pois não havia qualquer restrição legal quanto à utilização sexual de escravos homens pelo seu dono, ou naqueles casos em que homens livres exerciam um papel sexual de ativo. Há registros históricos apontam que Júlio César mantinha um caso com Nicomedes, rei de Bitínia, sendo que nesta relação César adotava a condição de passivo, o que para os Romanos era um ato ilícito, contudo, César também tinha uma reputação de conquistador de mulheres, destacando-se dentre tantas que não resistiram aos seus encantos, Cleópatra (MOREIRA FILHO & MADRID, 2008). Os costumes gregos foram sendo gradualmente introduzidos pelos romanos nos anos finais da república (29 a.C.) e no início do império, porém as relações com o mesmo sexo surgiram de uma maneira distinta de como surgiu a homossexualidade na Grécia Antiga. Como os homens ostentavam, em especial o *pater familias* (pai de família), completamente a autoridade na sociedade romana, as relações homoafetivas eram frequentemente estabelecidas como interações do tipo amo/escravo. Utilizar os escravos para a gratificação sexual do mestre era considerado legítimo mesmo contra a vontade do escravo. Por isso, era aceitável que um cidadão romano adulto penetrasse seu escravo, sendo homem ou mulher, porém, aquele que era penetrado não era bem visto pelas outras pessoas. Assim, o termo *catamita*, jovem servo sexual passivo, era comumente utilizado para insultar ou ridicularizar alguém. Como apontam Moreira Filho & Madrid (2008) já no fim do Império Romano, a aceitação de relações homossexuais mudou completamente sua forma, pois com a ascensão de Justiniano, em 533 a.C., passou a punir a homossexualidade com a fogueira e a castração, alegando ele que a prática homossexual não era um ato aceito por Deus. Assim com a forte repressão homossexual, que na verdade em todas estas sociedades citadas o que predominava era o bissexualismo, já que os homens se uniam às mulheres a fim de reprodução, é que passou a predominar a relação heterossexual, surgindo o casamento e a família.

Figura 3 – Taça de Warren de um jovem sendo penetrado por um homem. 15 a.C.-15 d.C. Museu Britânico.



Disponível em: <https://pt.wikipedia.org> (2016)

2.1.2. O SURGIMENTO DO LEVÍTICO E DA HOMOFOBIA

“A sociologia da religião de Weber¹⁰ sugere tensões entre as éticas religiosas que tendem a racionalizar a conduta social e a sexualidade. Nessa perspectiva, o ascetismo religioso ativo se opõe ao erotismo e faz da renúncia às relações sexuais uma condição de domínio de si mesmo” (WEBER, 1994).

Judaísmo é uma das principais religiões abraâmicas¹¹, definida como "religião, filosofia e modo de vida" do povo judeu. O judaísmo afirma uma contiguidade histórica que abarca mais de três milênios, sendo uma das mais antigas religiões monoteístas e a mais antiga das três grandes religiões abraâmicas (MASSIGNON, 1998). Como apontam nos registros históricos, os hebreus/israelitas já

¹⁰ Segundo Bendix (1986), na sociologia de Weber “o judaísmo e o cristianismo são tipificados por um ascetismo religioso ativo, pela ideia de uma ação ética positiva sob orientação divina. O homem é simplesmente um instrumento nas mãos de Deus e deve portanto estar constantemente consciente de que suas ações estão entre os meios pelos quais Deus realiza seus desígnios. A partir desse ponto de vista, o mundo é uma fonte de tentações; todas as satisfações sensuais levam ao afastamento de Deus.”;

¹¹ Religiões abraâmicas são as religiões monoteístas cuja origem comum é reconhecida em Abraão ou o reconhecimento de uma tradição espiritual identificada com ele. As três principais religiões abraâmicas são, em ordem cronológica, o judaísmo, o cristianismo e o islamismo;

foram referidos como judeus nos livros posteriores ao Tanakh¹², como o Livro de Ester, com o termo judeus substituindo a expressão Filhos de Israel. Além de ser monoteísta, possuía também um código (a lei mosaica) que colocava o comportamento e o ser em primeiro plano, realçando o impacto dos próprios atos, assim, na violação, por exemplo, o importante não era a perda de valor da mulher, mas o pecado do ato em si (NAPHY, 2004). Os costumes como apedrejamento e a fogueira aos hereges às leis mosaicas incluíam ser médium espiritual, ser filho rebelde ou bêbado, adultério, a mulher não ser virgem quando casasse e, de fato, os atos sexuais entre indivíduos do mesmo sexo. O primeiro livro de Moisés, o *Gênesis* (1:27)¹³, não só temos as primeiras demonstrações do binômio homem e mulher, como “criou Deus, pois, o homem, à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. Mas também em *Gênesis* (1:28)¹⁴ consta “E Deus os abençoou e lhes disse: Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e sujeitai-a. Esse capítulo está repleto de mandamentos para que o homem se multiplique, ou seja, o *Gênesis* aponta que a atividade sexual estava restrita a procriação, sendo os prazeres do sexo e dores do parto como pecaminosos, *Gênesis* (3:16)¹⁵. Cabe salientar que, a homossexualidade não era legitimamente proibida, não obstante as relações sexuais se restringiam somente a perpetuação da espécie (entre homens e mulheres).

“Com homem não te deitarás, como se fosse uma mulher, é abominação” (*Levítico*, 18:22)¹⁶ e “Se também um homem se deitar com outro homem, como se fosse uma mulher, ambos praticaram coisa abominável; serão mortos; o seu sangue cairá sobre eles” (*Levítico*, 20:13)¹⁷. As condenações são bastantes claras: ato sexual moralizado e os “culpados” (hereges) digno de morte. Mas é importante ressaltar o contexto histórico, cultural e religioso judaico. Primeiramente, está claro a proibição de atos sexuais entre homens, ou seja, tanto os sujeitos ativo e passivo são abomináveis, sugerindo conotações de impureza ritual, religiosa e dignas de castigo divino, distanciando-se de um povo clemente a Deus. As leis levíticas, de alguma maneira, são genéricas e interpretativas, contudo é relevante destacar que o ato homossexual masculino nesse contexto histórico

¹² Tanakh é um acrônimo utilizado dentro do judaísmo para denominar seu conjunto de três partes da Bíblia hebraica que se divide em: Torah (Lei, Ensino), Nevi'im (Profetas) e K'tuvim (Escritos), sendo o mais próximo do que se pode chamar de uma Bíblia judaica. Equivale ao antigo Testamento.

¹³ Sociedade Bíblica do Brasil, Bíblia Sagrada. Revista atualizada no Brasil, 2ª ed, São Paulo, 1993, pag. 3.

¹⁴ Sociedade Bíblica do Brasil, Bíblia Sagrada. Revista atualizada no Brasil, 2ª ed, São Paulo, 1993, pag. 3.

¹⁵ Sociedade Bíblica do Brasil, Bíblia Sagrada. Revista atualizada no Brasil, 2ª ed, São Paulo, 1993, pag. 5.

¹⁶ Sociedade Bíblica do Brasil, Bíblia Sagrada. Revista atualizada no Brasil, 2ª ed, São Paulo, 1993, pag. 111.

¹⁷ Sociedade Bíblica do Brasil, Bíblia Sagrada. Revista atualizada no Brasil, 2ª ed, São Paulo, 1993, pag. 113.

já existia, por isso que havia algumas leis destinadas a esse fenômeno e, em particular, às práticas a ele associadas. Ainda no Antigo Testamento, a Bíblia faz menção aos atos homossexuais. Outra referência marcante ao homossexualidade está no livro de *Gênesis*, quando os habitantes das cidades Sodoma e Gomorra tentaram violentar sexualmente dois anjos com aparência humana. Assim a Bíblia menciona, em *Gênesis* (19:3)¹⁸, – “e chamara Ló e disseram: Onde estão os homens que, à noitinha, entraram em tua casa? Traze-os fora a nós para que abusemos deles” –, a exigência era dos homens da cidade que tentavam invadir a casa de Ló, onde os anjos se hospedaram, conotando uma tentativa de estupro homossexual, sendo os sodomitas culpados de outros pecados além da homossexualidade. Não obstante, tendo em vista o número de homens dispostos a participar do estupro, e as muitas outras referências – tanto bíblicas como extra-bíblicas – aos pecados sexuais de Sodoma, é provável que a homossexualidade era amplamente praticado entre os sodomitas. Também é provável que o pecado pelo qual eles são chamados foi um dos muitos motivos de que o juízo final caiu sobre eles. Tanto que, as cidades de Sodoma e Gomorra foram que foram destruídas por um chuva de enxofre e fogo (*Gênesis*, 19:24)¹⁹. Em suma, nesse período judaico-cristão, posteriormente, e indícios também no Novo Testamento, como em *Romanos* (1:27)²⁰, “semelhantemente, os homens também, deixando o contato natural da mulher, se inflamaram mutuamente em sua sensualidade, cometendo torpeza, homens com homens, e recebendo, em si mesmos, a merecida punição do seu erro”, as práticas sexuais entre homens continuaram sendo hostilizadas – posteriormente com surgimento do Alcorão, também seriam desaprovadas – e como penalidade, à morte.

2.1.3. A HOMOSSEXUALIDADE E A INFLUÊNCIA DA IGREJA

Por muitos anos, chamada de Época das Trevas, o período da Idade Média durou dez séculos, iniciou-se com a desintegração do Império Romano do Ocidente no século V (em 476 d. C.) e terminou com o fim do Império Romano do Oriente, com a Queda de Constantinopla, no século XV (em 1453 d.C.). Confirme Salviano (2012), a Igreja em geral nunca expôs o que realmente a Bíblia diz sobre a homossexualidade, ou se há

¹⁸ Sociedade Bíblica do Brasil, Bíblia Sagrada. Revista atualizada no Brasil, 2ª ed, São Paulo, 1993, pag. 17.

¹⁹ Sociedade Bíblica do Brasil, Bíblia Sagrada. Revista atualizada no Brasil, 2ª ed, São Paulo, 1993, pag. 18.

²⁰ Sociedade Bíblica do Brasil, Bíblia Sagrada. Revista atualizada no Brasil, 2ª ed, São Paulo, 1993, pag. 162.

consenso com o que os estudiosos a dizem a respeito do assunto. Embora há muita discordância quanto ao tema e o que se pode ver é que a Bíblia não se refere à homossexualidade isoladamente, porém repreende alguns comportamentos nos quais a homossexualidade está inserida. A prática teve uma importância no período que só seria igualada em nossos dias e está ligada à renascença carolíngia²¹, ao desenvolvimento das cidades e à cultura eclesiástica. O meio urbano tinha um papel importante no desenvolvimento da homossexualidade, cidades como Chartres, Sens, Orléans e Paris seriam seus centros com amplo destaque. A prática era muito comum entre os jovens solteiros, pois os homens eram obrigados a contrair casamentos tardios e mulheres casarem virgens, então nesse contexto da Idade Média machista – a figura do pai (impreterivelmente masculina) nem sempre se manifestava, por razões profissionais, velhice ou morte, e esses aspectos da sociedade perdiam seu prestígio face aos caracteres da mãe (figura feminina), de doçura e polidez inculcados pelas mães, educadoras das crianças.

Esse período foi marcado pelo avanço do Cristianismo, devido às decadências das civilizações greco-romana, partindo da visão judaica sobre a sexualidade, que reinaria absoluta até a modernidade, de que a procriação seria a regra básica para o intercuro sexual. A concepção de que a energia sexual deveria ser poupada para o surgimento de “filhos fortes” e abstinência sexual como contribuição para a mente e o corpo, a desvalorização de relação sexual estava atrelada ao desenvolvimento da mente, em relação ao corpo. A vontade de Deus era o argumento para todas as ações, inclusive em situações de crueldade humana. O papa passou a ter um poder divino sobre a terra – período chamado de Absolutismo – dividindo com os imperadores o governo das nações, influenciando como nunca o futuro da humanidade. O conhecimento ficou restrito aos nobres e aos clérigos, em relação a plebe (que ocupavam posições inferiores). Através dos saberes manipulou-se os interesses dos homens, a escravidão religiosa gerou uma igreja próspera e de violência generalizada. O papa Gregório IX instituiu o direito ao Tribunal do Santo Ofício ou Tribunal da Inquisição²², em 1231, e ordenou o combate às mazelas difundidas em toda a Europa. Somente em Estrasburgo, na época território alemão, foram queimados mais de 80 homens, mulheres e crianças, somente no primeiro

²¹ Império carolíngio (800 - 924) foi a última etapa na história do reino medieval da França.

²² A Tribunal da Inquisição, ou Tribunal da Santa Inquisição foi uma espécie de tribunal religioso criado na Idade Média para condenar todos aqueles (hereges) que eram contra os dogmas pregados pela Igreja Católica. Como punição, os considerados subversivos, eram levados à fogueira.

ano da inquisição (BIAZZI, 2011). A sodomia era considerada a pior das heresias. Para homossexuais, a idade justificava a pena. Após confissões obtidas na base da tortura, o indivíduo abaixo de 15 anos era recluso por 3 meses. Acima dessa idade, deveria ir preso e posteriormente pagar multa. Os adultos deveriam pagar multas, caso contrário tinham suas genitálias amarradas e deveriam andar nus pela cidade, serem açoitados e depois expulsos. Caso fossem maiores de 33 anos, o acusado seria julgado, sem direito a defesa e, caso condenado, morto em fogueira e seus bens confiscados. Apesar de todo os esforços, nesse mesmo período existem relatos de pelo menos dois papas homossexuais: Paulo II e Alexandre VI.

Figura 4 – Representação dos cátaros, vistos na Idade Média como sexualmente depravados.



Disponível em: <http://www.uol.com.br> (2016)

O Renascimento Cultural no Ocidente, que se estendeu na Europa do século XIV ao século XVI, retornou as concepções e ideais gregos e romanos. Segundo Biazzi (2011) dois fatores foram cruciais para o sucesso desta virada de página na humanidade. O fortalecimento da burguesia, através do comércio e artesanato, e o segundo, sem dúvida, a invenção da prensa gráfica móvel em 1456 pelo alemão Gutemberg. Com isso, houve a popularização da escrita, no entanto os livros produzidos pelos monges escribas e dominantes da escrita não eram acessíveis à maioria da população. Embora o primeiro

livro publicado tenha sido a Bíblia, em menos de 10 anos o volume de obras ultrapassou o que os monges conseguiram fazer a mão em quinze séculos. Muitas obras na Idade Média foram acusadas de heresia e eliminadas, porém com o avanço do pensamento humano, novos títulos surgiram no contexto do Renascimento. Mestres como Leonardo da Vinci, Botticelli, Michelangelo eram homossexuais e a homossexualidade teve suas penas mais brandas, contudo os homossexuais ainda seriam atacados pelos protestantes, que apesar de defenderem a educação de seu povo passaram a ver os homossexuais e as prostitutas como escória social na terra e no reino divino, voltando para estes grupos os julgamentos e execuções.

No Iluminismo – movimento intelectual do século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico, implicou na recusa de todas as formas de dogmatismo, especialmente as doutrinas políticas e religiosas tradicionais –. A Idade de Ouro tomou conta Europa e posteriormente do mundo. As ideias eram de racionalismo, da ciência e de um homem que se tornava cada vez mais humano. Com isso na Ciência, houveram os primeiros indícios da patologização da homossexualidade, vinculada atualmente ao termo de homossexualismo. Foi descrita entre doença e etnia, como se através das características de comportamento do indivíduo ele fizesse parte de um grupo étnico (BIAZZI, 2011). O movimento iluminista era extremamente machista e fundamentalista, como também necessitava justificar e explicar os fenômenos globais, havendo um avanço, principalmente, tecnológico – a luz elétrica e mecanismos movidos a vapor –. A revolução francesa marca o fim do feudalismo e representa a luta por melhores condições de vida, de trabalho: liberdade, igualdade e fraternidade. Para o homossexual (sobretudo àqueles sem contatos políticos) existiam agora três pesos: o Estado, a Igreja e o povo. Diversas experiências de cura de homossexuais foram empregadas, obviamente, sem sucesso.

Quadro 1 – Quadro-síntese com os acontecimentos no período de 1476 a 1900 em relação à homossexualidade

ANO	ACONTECIMENTOS
1476	Leonardo da Vinci comparece perante o tribunal de Florença para responder à acusação de sodomia, juntamente com um tal de Baccino alfaiate, Jacopo Saltarelli ourives, Bartolomeo de Pasquino ourives e Lionardo de Tornabuoni que, como Saltarelli, vestia-se de negro. A pena legalmente prevista era a morte na fogueira, mas eles acabaram absolvidos por falta de provas.

	Ninguém testemunhou contra os cinco homossexuais, especialmente para não se indispor com Lourenço de Médicis, soberano da cidade toscana e primo de Tornabuoni. A absolvição permitiu que Leonardo da Vinci vivesse mais 43 anos deixando um acervo incomparável de obras artísticas, científicas e culturais. Uma fogueira chegou perto de privar o mundo de um dos homens mais extraordinários de todos os tempos. Quem passou pelas amarguras da homossexualidade foi também seu contemporâneo, Michelangelo Buonarroti. Viveu uma vida de asceta e de trabalho, dilacerando-se entre as paixões que lhe permitiram criar o “Juízo Final” da capela Sistina no Vaticano e sua religiosidade de cristão convicto. Dele é a frase, “O meu contentamento é a melancolia”.
1500	Ao desembarcar no Brasil, os portugueses encontram muitos índios e índias praticantes do “abominável pecado de sodomia”
1521	As Ordenações Manuelinas, o mais antigo Código Penal aplicado no Brasil, prevê a pena de morte na fogueira, confisco de bens e a infâmia sobre os filhos e descendentes do condenado por sodomia (atividades homossexuais).
1532	Nas Cartas Régias de doação das capitanias hereditárias el Rei determina a pena de morte aos sodomitas, que pode ser aplicada sem consulta prévia à Metrópole.
1547	O jovem criado em Lisboa, Estêvão Redondo, tido como o primeiro homossexual degredado para o Brasil, chega em Pernambuco.
1557	Em Viagem à Terra do Brasil, Jean de Lery refere-se à presença entre os Tupinambá de índios “tibira”, praticantes do pecado nefando de sodomia.
1575	André Thevet em <i>Singularités de la France Antarctique</i> , refere-se à presença de “berdaches” (índios travestidos) entre os Tupinambá.
1576	Pero M. Gandavo no Tratado da Terra do Brasil afirma: “Há índias entre os Tupinambá que se comunicam como marido e mulher”.
1580	Isabel Antônia, natural do Porto, considerada a primeira lésbica a ser degredada para o Brasil, é processada pelo Bispo de Salvador.
1580	Fernão Luiz, professor mulato, morador na Bahia, mata seu jovem parceiro e sua família para não ser denunciado à Inquisição: é a primeira reação conhecida de um sodomita do Brasil para escapar da ameaça da Inquisição.
1586	Gaspar Roiz, feitor e soldado da Bahia, suborna um padre para queimar o sumário de culpas que o acusava de sodomia – é a segunda reação conhecida de um sodomita contra a repressão inquisitorial.

1587	Gabriel Soares de Souza, em seu Tratado Descritivo do Brasil, afirma: “Os Tupinambá são muito afeiçoados ao pecado nefando”.
1591	Padre Frutuoso Álvares, na Bahia, torna-se o primeiro homossexual a ser inquirido pela Inquisição no Brasil.
1591	Tem-se conhecimento de Francisco Manicongo, escravo africano de Salvador, que passa a ser considerado o primeiro travesti do Brasil.
1592	Na Bahia, Felipa de Souza passa a ser considerada a primeira lésbica a ser açoitada publicamente pela Inquisição no Brasil.
1613	Em São Luís, Maranhão, o índio Tibira, um tupinambá, é executado como bucha de canhão pelos capuchinhos franceses, sendo considerado o primeiro homossexual condenado à morte no Brasil.
1621	No <i>Vocabulário da Língua Brasileira</i> , dos Jesuítas, aparece pela primeira vez referência a “Çacoimbeguirá”, entre os Tupinambá, que quer dizer mulher macho que se casa com outras mulheres.
1678	Um moleque escravo de um Capitão de Sergipe é açoitado até à morte, quando se descobre que era sodomita.
1810	A adoção do Código Napoleônico retirou os delitos “homossexuais” do Código Penal da França. (ressalte-se que na época a palavra e o conceito de homossexual ainda não existiam como hoje o entendemos).
1821	A inquisição é extinta no Brasil e põe-se fim à pena de morte contra os sodomitas. A situação sofrerá ligeira transição a partir do Iluminismo, quando o discurso religioso foi sendo substituído pelo discurso médico e quando a religião cedeu o seu posto à ciência. Neste momento o homossexual, de ambos os sexos, deixou de ser visto como um pecador para passar a ser visto como um doente mental, que precisava ser tratado, ou então isolado em instituições psiquiátricas. A perseguição, alicerçada pelo preconceito e o medo ao diferente, continuará a existir
1869	O médico austro-húngaro Karoly Maria Benkert cria o termo homossexual que passa a ser usado amplamente, passando o homossexualismo a ser tratado como categoria científica, uma “anomalia” a ser estudada pela ciência.
1871	O parágrafo 175 é introduzido na legislação penal alemã para punir o comportamento homossexual entre homens. É prevista pena de até dez anos de prisão e reeducação para os gays.
1985	Organização Mundial de Saúde retiraria a homossexualidade do elenco das patologias, proscrevendo o termo “homossexualismo” (“ismo” é o sufixo que designa as patologias). Em

	nossa época, no entanto, ainda persistem arcaicos discursos religiosos, mesclados às experiências pretensamente científicas de tentar “reverter a homossexualidade”, estimuladas pelos segmentos conservadores da sociedade, especialmente a classe média.
1894	O termo lésbica é publicado no Brasil pela primeira vez em <i>Atentados ao Pudor</i> , de Viveiros Castro.
1900	Morre Oscar Wilde, poeta inglês que manteve um relacionamento apaixonado e conturbado com o jovem Lord Alfred Douglas, apelidado de “Bosie”. Por ter sido acusado de “sodomita afetado” pelo pai de Bosie, o Marquês de Queensberry, Oscar, em resposta, o processa por calúnia. Porém, a homossexualidade ainda era ilegal na Inglaterra e Oscar acaba por ser destruído pelas provas apresentadas, sendo preso pelo rei e condenado por conduta homossexual a 2 anos de prisão com trabalhos forçados. As condições da prisão causaram-lhe uma série de doenças que o levaram às portas da morte. No cárcere escreveu a Bosie uma carta épica profundamente emocionante: “De Profundis”, explicando por que ele não poderia mais vê-lo. Quando foi solto, em 1897, procurando aplacar a culpa que sentia, Oscar resolve voltar para junto de seus filhos e sua mulher Constance, dos quais havia se separado para ficar com Bosie. No entanto, a situação não durou por muito tempo e não resistindo à separação do companheiro, Oscar retorna para Bosie, mesmo sabendo que a relação estava condenada. Ele termina a vida como um homem arruinado. É sua a famosa frase: “Neste mundo há somente duas tragédias. Uma é não conseguir o que se quer, a outra é consegui-lo”.

FONTE: <https://homofobiabasta.wordpress.com/a-historia-da-homossexualidade>

2.1.4. A INVENÇÃO HOMOSSEXUALIDADE NA MODERNIDADE

O caráter histórico das práticas sexuais, sua dimensão simbólica e seu caráter dialético, propicia elementos que nos permitem assimilar a relação indivíduo/sociedade/sexualidade na modernidade²³. Até o final do século XVIII, o direito canônico, as leis civil e cristã estabeleceram o lícito e o ilícito dos atos sexuais, apoiando-se no conceito da moralidade, colocando no eixo principal das práticas discursivas o conceito de núcleo familiar e seu papel reprodutivo, objetivando a ordem e o controle social através da “regulamentação” das práticas sexuais. Com o início da modernidade e o avanço das ciências, o foco de atenção sexual deixou de ser o matrimônio e se concentrou nas sexualidades periféricas, ou seja, a sexualidade dos loucos, das crianças, dos criminosos e no prazer homoerótico. As sexualidades ditas periféricas não surgiram

²³ Modernidade é um período de tempo que se caracteriza pela realidade social, cultural e econômica vigente no mundo. Trato da era moderna, pré-moderna ou ainda a pós-moderna, fazendo referência à ordem política, à organização de nações, à forma econômica que essas adotaram e inúmeras outras características.

na modernidade, sempre estiveram presentes durante épocas anteriores, contudo a diferença é que agora elas passam a ter uma visibilidade e são apresentadas como entidades específicas que devem ser estudadas, avaliadas e controladas. Foi uma época de insegurança e de incertezas, numa nova experiência do espaço e do tempo. Para Karl Marx e Friedrich Engels, essa época é marcada pelo domínio da burguesia. Para eles, caracteriza-se pelo revolucionamento permanente da produção, o abalo contínuo de todas as categorias sociais, (...) tudo que é sólido desmancha no ar, tudo que era sagrado é profanado (MARX & ENGELS, 2001). A burguesia, segundo os autores, tenta propiciar uma imagem de sobrevivência de seguridade, que assegure o seu capital, e que “almejam as condições de vida da sociedade moderna sem as lutas e perigos necessariamente decorrentes”. Dessa forma, a modernidade burguesa é a busca pela superação da angústia, a tentativa de se equilibrar entre o eterno e o fugidio, entre o contingente e o imutável.

A procura pelas verdades dos fenômenos globais, sob a perspectiva do movimento iluminista, obteve como consequência um avanço extraordinário nas ciências, sendo assim, o acúmulo de conhecimento e o processo de dessacralização da natureza eram as ignições necessárias para essa nova fase da sociedade. Como aponta Davi Harvey,

A ideia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento das formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, 1992).

O ideais do triângulo liberdade-justiça-igualdade tomavam força, embora já nos permitia questionar para que(m) eram essas ideologias, devido ao antagonismo dos

regimes totalitários como militarismo, nazismo²⁴, stalinismo²⁵, tendo como arma o poder, dominação e subjugação dos seres humanos. Os nazistas viam os homossexuais masculinos como fracos e efeminados, incapazes de lutar pela nação alemã. Eles percebiam os homossexuais como improváveis geradores de filhos, incapazes de aumentar a taxa de natalidade alemã, como também os alemães acreditavam que as raças inferiores se reproduziam em maiores números do que os "arianos", e qualquer fator que diminuísse seu potencial reprodutivo era considerado um perigo racial. No período de 1937 a 1939, os anos do ápice da perseguição nazista aos homossexuais, a polícia – como aparelho repressor do Estado – invadia cada vez mais frequentemente pontos de encontro de homossexuais, apreendendo livros de endereços e criando redes de informantes e agentes secretos para identificar e prender suspeitos de serem homossexuais. Em 4 de abril de 1938, a Gestapo (polícia secreta do Estado) emitiu uma ordem indicando que os homens condenados por homossexualidade poderiam ser presos em campos de concentração. Entre 1933 e 1945, estima-se que a polícia havia prendido cerca de 100.000 homens sob a acusação de homossexualidade. A maioria dos 50.000 homens condenados pelos tribunais por homossexualidade passou por um período em prisões comuns, e de 5.000 a 15.000 deles foram presos em campos de concentração²⁶. Os nazistas, interessados em encontrar uma "cura" para a homossexualidade, expandiram esse programa para incluir experiências “medicinais” em prisioneiros homossexuais nos campos de concentração. Tais experiências causavam doenças, mutilações e levavam até mesmo à morte, sem produzir qualquer tipo de conhecimento científico proposto pelos nazistas.

Nesse contexto da modernidade, irão surgir opositores à consideração social negativa da homossexualidade, esforço empreendido por estudiosos e militantes, influenciados por uma predisposição biológica, de caráter atemporal e inato para explicar a homossexualidade, visto a imposição de que o argumento de biologicista constitui um argumento a patologização, surgindo o sufixo *-ismo* no termo homossexual (homossexualismo). Segundo Gaines & Reed, segregação, preconceito e discriminação

²⁴ Nacional-Socialismo, mais comumente conhecido como nazismo, é a ideologia de extrema-direita associada ao Partido Nazista, ao Estado nazista, bem como a outros grupos ultradireitistas na Alemanha. Normalmente caracterizado como uma forma de fascismo que incorpora o racismo científico e o antissemitismo.

²⁵ Stalinismo designa o período em que o poder político na antiga União Soviética foi exercido por Josef Stalin. Os seus princípios eram a ditadura burocrática do regime de partido único e completa eliminação de quaisquer formas de oposição.

²⁶ Ler mais em: *United States Holocaust Memorial Museum*, disponível em: <https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005261>.

“refletem a emergência histórica de comportamentos e sistemas de crença específicos que equacionam diferenças físicas e culturais com bondade ou maldade dentro da espécie humana” (GAINES & REED *apud* NUNAN, 2003, p. 59). Ou seja, de acordo com esses os autores, os elementos citados são também construções históricas e sociais. O preconceito – que se manifesta numa atitude discriminatória, perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento ou conjunto de crenças, atitudes e comportamentos negativos atribuídos a membros de determinados grupos sociais –, por sua vez, está relacionado aos estereótipos – usados principalmente para definir e limitar pessoas ou grupo de pessoas na sociedade –, um tipo específico de generalização. Nesse contexto, a identidade é um conceito capaz de expressar a síntese de uma construção social que está implicada por formas identificação pessoal e grupal, mas também por formas de atribuição social (PRADO & MACHADO, 2012). Segundo os autores, uma identidade é um processo ao mesmo tempo individual e coletivo de significações, com implicações psicológicas e sociais (p.18). São construções baseadas num conjunto de significados possíveis, em movimentos que são constituídos por intermédio do discurso hegemônico.

A partir da década de 60, a eclosão de movimentos de libertação sexual, a emergência da AIDS/HIV e o “boom” dos homossexuais como mercado de consumo, propiciaram uma maior visibilidade, embora essa atenção voltada ao público LGBTs²⁷ houvesse um julgamento ora positivo, ora negativo da sociedade. Além disso, a busca pela cura da HIV/AIDS, ocorrido nos 80, viria a promover um novo e intenso impulso para a organização e mobilização homossexual. A partir dessas informações, pode-se vislumbrar outra dimensão de consequências da AIDS, como a expansão da mobilização homossexual e a atuação de grupos articulados com a esfera do poder público, fator que contribuiu de resistência e reconhecimento na luta contra o preconceito sexual e afetivo. Cabe salientar que houve uma dicotomia na relação homossexualidade-AIDS. A associação da AIDS, chamada de “peste gay”, com a homossexualidade provocou, inicialmente, o reforço de preconceitos. Entretanto, trouxe também a mobilização, a articulação e visibilização dos homossexuais, favorecendo imposição da ideia da existência de uma comunidade, com anseios e necessidades próprias, colocando a questão homossexual na pauta política geral. Avaliando a atuação do movimento homossexual organizado, Hocquenghem conclui que:

²⁷ Utilizo o termo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Transsexuais (LGBTs), pois o movimento feminista também corroborou para tais visibilidades.

após um século sobre os olhares do outro, as bichas inverteram brutalmente os dados do problema. É uma inversão que ocorre nas palavras: temos orgulho em ser homossexuais. Tomando ao pé da letra a etiqueta que um século psiquiátrico colou neles, como um segredo a ser mantido, os homossexuais movimentaram-se e desencadearam, juntamente com as feministas, uma notável perturbação silenciosa” (HOCQUENGHEM, 1980, p. 09).

Atualmente, a repressão anti-homossexual tem obrigado a maioria destes se esconderem como seres humanos, travestindo a máscara heteronormativa, ou não “saindo do armário”. Sem sua identidade social e política, como outros grupo oprimidos, ainda é um setor sobre o qual recaem muitos preconceitos e ideias distorcidas, principalmente pelo viés religioso e/ou científico heteronormativo hegemônico.

2.1.5. O CONCEITO DE GÊNERO NA MODERNIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS

Para Simmel (2006), complementado o conceito de modernidade no capítulo anterior, pode ser entendida através de seus dois principais símbolos – eles representam o especificamente moderno, características que só puderam emergir com o advento da modernidade – são eles: o dinheiro e a metrópole. A modernidade adotou com ela *slogans* como “todos somos iguais”, “todos somos livres”, anunciou dessacralização da natureza – a ruptura da divisão humana entre corpo e alma, a crença na salvação e o espírito de pertinência e coesão da comunidade –, e marcada pelo avanço tecnológico, sob uma perspectiva de emancipação e rumo ao “desenvolvimento”, e se possível, na lógica “sustentável”. Esse embasamento existencial do pensamento e da conduta individual e coletiva, dá lugar a um *zeigeist*²⁸ de “desencantamento” e de “gaiola de ferro”. O componente emancipatório da modernização foi encarnado no Estado-nação, o qual introduziu os princípios de cidadania, dever, burocracia, direitos e responsabilidades institucionais e, não menos importante, de fronteiras (SHINN, 2008, p. 46). O autor também aponta que a centralidade da fronteira estende-se similarmente para a classe, a profissão, a etnia, a diversidade mental ou sexual, o privilégio e a obrigação. Embora a modernização emancipatória exaltasse o individualismo, esse tipo de individualismo era

²⁸ Conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época, ou as características genéricas de um determinado período de tempo.

amplamente padronizado e estritamente monitorado e disciplinado (p.46), ou seja, entender a modernidade como uma cadeia de reações e relações institucionais e individuais definido por fronteiras. Esse projeto de modernidade, tal como pensado por Descartes, Locke e John Staurt Mill, entre outros.

Adentrando a perspectiva das diferenças coletivas, há traços distintivos reais ou inventados, genéticos ou ambientais, naturais ou construídos? A igualdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que revela da moral e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade (JACOB, 1979). Analisando o trecho de François Jacob, as diferenças coletivas ou grupais são componentes inevitáveis das sociedades humanas, porém esses limites sociais – sob a perspectiva das diferenças coletivas –, hierarquizam as pessoas, alocam o poder, dividem o trabalho e diferenciam sexo/gênero e idade/geração (PIERUCCI, 1999). Esse movimento é assim um nascente projeto de “globalização”, que é perpassado por uma crescente interdependência dos povos. A globalização avança hoje em ritmo acelerado e é impelida, principalmente, pelo desenvolvimento nos campos da tecnologia e da comunicação e trouxe com ela, a bomba atômica, os campos de concentração e extermínio, o domínio do ser humano sobre a natureza e de outros seres, justificando-se através da ciência e da razão. As emergências sociais e sexuais contra a discriminação feminina adquiriram visibilidade, – aqui destaco o movimento feminista no fim do século IX e início do século XX –, devido às sufragistas (movimento voltado a estender o voto às mulheres) (LOURO 2014). O movimento feminista, organizado e articulado politicamente, é a reflexão crítica sobre as contradições da modernidade, advindo no princípio de libertação das mulheres. Além disso, o sexo tornou-se não só uma atividade instintual, muito menos uma libertação do mundo das regras, o sexo não é a natureza imperando sobre a cultura, pois ele também é regido por normas e também tem objetos legitimados. Uma libertação sexual (como a dos anos 60), portanto, ao pé da letra não poderia existir, mas teria que ser interpretada como uma mudança das regras que regem a relação dos indivíduos com o sexo.

Nesses contextos sociais e culturais, as questões de gênero – um conceito socialmente novo –, é historicamente fruto do movimento feminista contemporâneo. Para Santos (2005) a diferenciação sexo/gênero entende os sistemas de gênero enquanto mecanismos culturais elaborados para lidar com as diferenças de sexo e questões relativas à reprodução social e biológica. Sexo seria relacionado com a identidade biológica do

homem e da mulher, e gênero relacionado aos aspectos socialmente construídos das diferenças biológicas e sexuais. Esta distinção tem apoio na concepção de que as diferenças biológicas e sexuais formam um substrato fixo sobre o qual são elaboradas as construções sociais de gênero. Porém, há os que entendem que as diferenças biológicas sexuais são, em alguma medida, socialmente construídas e historicamente variáveis. Na medida em que as pessoas identificam determinadas características físicas do outro e, através delas classificam os indivíduos em grupos, fica claro o desenvolvimento de um processo social. Em suma, surge um novo elemento importante, visto que “o gênero é uma forma primeira de significar relações de poder” (SCOTT, 1991). Esse conceito passa a ser usado, então, como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros (LOURO, 2014). Entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos nos remete a pluralidade e transformação dos sujeitos, que não são permanentes e podem ser contraditórias. Em suma, considerar que a dinâmica de gênero e a dinâmica da sexualidade são sempre construídas, desertando a concepção de fixação da identidade sexual e/ou identidade de gênero ao longo do processo de constituição do sujeito e desconstruindo o caráter permanente da oposição binária pautada no masculino e feminino. Essa oposição nos remete o impacto que o gênero possui sobre as relações sociais. Pois, historicamente, a noção simplista do homem dominante e mulher dominada ainda se apodera no contexto mundial, estereotipando os indivíduos e ignorando ou negando os sujeitos que não se “enquadram” nestes moldes. O binômio opositor ativo/passivo traz consigo a heterossexualidade como norma, e dispõe homens e mulheres segundo a “natureza”. Neste sentido, a homossexualidade subverteria a norma, a partir da ocupação, no caso da homossexualidade masculina, de uma posição inferior (dominada) (BOURDIEU, 1998; BOZON, 1999). Essa posição foi construída historicamente, pela medicina e psiquiatria, a partir da reelaboração da prática homossexual como enfermidade, e não mais como pecado (TURNER, 1989) e é fundada na percepção de diferentes naturezas para homens e mulheres e na identificação do homossexual com a natureza feminina (COSTA, 1996). Já no caso da homossexualidade feminina, haveria a possibilidade de subversão de uma posição de subordinação, a partir da negação do papel atribuído à mulher: subordinar-se, também sexualmente, ao homem. Assim, visualizamos melhor esta ideia a partir de Rowbotham

a organização social de gênero constrói duas visões de mundo, donde se pode concluir que a perspectiva da mulher e seus

interesses divergem do ponto de vista do homem e dos seus interesses. As experiências, ao adquirirem um colorido de gênero, como ocorrem com a classe e a etnia, demonstram que a vida não é vivida da mesma forma para homens e mulheres. (ROWBOTHAM *apud* SCOTT, 1996).

Compreender o conceito de gênero é entender a identidade dos sujeitos, pois a não heterossexualidade foi amplamente condenada pelos discursos hegemônicos²⁹, que influenciado pelos discursos religiosos e médico-científicos, legitimou instituições e práticas sociais baseadas em um conjunto de valores heteronormativos, os quais levarem à discriminação, nesse caso negativa, e à punição de diversos comportamentos sexuais, sob acusação de crime, pecado ou doença (PRADO & MACHADO, 2012). Essa “nova” revisão de valores sociais e morais, em meados da década de 50, levou os sujeitos denominados homossexuais a condições subalternas fomentado pelos preconceitos sexuais e de gênero. Esta base de afirmação do preconceito se sustenta nas práticas cotidianas, a hegemonia moral da heterossexualidade pautada na posição sexual dos sujeitos. Por isso a importância do conceito de gênero, pois é possível perceber que os papéis sociais não são inerentes ou fixos, portanto, a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente pelas relações entre homens e mulheres e que estão em constante mudança (LOURO, 2014).

2.2. OS CONCEITOS SOBRE ESTERÉOTIPOS E PRECONCEITOS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SOCIAL

Que a reflexão de Moscovici seja um convite para retomarmos o prazer sociológico de olhar o todo sob o abrigo da milenar paciência da construção do detalhe (OLIVEIRA, 2004).

A psicologia é usualmente definida como ciência do comportamento humano e a psicologia social como aquele ramo dessa ciência que lida com a interação humana. Um dos maiores propósitos da ciência é o estabelecimento de leis gerais por meio da observação sistemática (GERGEN, 2008). Especificamente, a psicologia social estuda as manifestações comportamentais suscitadas pela interação de uma pessoa com outras pessoas, ou pela mera expectativa, de tal interação, como também, se detém no binômio indivíduo-sociedade, e como essas relações entre sociedade e/ou cultura se mantêm entre si. Moscovici (2002, p.152) contribui que uma relação triangular complexa, em que cada

²⁹ Discurso capaz de criar novas formas e práticas de consentimento.

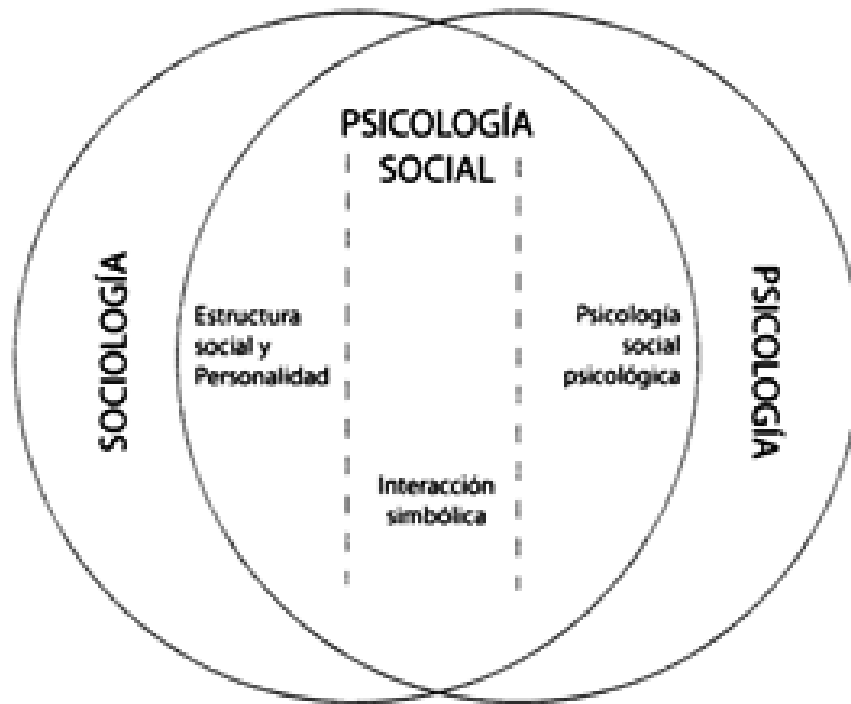
um dos termos é totalmente determinado pelos outros dois... o triângulo Sujeito–Outro–Objeto é crucial para essa discussão, pois é o único esquema capaz de explicar e sistematizar os processos de interação. Complexando o trecho de Moscovici, sob a perspectiva individualista cartesiana, o ser humano é percebido com um “indivíduo”, não como um ser social, apenas o individual e o social, nessa visão, é uma soma de individuais. Desse modo, somando-se diversos individuais, temos um grupo, que seria um amontoado de elementos, mas onde cada ser, indivíduo, mantém sua unidade e singularidade, sem se relacionar com os outros. Moscovici (2002, p.157) diz: “a sociedade não é vista como um produto dos indivíduos, nem os indivíduos vistos como produtos da sociedade... o problema das relações entre ser humano e sociedade se relaciona intrinsecamente com ambos os termos do *rapport*³⁰”, ou seja, adentramos a perspectiva dos vários “sociais”, o entendido como uma relação que não pode ser compreendido sem outros; ele implica, em sua própria definição, outros. Camargo Junior (2012) contribui que

visões individualistas dos fenômenos, não conseguem dar conta do “social”, chegando ao máximo à “soma de individuais”. O grande número de fenômenos, por um lado e a existência apenas de um outro, não são suficientes para garantir o “social”; a numerosidade pode quando muito construir um social que não passa da soma de individuais; e o simples fato de existir um “outro” de nada poderá servir se esse “outro” for também um indivíduo isolado e não existir uma relação intrínseca entre ambos; entre dois indivíduos pode existir uma relação que seja apenas extrínseca e ocasional.

Portanto, como dar conta dos fenômenos “sociais” e imateriais, como os mitos, as religiões, as crenças? Através da Teoria das Representações Sociais (TRS). Em suma, a TRS explicita como interagem sujeitos e sociedade para construir a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria que, sem dúvida, passa pela comunicação.

³⁰ Conceito originário da psicologia que remete à técnica de criar uma ligação de empatia com outra pessoa.

Figura 5 – Esquema sobre a intersecção entre as área de Psicologia e Sociologia.



Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/> (2016)

A função do estereótipo é defender as tradições culturais e as posições sociais! Essa afirmação enfatiza o modelo que a sociedade espera de seus indivíduos, pois na modernidade as relações de poder denotam posições sociais, na qual marginalizam-se por processos de estereotipização, influenciado por fatores físicos, biológicos, individuais, grupais e contextuais. Sob a ótica da cognição social³¹, uma definição nos é dada por Hamilton e Trolie (1986, conforme citado por MARQUES & PAÉZ, 2006; PEREIRA, 2002), que consideram o estereótipo uma “estrutura que contém o conhecimento, as crenças e as expectativas do observador em relação a algum grupo humano” (MARQUES & PAÉZ, 2006, p. 333; PEREIRA, 2002, p. 45). A importância desse conceito está pautada nos processos psicológicos envolvidos na aplicação de estereótipos, pois eles influenciam na percepção social, no julgamento e no comportamento, afetando a interpretação das informações da sociedade. É importante salientar que os estereótipos são generalizações indevidas de preconceituosas e são perceptíveis em um ambiente social heterogêneo. As causas contextuais do processo de estereotipização se referem a fatores como o grau de compartilhamento de crenças a respeito do alvo, os efeitos dos

³¹ A cognição social é um campo da psicologia social que investiga a forma como as pessoas compreendem as outras pessoas e elas mesmas (FISKE e TAYLOR, 2008).

meios de comunicação de massa e, significativamente, as influências contextuais no local de residência do percebido (GALVÃO, 2009). As diferenças e semelhanças entre os indivíduos constituem práticas para a formação de grupos e orientam as relações entre eles. Os processos de formação de identidade social, normatizam as relações interpessoais e intergrupais. A dialogicidade na diversidade atravessa o pensamento social, baseados em concepções construídas historicamente para afirmar e justificar quem somos, o que fazemos e que lugar ocupamos na sociedade. Então, a formação dos estereótipos está alicerçada no indivíduo (cognitivo e subjetivo) e social (a maneira como este indivíduo interpreta a sociedade).

O estudo do preconceito progrediu durante a década de 1940, em que o fascismo causou muitos danos na Europa (MYERS, 1995). Este importante momento se converteu logo em uma das áreas mais importantes da psicologia social aplicada. Além disso, muito embora se possa pensar numa redução do preconceito, percebe-se na realidade que este fenômeno tem se apresentado em diversos contextos com outra conotação, considerada por alguns autores como sutil ou moderna (McCONAHAY, HARDEE & BATTS, 1981; NAVAS, 1998; PETTIGREW & MEERTENS, 1995). Quando se trata da teorização do preconceito neste campo de estudo, é menção quase obrigatória a já clássica obra *The nature of prejudice*, publicada por Gordon W. Allport em meados de 1950, a qual apresenta os avanços conceituais empreendidos (ALLPORT, 1954). Seguindo padrões estabelecidos pela sociedade, fundamentados em princípios religiosos, é difícil não internalizar as noções negativas da sociedade em relação às relações homoafetivas. Sendo assim a homofobia se manifesta como forma de opressão e não simples medo (*fobia*), onde surge a discriminação de si próprio. Porém, é importante entendermos o conceito de preconceito. Somos todos preconceituosos! Primeiramente, temos de distinguir pré-conceito de preconceito. Segundo Jahoda & Ackerman (1969) pré-conceito é, em seu sentido etimológico amplo, o termo que se aplica às generalizações categóricas que, fundamentadas numa experiência incompleta dos fatos, não levando em conta as diferenças individuais. Ou seja, todo nós pré-julgamos continuamente e essas generalizações redundam numa economia de esforço intelectual. Já segundo ALLPORT (1954), pode-se definir o preconceito como uma atitude hostil e de aversão em relação a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque ela pertence a esse grupo, e, portanto, presume-se ter qualidades que são atribuídas a esse grupo (p.24, tradução nossa). Allport relata que tal procedimento pode ser visto como natural, uma vez que as demandas aos seres humanos da compreensão do real os forçam a fazer ajustes e, assim,

categorizações que os tornam ignorantes nas ações cotidianas. Entretanto, segundo Allport, os julgamentos não podem ser entendidos estritamente como preconceitos. Eles podem virar preconceitos somente se, expostos a novos conhecimentos sobre o objeto em questão, não forem reversíveis. Em suma, preconceito é uma generalização que se mantém em detrimento de uma concepção errônea. Nas palavras de Allport (1954):

Se uma pessoa é capaz de retificar seus juízos errôneos a luz de novos dados, não apresenta preconceitos. Os pré-conceitos se fazem preconceitos somente quando não são reversíveis frente à ação de conhecimentos novos. Um preconceito, diferente de uma simples concepção errônea, resiste ativamente a toda evidência que possa perturbá-lo. Estamos propensos a reagir emocionalmente quando se ameaça a um preconceito com uma contradição. De modo que a diferença entre os pré-conceitos correntes e o preconceito está em que se pode discutir e retificar um pré-conceito sem resistência emocional (p. 24, tradução livre).

Dessa forma, os preconceitos, melhor do que os estereótipos, predizem as expressões de hostilidade e agressividade na relação inter-individual e intergrupar, porque são resistentes às mudanças pela simples constatação cognitiva. E os estereótipos, associados à pré-concepções generalistas podem ser alterados por força do contato com a realidade reveladora do erro categorial. Allport deixou como contribuição para a Psicologia Social uma escala (*A Escala de Preconceito e Discriminação de Allport*) que é um método para medir o preconceito em uma sociedade e foi dividida em cinco níveis:

- Primeiro nível, **Antilocução**: acontece quando um grupo majoritário faz piadas abertamente sobre um grupo minoritário. Essas atitudes estão relacionadas a estereótipos negativos e imagens negativas e podem ser chamadas também como incitamento ao ódio. Geralmente, essas atitudes são vistas como “inofensivas”, e apesar da Antilocução por si mesmo não ser danosa, ela abre espaço para uma série de atitudes danosas de preconceito;
- Segundo nível, **Esquiva**: acontece quando o grupo majoritário evita o contato com o grupo minoritário, e traz um sentimento de isolamento e mal estar para quem não pertence ao grupo “mais aceito”;

- Terceiro nível, **Discriminação**: acontece quando o grupo majoritário tenta ativamente prejudicar o minoritário, nega-lhe oportunidades e serviços e ainda impede os demais de atingir os seus objetivos;
- Quarto nível, **Ataque Físico**: o grupo majoritário vandaliza bens, propriedades, e ocorrem ainda ataques físicos violentos contra o grupo minoritário;
- Quinto nível, **Extermínio**: acontece de fato um extermínio e linchamento, o grupo majoritário tenta liquidar todo um grupo de pessoas.

2.2.1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DE DURKHEIM A MOSCOVICI E O SOCIO-INTERACIONISMO DE VYGOTSKY

Os primeiros apontamentos sobre representações sociais partiram do conceito de Representação Coletiva de Émile Durkheim – a sociedade é a única fonte da humanidade do homem; é através dela que se transcende a pura vida orgânica que é a condição do homem tomado em sua individualidade –. Em sua teoria, fenômenos sociais não têm massa, não têm em si uma substância que garanta sua estabilidade, ou então a morfologia do meio social interno consistiria num substrato que só se modifica por pressão de forças externas a ele aplicadas (PINHEIRO FILHO, 2004). Empiricamente, as representações podem representar qualquer coisa, ou seja, qualquer objeto pode ser mentalmente representado. As representações são assim funções mentais. Representando, fazemos viver o mundo. É, portanto, inicialmente, uma forma de conhecimento socialmente produzida. Resultado de esforço coletivo, elas emancipam-se das representações individuais, pautam novas ações e demonstram a existência da sociedade (OLIVEIRA, 2012). As representações são coletivas e, portanto, não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos, sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias. Em resumo, o conceito de representações coletivas é ao mesmo tempo forma de conhecimento e guia para as ações sociais, justamente os sentidos mais desenvolvidos por toda a corrente da Psicologia Social desenvolvida e liderada por Serge Moscovici. Retomando, a psicologia social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo, a relação indivíduo-sociedade e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse

conhecimento com os indivíduos (ARRUDA, 2002). A Teoria das Representações Sociais (TRS) operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Moscovici considera que:

O processo social no conjunto é um processo de familiarização pelo qual os objetos e os indivíduos vêm a ser compreendidos e distinguidos na base de modelos ou encontros anteriores. A predominância do passado sobre o presente, da resposta sobre o estímulo, da imagem sobre a realidade tem como única razão fazer com que ninguém ache nada de novo sob o sol. A familiaridade constitui ao mesmo tempo um estado das relações no grupo e uma norma de julgamento de tudo o que acontece. (1961, p.26).

É importante salientar que a TRS não separa o sujeito social e o seu saber concreto do seu contexto, assim como a construção desse saber não pode se desvincular da subjetividade. Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais - como sistemas de interpretação - que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais (JODELET, 1989). Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a construção dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. As representações sociais consideram à singularidade dos objetos, dupla centração nos conteúdos e nos processos, atenção à dimensão social suscetível de aglutinar a atividade representativa e seu produto. Jodelet lembra que a representação social deve ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das idéias) sobre a qual elas vão intervir (JODELET, 2002). Operacionalizar o conceito, tal como se vê em *La Psychanalyse, son image, son public* (MOSCOVICI, 1961), torná-lo teoria, exigiu que Moscovici recorresse a outros teóricos para apoiar sua perspectiva a respeito da construção do saber e do valor do saber prático: Piaget Lévy-Bruhl e Fredu. Piaget - por meio do desenvolvimento do pensamento infantil a forma como se estrutura e se configura, mostra que ele se dá por imagens e também por corte-e-cola - juntando fragmentos do que a criança já conhece para formar uma configuração que traduza o que ela desconhece o que muitas vezes se manifesta mais claramente para os adultos como o falar errado das crianças. Mas também, a partir do

juízo moral, indicando a importância do contato com os adultos, primeiramente, e com outras crianças, mais tarde, para o desenvolvimento desse tipo de juízo e para a construção das regras pelas crianças (ARRUDA, 2002). Lévy-Bruhl, por meio dos seus estudos sobre o pensamento místico, encontrado em povos distantes, aponta outras formas de lógica para pensar o mundo, baseadas em princípios diversos dos do pensamento ocidental, como o princípio de participação. Freud, com as teorias sexuais infantis, mostra como elas elaboram e internalizam as próprias teorias sobre questões fundamentais para a humanidade, teorias que carregam as marcas sociais da sua origem: a experiência vivida no seu grupo, na sociedade, e o diálogo com outras crianças, como as teorias que explicam o ato sexual.

Entrando no campo educacional e na formação (cognitiva) dos sujeitos, podendo ser caracterizada em termos dos pressupostos epistemológicos/ontológicos a respeito da natureza da relação que se estabelece entre sujeito, meio externo (a cultura como um de seus elementos fundamentais) e outros sujeitos (vide VYGOTSKY, 1991; MOSCIVICI, 1978a), para que este se torne, de fato e de direito, um “sujeito”, na medida em que se constitui mediante as interações entre sua própria cognição, outras cognições (outros sujeitos) e artefatos do meio que demandem interação semiótica³². A produção, baseado na síntese crítica de saberes de Vygotsky, teve o intuito de superar a crise epistemológica e metodológica de seu tempo, no intuito de embasar uma abordagem na perspectiva da subjetividade (isto é, o problema de como se constitui a natureza humana — problema já colocado em bases sofisticadas ao longo da filosofia moderna), ao escamotear o seu problema fundante, a saber, o problema da subjetividade, ou, em termos vygotksyanos, o problema da investigação dos processos subjacentes à formação das estruturas psicológicas superiores (VAN DER VEER & VALSINER, 1996). Vygotsky enfatizava que o processo histórico-social e o papel da linguagem interferem no desenvolvimento do indivíduo, tendo sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. O sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação, ou seja, o processo o desenvolvimento humano — com ênfase da dimensão sóciohistórica e na interação do homem com o outro no espaço social — buscava

³² Observa-se que os significados, através da mediação semiótica cultural, vão se tornando mais estáveis, sendo o processo de leitura uma atividade relevante para tal estabilidade e, ainda que pareça algo paradoxal, para a diversidade interpretativa. E o sentido tem como elemento de perenidade sua instância de provisoriedade, modificando-se sempre que os constituintes da enunciação se modificarem (COSTAS e FERREIRA, 2011)

caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (VYGOTSKY, 1996). A passagem das funções psicológicas elementares para as superiores ocorre, portanto, pela mediação proporcionada pela linguagem que, na abordagem vygotskiana, intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde o momento de seu nascimento; por si só, a criança, por exemplo, não se apropria qualitativa e quantitativamente dos conhecimentos desejáveis que alcança por meio de interações profícuas com os elementos mais experientes do seu grupo social (MARTINS 1997). Encontramos uma visão de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. Vygotsky salienta, portanto, que o ambiente no qual o indivíduo se constitui é fundamental para formação do sujeito consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. O acesso a instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes é fundamental.

As relações entre Moscovici e Vygotsky permitem inferir que as formas humanas de cognição são peças fundamentais no estabelecimento desse jogo constituinte, sendo a relação do sujeito com o mundo configurada pela interação de tais formas junto às contingências do meio sociocultural, elementos cruciais para o fomento de seu desenvolvimento. À medida que o “mundo interno” (subjeto) familiariza-se com o “mundo externo” (social), o sujeito termina modificando suas arquiteturas simbólicas interiores. Isso ocorre quando a experiência subjetiva altera – através da linguagem verbal – modifica o “mundo externo” por explicitar as (novas) relações estabelecidas. Vygotsky e Moscovici retomam a nossa constituição como sujeito singular e dependente dos processos mediados de nossa cognição, isto é, dos processos semióticos operados em nossa mente na interação com o ambiente e com a cultura. A leitura semiótica do desenvolvimento humano, presente na teoria das representações sociais e na abordagem sócio-histórica, é traduzida sobremaneira pela importância que atribui à natureza mediada do pensamento, possível em termos da funcionalidade das operações com signos (MAGALHÃES, 2014). O sujeito da teoria das representações sociais e da abordagem sócio-histórica, observado em sua integralidade epistêmica, cultural e subjetiva, é processo mais do que produto: é constituído no curso de sua experiência cognoscente³³

³³ Que possui aptidão para conhecer; que tem habilidade de conhecer.

interna, atravessada pela externalidade social, que lhe perpassa como conteúdo do meio, mas que também se faz perpassar por sua ação cognoscente.

2.3. O MODELO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E ESPAÇO ESCOLAR NO BRASIL

Para pensarmos e refletirmos sobre o modelo de educação básica e espaço que escolar no contexto brasileiro atual – primeiramente –, nos dirigimos a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, que um dos direitos sociais garantido pelo Estado é o acesso à educação e, especificamente no artigo 205, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). As Constituição de 1988 propiciou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/98), que em seu artigo 8º, §1º que caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1998) e congrega, articuladamente, três níveis de ensino (art. 21): Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E no artigo 22, estabelece o objetivo da educação básica

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1988).

Cabe salientar que essa perspectiva de educação básica no Brasil foi motivo de tensionamentos e lutas, por parte dos educadores, para a formalização de uma legislação nacional. A educação básica (termo básico: pôr em marcha, avançar) é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (CURY, 2002, p.170). A educação básica torna-se um direito obrigatório e ofertado de forma qualificada, considerado um direito social e tendo eminente participação ativa e crítica a sociedade que a compõe, baseado nos princípios de uma sociedade justa e democrática. Sendo o Brasil um país federativo, art. 1º da Constituição Federal, é uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 1988). Sendo assim, é de praxe que numa organização federativa haja a não-

centralização do poder, na qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional denominará tal pluralidade consociativa de Sistema de Organização da Educação Nacional, em seu Título IV. É desta concepção articulada entre os sistemas que decorre a exigência de um Plano Nacional de Educação (art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e nos meios, e efetivo nos seus fins (CURY, 2002, p. 173). Além disso, os três entes da federação devem garantir, por meios de suas arrecadações fiscais e repasses da União, a Educação Infantil e Ensino fundamental (Municípios) e Ensino Médio (Estado). Como também, segundo a Lei 9.131/95, assegura o Ministério da Educação e Cultura (MEC) avaliar as políticas de educação nacionais, zelar pela qualidade de ensino e velar pelo cumprimento das lei que o regem, por intermédio do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1995).

O primeiro apontamento sobre o caráter claramente utópico de muitas de nossas políticas educacionais e seu fracasso, se deve, em grande parte, ao fato de não terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade. No Brasil ainda há uma extrema desigualdade socioeconômica - medido pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) -, que atende pelo nome de pobreza ou de miséria, que significa a exclusão histórica – já diagnosticada por Paulo Freire na década de 60 – e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda. Embora, já tenhamos atingimos o quadro de acessibilidade universal da educação, ainda estamos remando lentamente ao acesso ao ensino público e de qualidade, ou seja, qualidade da educação básica, portanto, não é exclusiva ou privativa de nenhuma de suas etapas e/ou modalidades, então o caráter indispensável articulado à cidadania e ao trabalho é próprio de toda a educação básica (CURY, 2002 p. 179). Se fragmentarmos, *a priori*, cidadania e mundo do trabalho, a primeira nos remeteria a preparação para cidadania, incorporando às grandes massas da população, instrução que lhes permita participar e agir nas distintas esferas da sociedade. E a segunda, fornecer subsídios (conhecimento científico produzido historicamente) que atenda ao desenvolvimento econômico e social de uma nação. É importante destacar que o acesso e a permanência dos indivíduos na escola contribuem

para a democratização dos conhecimentos e cria condições individuais e coletivas para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade social em que vivem e sobre as relações existentes nos contextos dos quais são sujeitos históricos, econômicos e políticos. Ao se conscientizar de tudo isso, o indivíduo se transforma e passa a viver a sua cidadania de maneira mais efetiva. Octávio Ianni esclarece que

poucos são os que dispõem de condições para se informarem e posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, tendo em conta suas implicações locais, regionais, nacionais e continentais. Quando se criam condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania se realiza propriamente como soberania. (IANNI, 1999. p. 115).

A educação e os espaços escolares são essências ao indivíduo e para sociedade, sendo o ponto de partida que promove o avanço da humanidade na diminuição das desigualdades sociais, fruto do sistema capitalista. Em termos quantitativos, segundo o Censo Escolar do MEC do ano de 2015, o número de matrículas no Ensino Fundamental séries iniciais foram de 9.694.573; Ensino Fundamental séries finais, 8.648.637 matrículas e no Ensino Médio, 6.426.370 matrículas (BRASIL, 2015). Ao longo da Ensino Fundamental ao Ensino Médio, há uma diminuição 3.268.203 matrículas (66,28%) se analisarmos somente o período de 2015. Pierre Bourdieu, sociólogo francês (1930-2002), fundamenta seu pensamento pela grande influência de Max Weber³⁴ e Durkheim³⁵. Pesquisou sobre as sociedades contemporâneas e suas relações sociais nas quais mantêm os diferentes grupos sociais tendo o sistema de ensino como instituição que permite a reprodução da cultura dominante. Além disso, criou o conceito de *habitus*³⁶.

³⁴ Max Weber (1864-1920) define que ação social é um sistema de objetivos mais adequados para uma transformação das sociedades. Só existe, uma ação social quando o indivíduo estabelece uma comunicação com os outros, sendo que tal indivíduo deseje ou não passar por aquela transformação. (SOUTO, SILVA, SANTIAGO, s.d.)

³⁵ David Emilé Durkheim (1858 – 1917) sociólogo francês considerado o fundador da sociologia moderna. Para Durkheim, a sociedade não é um grupo de pessoas que vive na mesma localização geográfica, é "essencialmente um conjunto de ideias, crenças, sentimentos de todos os tipos, que são realizados por indivíduos". Ela mostra uma realidade que é produzida quando os indivíduos atuam uns sobre os outros, resultando na fusão da consciência individual.

³⁶ Sistema de disposições duradouras e transferíveis, estruturadas e predispostas a funcionar como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizada de um diretor de orquestra (BORDIEU, 1975).

Dessa maneira, para Bourdieu, o sistema educacional não reproduz estritamente a configuração de classes, contudo consegue, impondo o *habitus* da classe dominante, cooptar membros isolados das classes. Esses membros, tendo familiarizado os esquemas e rituais da classe dominante, defendem e impõem de maneira mais radical à classe dominada os sistemas de pensamentos que a fazem aceitar sua sujeição à dominação. O sistema educacional reproduz, por meio de uma violência simbólica, as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, copia de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante. Bordieu aponta violência simbólica como

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da articulação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BORDIEU, 1975, pag 77).

Portanto, o processo educativo é uma ação coercitiva, definida como ação pedagógica como um ato de violência, de força. Neste ato são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos hábitos diferenciais, ou seja, predisposições para agirem segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe (STIVAL e FORTUNATO, 2008). Todo o sistema de ensino institucionalizado, com características específicas na estrutura e seu funcionamento, adquire a função de reprodução cultural de forma arbitrária, ou seja, a herança greco-romana e preceitos cristãos ainda permeia os espaços escolares, partindo do princípio de uma formação homogênea e homogeneizada em detrimento da criação individual. Quem exerce a autoridade escolar, e quem a ela se submete, desconhece a arbitrariedade que lhe está na origem, porque o sistema de ensino tende à auto-reprodução e as condições internas de inculcação do *habitus*, reproduzem as relações de força dominantes (BORDIEU, 1975). O caráter simbólico da violência pauta-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção. O autor analisa que o processo educacional apresenta dois mecanismos destinados à consolidação da sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estruturas de classes. O primeiro dos mecanismos se manifesta no mundo das

“representações simbólicas ou ideologia”, e o outro atua na própria realidade social. Então, encaramos a função do ensino como legitimar a cultura dominante e o docente serve-se da instituição com a finalidade de conservação social e de perpetuação das relações de classe (BORDIEU, 1975). Para Góes,

tendência crescente para examinar o indivíduo concretamente constituído nos leva a conceber a individualidade como processo, construída socialmente e a singularidade como conjugação de elementos nem sempre convergentes ou harmoniosos (GÓES, 1993, p.5).

No contexto grupal os indivíduos que nele se inserem adotam suas condutas nas interações estabelecidas pela coletividade - importante na constituição do sujeito -, tendo em vista que é a partir dessas pautas que o indivíduo vai regular sua conduta. Portanto, nesta concepção ressalta-se a intersubjetividade constitutiva sem, por isso, perder de vista a singularidade do sujeito.

2.3.1. HOMOLESBOTRANSFOBIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: A REPRODUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO

Um elemento que se constitui na intersubjetividade e torna-se fundamental nas relações são os estereótipos. Essa importância se justifica pelo fato de que, nas relações entre si, as pessoas tendem a se atribuir características estereotipadas as quais acabam atuando como mediadoras nessas relações, simplificando as percepções. Nesse sentido, pode-se afirmar que as relações ocorrem tendo como base as características prévias que os indivíduos se atribuem entre si, o que vem a consistir em um processo de categorização que subjaz às relações sociais (ALONSO & BERBEL, 1997). Assim, por intermédio da percepção, as vivências históricas e sócio-culturais se tornam presentes à nossa consciência, gerando a afetividade e as ações que determinada experiência permite ter. A realidade age sobre nós se for apreendida e internalizada. Define-se estereótipo social como crença coletivamente compartilhada acerca de algum atributo, característica ou traço psicológico, moral ou físico atribuído extensivamente a um agrupamento humano, formado mediante a aplicação de um ou mais critérios, como por exemplo, idade, sexo, inteligência, filiação religiosa e outros. Os estereótipos sociais influenciam condutas e comportamentos em interações sociais quando os interatores são enquadrados por essa

crença. Do ponto de vista da psicologia social, estereótipos podem ser investigados sob aspectos diferentes que vão desde a sua formação até manifestação coletiva.

Os processos de legitimação do preconceito são “especialmente relevantes nas sociedades democráticas, na medida em que os comportamentos antinormativos necessitam ser legitimados.”. Os atores e atrizes sociais precisam encontrar justificativas para seus atos. Em tais culturas, as pessoas integraram conceitos de liberdade e igualitarismo, que funcionam como supressores de pensamentos e comportamentos preconceituosos. A violência enfatiza o uso da força, do poder, da dominação, de certo modo toda agressão é violência na medida em que usa a força. É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema. Todavia, a violência será bem mais provável na medida em que a palavra se torna impossível (CHARLOT, 2002), ou seja, quando agressão física ocorre no momento em que a escassez de argumentações verbais se encerra. O sistema público de ensino funciona como um aparelho ideológico de uma classe dominante, como também o sistema particular de ensino, que se utilizam de dogmas religiosos para afirmar sua posição social e suas crenças. A justificativa principal da discriminação de gênero encontra-se no comportamento esperado de uma pessoa de um determinado sexo, sendo um produto das convenções sociais acerca do gênero em um contexto social específico. E mais, essas ideias acerca do que se espera de homens e mulheres são produzidas relacionalmente; isto é: quando se fala em identidades socialmente construídas, o discurso sociológico está enfatizando que a atribuição de papéis e identidades para ambos os sexos forma um sistema simbolicamente concatenado. Ou seja, os indivíduos que se encontram na marginalização dos estereótipos, acabam por sofrer a exclusão tanto na sociedade heteronormativa, quanto na escola, o espelho claro de uma sociedade discriminatória.

Em seu estudo *Tradition and Translation* (ROBINS, 1991), Robin aponta que, ao lado da tendência em direção à homogeneização global, manifesta-se também o fascínio pela diferença, alimentado pelo *marketing* da alteridade, da etnicidade, da localidade. A lógica de modernidade de que tudo é global, de alguma maneira, barra as questões locais (PIERUCCI, 2003). Essa (nova) “rebelião” contra as formas abstratas e regras gerais, sob a perspectiva do sujeito universal, da igualdade humana genérica, da cidadania cosmopolita e global (KRISTEVA, 1994), vem ganhando legitimidade na tentativa de fundar o corpo enquanto como uma hierarquia de valores, ou seja, a diversidade como não hierarquizável. É importante salientar que no processo escolar essa homogeneização é solidificada com o objetivo de “cartesianar” o processo de produção do conhecimento

e não nos permitindo questionar o currículo hegemônico e homogêneo que escola está embutida. Classes alinhadas, uniformes, todos em silêncio, absorção do conhecimento, ou seja, todos os elementos contribuem, de certa forma, no processo de neutralização escola, uma escola indiferente, não enxerga as singularidades de cada um. Nesse perspectiva, os processos discriminatórios validam a heteronormatividade como elemento fundamentalista a ser seguido. A exclusão escolar do público LGBTs se dá através da negatividade específica, ou seja, os indivíduos mais diversos (lésbicas, gays, transexuais, bissexuais) tornam-se iguais na medida em que sofrem a mesma carência. Essa igualdade de carência, sobrepõe a heterogeneidade das positivities (dos bens, capacidades, do trabalho, dos bens culturais). Essa experiência da discriminação-com-exclusão, noutras palavras, esses grupos desvalidos, por mais diferentes que se saibam em recursos culturais e em passado histórico – como vistos nos capítulos anteriores – são tratadas pela cultura dominante do Ocidente como “a mesma coisa”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/98) infere que o processo educacional também se constitui nos movimentos sociais, que se constituem (BRASIL, 1998), portanto, esses espaços se constituem como um ambiente privilegiado onde a noção abstrata da igualdade pode ser referida a uma experiência concreta de vida. Além disso, esses movimentos sociais ligados ao combate à discriminação LGBTs possibilitaram a visualização – forma quantitativa – que os processos de certificação da heteronormatividade são fatores de agressões físicas e verbais, discriminações, evasão escolar, desamparo por parte da gestão escolar e o não engajamento docente ao combate as homolesbotransfobias.

Pensar na criação de políticas públicas de educação, sob a perspectiva das relações sociais e o contexto de sua produção, evidenciam um intenso processo de negociação que determina a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado pelos movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas; pela ocupação de espaços na administração pública; tanto o Estado quanto os movimentos, nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo. Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação dessas políticas, bem como a produção de conhecimento sobre elas, remete à discussão de complexidades (VIANA, 2012). Estes grupos que, de alguma maneira, entram em convenções são influenciados por arcabouços teóricos e atitudes coletivas, principalmente ligados ao Movimento das Mulheres e ao Movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTs). Esses

assumem papel protagonista na proposição de vários projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar, além disso exercem grande influência setores representativos de forças internacionais, com participação decisiva na vida nacional e na confecção de linhas de ação para as políticas públicas de educação. As reformas educacionais da década de 1990 previram e incluíram questões de gênero e sexualidade, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que representa segundo VIANNA e UNBEHAUM (2006, p. 416), “o mais importante avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais”, por nortear o currículo das escolas brasileiras, “um importante passo na inclusão da perspectiva de gênero na educação”, objetivando combater relações autoritárias; questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação e incentivar a diversidade de comportamento de homens e mulheres, a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino, o respeito pelo outro sexo e pelas variadas expressões do feminino e do masculino, conforme apontado no PCN que trata da “Orientação Sexual” (BRASIL, 2000). Contudo, importante constatar que

[...] embora os PCN’s e os Temas Transversais, dentre eles a “Orientação Sexual”, tenham sido aprovados há mais de dez anos, ainda hoje questões de gênero e sexualidade são pouco discutidas nas escolas. E quando há essa discussão, só são trabalhadas as questões disciplinares, atuando como vigilância das práticas sexuais, de acordo com os ideais do Estado e da sociedade, utilizando-se de seus diversos mecanismos, dentre eles a escola, para controlar o exercício da sexualidade, tratando apenas questões biológicas, como reprodução, aparelho genital e prevenção da gravidez precoce, as DST’s e AIDS (SILVA, 2009, p. 99).

Desde o início do século XX e com a ampla visibilidade dos movimentos LGBTs, conseguiu-se mensurar – de maneira quantitativa – as homolebotransfobias nos espaços escolares. Primeiramente, trago um estudo nacional em escolas brasileiras, realizado pela UNESCO e publicado em 2004, envolvendo mais de 24 mil respondentes, mostrou que 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de sala de aula que fosse homossexual, 35,2% dos pais e mães não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual e 60% dos/das professores/as afirmaram não estar

suficientemente bem informados/as para abordar a questão da homossexualidade na sala de aula. (ABRAMOVAY et al., 2004). Esse dado de 2004 da UNESCO serve como eixo de questionamento do papel da escola na formação de um cidadão crítico e reflexivo, ou seja, por quê (ainda) as discussões de gênero e sexualidade não permeiam os espaços escolares? O fato de nós sacralizarmos e/ou (des)sexualizarmos os corpos garante a ideia de que homens e mulheres já “nascem” com papéis consolidados na sociedade, sendo a escola, como Bourdieu aponta, mera reprodutora desse espaço macro. A perspectiva da heteronormatividade – como forma de discriminação as homossexualidades – escolar é apontada por (MAZZON, 2009) em sua pesquisa aponta que em sua amostra de 18.500 estudantes, pais e mães, diretores/as, professores/as e outros/as profissionais da educação, mostrou que 87,3% dos/das respondentes tinham atitudes preconceituosas e 26,1% tinham atitudes discriminatórias em relação a orientações sexuais diferentes da heterossexual. Com dados mais atuais, a Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar, realizada 2015, com parcerias entre a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais ABGLT e uma associação nacional LGBT com 324 organizações afiliadas de todos os estados do país demonstrou que a discriminação ganha força nos espaços escolares. A pesquisa aponta que 43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero; 48% ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares; 73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual; 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola e 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero (ABGLT, 2016). A escola se torna um espaço para o ensino e aprendizagem para esse público? A escola se torna um espaço de bem-estar para esse público? A escola cumpre o papel de supervisão regular das práticas de ensino para garantir que os conteúdos curriculares sobre a promoção do respeito à diversidade sexual sejam implementados efetivamente? Esses questionamentos causam inquietações, suposições e salientam uma hierarquia heteronormativa salientada e afirmada em todos os segmentos escolares. Saliento aqui o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014), que justifica esta Trabalho de Conclusão de Curso, tem entre suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, bem como a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade (BRASIL, 2014).

3. OBJETIVO

- Analisar as representações sociais das homolesbotransfobias no espaço escolar.

4. METODOLOGIA: A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica (MARTINS, 2004, pag. 291)

Os paradigmas contemporâneos no âmbito educacional nos permite abarcar não só novas formas de pensar, mas também de produzir conhecimento. Nesta perspectiva, a pesquisa social aparece como importante papel na produção deste conhecimento, pois a investigação das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos – que possuem uma historicidade, crenças e valores – é o campo de atuação da pesquisa social. Um breve olhar sobre a história da sociologia nos permite perceber que essa área do conhecimento foi notoriamente pautada na necessidade de definir seu objeto com clareza e precisão, como também compreender como se aplicam os fundamentos da ciência e os princípios do método científico no campo sociológico. Essa busca teve como objetivo a superação das análises impressionistas e extra-científicas acerca das sociedades e a valorização da ciência enquanto forma de saber positivo, um discurso intelectual diante da realidade, que pressupõe “determinados procedimentos de obtenção, verificação e sistematização do conhecimento e uma concepção do mundo e da posição do homem dentro dele” (FERNANDES, 1977, p. 50). A necessidade da investigação dos fenômenos sociais, trouxe o “fazer ciência” segundo os procedimentos do método científico, porém delimitar seu objeto não é/foi uma tarefa fácil, em decorrência das dificuldades de tratamento de um objeto como o ser humano, tão sujeito a modificações, complexo e que, principalmente, reage a qualquer tentativa de caracterização e previsão. MINAYO (2010, p. 12) destaca que:

o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as

sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo BOGDAN e BIKLEN (1982), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar. Um primeiro aspecto abordado pela crítica à metodologia qualitativa diz respeito à questão da representatividade. Como essa metodologia trabalha sempre com unidades sociais, ela privilegia os estudos de caso — entendendo-se como caso, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição. O maior problema, neste sentido, segundo os críticos, se encontraria na escolha do caso: como delimitar o que seria representativo do conjunto de casos de uma sociedade? Esse questionamento acerca da representatividade está relacionada às possibilidades de generalização e se baseia na noção estatística de amostra. Pensar em amostra é reportar-se a um conjunto selecionado em determinada população, da qual seria representativo (MARTINS, 2008, p.289). A constituição da amostra deve ser casual, aleatória. É possível, a partir desse ponto de vista, dimensionar o desvio da amostra em relação a determinada população e empregar coeficientes que possibilitem indicar com precisão a existência de possíveis distorções ou erros, bem como as possibilidades de efetuar uma generalização em direção à população. Entretanto, ao se trabalhar com o caso, como garantir que o indivíduo escolhido ou a comunidade selecionada, por exemplo, são representativos do conjunto do qual fazem parte? Seja como for, do ponto de vista estatístico, restarão sempre dúvidas acerca da representatividade. Outro aspecto importante são questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados. Há uma elaborada discussão — principalmente entre os antropólogos — que procura dar conta dos problemas decorrentes da relação de alteridade entre os dois polos na situação de pesquisa. Ou seja, refere-se particularmente, às possíveis consequências para a vida de pessoas, grupos e culturas da presença (e da “intromissão”) de indivíduos portadores de saber, estilo de vida e cultura diferentes. A autonomia dos

sujeitos pressupõe precisamente a liberdade no uso da razão. Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las.

4.1. METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA DE ESTUDO DE CASO: APONTAMENTOS INICIAIS

Em educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa entre as décadas de 60 e 70, mas com um sentido muito limitado: estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula (ANDRÉ, 2013, p.95). Esses estudos eram considerados “não experimentais”, portanto menos “científicos” do que os estudos experimentais largamente utilizados na psicologia e na educação naquele momento. Contudo essa concepção de “estudo descritivo de uma unidade”, que surge no contexto das abordagens quantitativas, e permaneceu na pesquisa educacional, originando uma série de equívocos e muitas críticas (MAZZOTTI, 2006). Nos anos 1980 — no contexto das abordagens qualitativas — o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional em seu sentido mais amplo: focalizar um fenômeno em particular, considerando seu contexto e multidimensionalidade. Valoriza-se, portanto, o aspecto unitário, porém destaca-se a necessidade de uma análise profunda e contextualizada. As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Sendo assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2013, p.95). O estudo de caso é um instrumento valioso para investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, pois o contato direto do pesquisador com as situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, analisar interações, estudar representações, sem desvincular o âmbito aonde se manifestam.

Quadro 2 — Finalidades do Estudo de Caso

Finalidade	Características
Exploratório	Nesta fase, o objetivo é desenvolver ideias e hipóteses para investigação, sendo que muitas pesquisas iniciam com o estudo de caso, gerando uma lista de hipóteses para pesquisas quantitativas;
Construção de teoria	Uma área específica onde os casos são contundentes, o estudo de caso irá construir a teoria;
Testar a teoria	Apesar do seu uso limitado para testar a teoria, o método de estudo de caso tem sido utilizado em gestão de operações a fim de testar questões complicadas;
Aperfeiçoar a teoria	Os estudos de casos também podem ser usados visando ao aprofundamento e à validação de resultados empíricos de pesquisas anteriores.

FONTE: FREITAS, JABOUR, 2011, p. 12

O estudo de caso possibilita fornecer uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa, dependendo da atuação do pesquisador. Ao retratar situações reais sem prejuízo de sua dinamicidade natural, o estudo de caso se configura vantajoso. A capacidade heurística, segundo ANDRÉ (2005), é outra contribuição desse tipo de pesquisa, pois pode levar a descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já se sabia. O estudo de caso tem um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas. Destacamos, ainda, a capacidade, a sensibilidade e o preparo do pesquisador para não de perder nas aparências e no inusitado, uma vez que o estudo de caso exige a manifestação de suas dimensões intelectual, pessoal e emocional. O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. O ponto de partida é uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente das vivências pessoais e/ou profissionais do pesquisador,

ou pode ser a continuidade de pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa. Dentre as diversas técnicas e instrumentos, destaco: observação participante, entrevista, análise documental e pesquisa etnográfica. Destaco a entrevista – devido ao caminho metodológico seguido –, pois pode oferecer dados para comparar evidências coletadas com outras fontes a fim de ampliar a confiabilidade do estudo, além de oferecer diferentes olhares sobre o evento. MARTINS (2008) sugere, entre outras coisas, a atenção do pesquisador ao planejar a entrevista, a obtenção de algum conhecimento prévio sobre o entrevistado, ouvir mais do que falar e o registro dos dados e informações durante a entrevista (DEUS, CUNHA, MACIEL, 2010). Dessa forma, a entrevista cumpre seu papel de fornecer dados relevantes ao pesquisador. MARTINS (2008, p. 22) pontua que:

o investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar –, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

Entende-se aqui que os estudos de caso são holísticos – pois herdam essa característica da investigação qualitativa –, visam uma maior concentração no todo, afim de chegar a compreender um fenômeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos (STAKE, 1999), surgindo a necessidade de estudar fenômenos sociais mais complexos, homofobia na escola, por exemplo. Além disso, o estudo de caso possibilita fazer generalizações, pois Stake (1999), a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso, através da particularização. Contudo existem circunstâncias em que o estudo de um caso pode permitir generalizar para outro caso. Stake (1999) distingue entre “pequenas generalizações” e “grandes generalizações”. As primeiras referem-se a inferências internas que o investigador pode fazer sobre um determinado caso. As segundas podem ser relevantes para outros casos não estudados ou para a modificação de generalizações existentes. Ao abordar a problemática da generalização, Stake (1999) discute a importância da “generalização naturalista”. Esta generalização está baseada na implicação e experiência do investigador, sendo a problemática pautada no fato das práticas discursivas se fazerem sempre para

determinados contextos (FLICK, 2004). Mas a questão deve pôr-se mais em termos de transferibilidade para outros contextos. Portanto, a trajetória inicial de investigação orienta a procura sistemática de dados para extrair conclusões. Para além das questões iniciais, Yin (1993 e 2005) aponta a formulação de proposições. Estas especificam as questões do tipo “como” e “porquê”, para determinar o que devemos analisar. Quantas mais proposições específicas tiverem os estudos, mais eles permanecerão dentro de parâmetros exequíveis (YIN, 2005).

4.1.1. ESCALA DE PRECONCEITO CONTRA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO (EPDSG)

O Brasil ainda carece de instrumentos com boas evidências de validade e confiabilidade para avaliar o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e, principalmente, adaptados para o contexto brasileiro. É necessário uma ferramenta que leve em consideração não somente a orientação sexual, mas também as expressões de gênero (conceito já discorrido anteriormente), na qual tem sua predominância nas manifestações preconceituosas. Já existem instrumentos, que de alguma forma, dão conta – quantitativamente – das discriminações, porém privilegiam somente a questão da orientação sexual, por exemplos, a *Escala de Atração Sexual e de Orientação Sexual e Escala de Crenças sobre Homossexualidade* (ECH) (CERQUEIRA-SANTOS, WINTER, SALLES, LONGO, & TEODORO, 2007); (MARINHO, MARQUES, ALMEIDA, MENEZES E GUERRA 2004) adaptaram para o Brasil o instrumento de homofobia implícita e explícita proposto por Castillo, Rodríguez, Torres, Pérez e Martel (2003) e PULERWITZ E BARKER (2008) adaptaram para o Brasil a *Gender-Equitable Men Scale* (GEM Scale). A escala utilizada neste trabalho de conclusão é denominada *Escala de Preconceito contra Diversidade Sexual e de Gênero* (EPDSG), a qual é composta por dois instrumentos: um avaliando preconceito contra Orientação Sexual (OS) e outro investigando preconceito contra não conformidade de Gênero e Transexualidade (GT) (COSTA, BANDEIRA, NARDI, 2015). Esse instrumento originou-se de outros duas escalas. A escala que avalia preconceito contra OS, *Attitudes Toward Lesbians and Gays Scale* (ATLG) (HEREK, 1988), foi selecionada a partir de uma revisão sistemática que buscou evidências de validade e fidedignidade em instrumentos que avaliam homofobia e construtos correlatos (COSTA *et al.*, 2013b; COSTA, BANDEIRA, NARDI, 2015), sendo desenvolvida nos Estados Unidos por Gregory Herek, em 1988. Além disso, a outra escala escolhida pelos autores, é a

Genderism and Transphobia Scale (HILL & WILLOUGHBY, 2005), afim de avaliar o preconceito contra não conformidade de identidade de gênero e transexualidade.

Como utilizar um instrumento quantitativo, numa abordagem qualitativa estudo de caso? É importa destacar que a *Escala de Preconceito contra Diversidade Sexual e de Gênero*, ela atua em dois segmentos: individual e coletivo. Em nível individual nos remete a uma representação individualmente distribuídas por elementos comuns e a nível coletivo, pois o objeto social está presente vários estados de elaboração em diferentes subgrupos, o qual incluem aspectos diferenciados do objeto. A partir da Teoria das Representações Sociais, a ideia é trabalhar com amostras de espaços escolares, afim de evidenciar processos e produtos sociais do respectivo meio e identificar fenômenos e representações sociais – quanto a discriminação sexual e de gênero – em um ambiente tão heterogêneo, como a escola.

4.1.2. CONTEXTUALIZANDO REGIÃO CENTRO DE PORTO ALEGRE/RS

A cidade de Porto Alegre – capital do estado do Rio Grande do Sul – ganhou o *status* de cidade pelo imperador Dom Pedro I em 1821, e segundo um dado mais recente Em 2010, a cidade contava com 1.409.351 habitantes representando 13,2% da população do Estado do Rio Grande do Sul. A Região Centro na cidade de Porto Alegre/RS tem 276.799 habitantes, representando 19,64% da população do município, com área de 26,0 km², representa 5,46% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 10.646,12 habitante por km². A taxa de analfabetismo é de 0,51% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 8,81 salários mínimos, aproximadamente R\$7.752,80 (IBGE, 2010). A Região é composta pelos bairros: Auxiliadora, Azenha, Bela Vista, Bom Fim, Centro, Cidade Baixa, Farroupilha, Floresta, Independência, Jardim Botânico, Menino Deus, Moinhos de Vento, Mont´Serrat, Petrópolis, Praia de Belas, Rio Branco, Santa Cecília e Santana. Segundo o IBGE (2015), a região abrange uma população de 92,9% autodeclarada branca e 7,23% autodeclarada negra, com 43,92% indivíduos do sexo masculino e 56,08% indivíduos do sexo feminino.

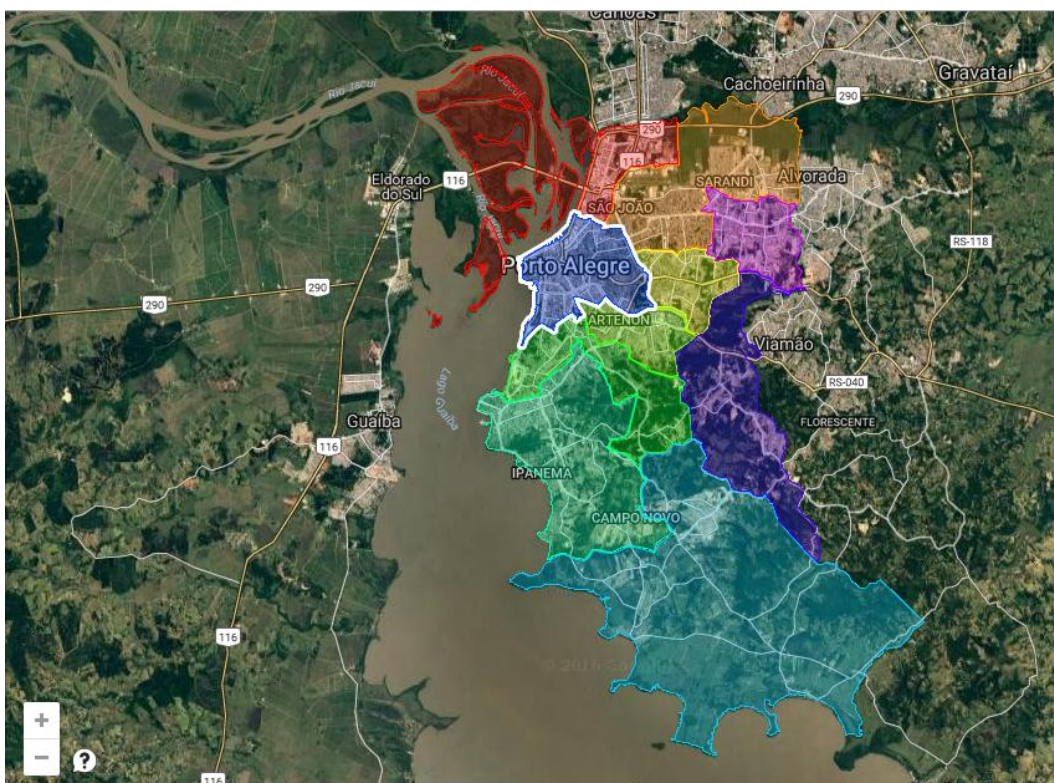


Figura 6: Mapa indicativo das seções da cidade de Porto Alegre/RS. A região 8, na qual se situa a escola, é onde está escrito “Porto Alegre”

Disponível em: www.observapoa.com.br (2016)

Quadro 3 – Disparidade entre os sexos no ensino fundamental e médio (2012 – 2013).

Ano	2012	2013
Indicadores		
Homens matriculados	19.011	18.171
Mulheres matriculadas	19236	18.518

FONTE: www.observapoa.com.br (2016)

Quadro 4 – Indicadores da Região Centro (2010 – 2014).

REGIÃO CENTRO	2010		2011		2012		2013		2014	
	Taxa (%)	Números Absolutos	Taxa (%)	Números Absolutos	Taxa (%)	Números Absolutos	Taxa (%)	Números Absolutos	Taxa (%)	Números Absolutos
Abandono Escolar Ensino Médio	8,33	1.386	7,13	1.157	8,39	1.330	9,01	1.370	8,73	1.324
Aprovação no Ensino Médio	68,74	11.440	68,78	11.167	72,4	11.481	76,61	11.645	77,14	11.695
Distorção Idade-Série (Ensino Médio)	29,51	–	29,01	–	29,43	–	28,47	–	28,78	–
Matrículas por nível de ensino (Ensino Médio)	–	17.050	–	16.599	–	16.487	–	15.651	–	–

FONTE: www.observapoa.com.br (2016)

Nos quadros acima (quadros 03 e 04), a partir dos dados obtidos pelo Censo 2010, OBSERVA POA e da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, desenhamos um panorama da situação das regiões onde as escolas estudadas estão inseridas. O número de Mulheres e Homens matriculados refere-se ao número de homens e mulheres matriculados no Ensino Fundamental e Médio, O Abandono Escolar refere-se ao percentual de alunos que abandonaram o ensino médio, a Aprovação no Ensino Médio é o Percentual de alunos matriculados no ensino médio que foram aprovados, A Distorção Idade-Série expressa o percentual de alunos com idade superior à idade recomendada e as Matrículas por Nível de Ensino representa o Total de matrículas por nível de ensino de todas as redes (escolas federais, estaduais, municipais e particulares), o número representa o total de matrículas em instituições de ensino da região, e não o número de habitantes da região que estão matriculados.

4.1.3. A ESCOLA DA REGIÃO CENTRO DE PORTO ALEGRE/RS

A escola pública da região 08 do município de Porto Alegre, ligada a 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), ligada à Secretaria Estadual de Educação do Estado Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), foi fundada em 1924 e oferta somente o Ensino Médio nos três turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno). Os

espaços escolares são amplos, dispondo de, aproximadamente, 17 de salas de aula e 99 funcionários (professores, técnicos administrativos) (IBGE, 2015), salas da diretoria, professores, secretaria, biblioteca, cozinha com refeitório. No quesito lazer, possui quadra de esportes coberta e descoberta. E em se tratando de tecnologia de informação e comunicação (TICs), no ambiente há laboratório de informática, com computadores com *internet* banda larga para os alunos, Televisões, *Data-show*, Impressora e copiadora e outros equipamentos de multimídia. Além disso, há dois destaque: o primeiro, há um laboratório de Ciências, na qual é utilizado pelos professores e segundo, cada docente possui sua sala de aula, ou seja, quem faz os deslocamentos entre os períodos são (somente) os alunos. Há na escola, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

A aplicação da *Escala de Preconceito contra Diversidade Sexual e de Gênero* (EPDSG), ocorreu em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio no turno noturno na disciplina de Ciências da Natureza – Química, na qual houve uma recepção harmoniosa tanto por parte do docente, quanto parte dos discentes.

Gráfico 1 – Valor absoluto de estudantes participantes.

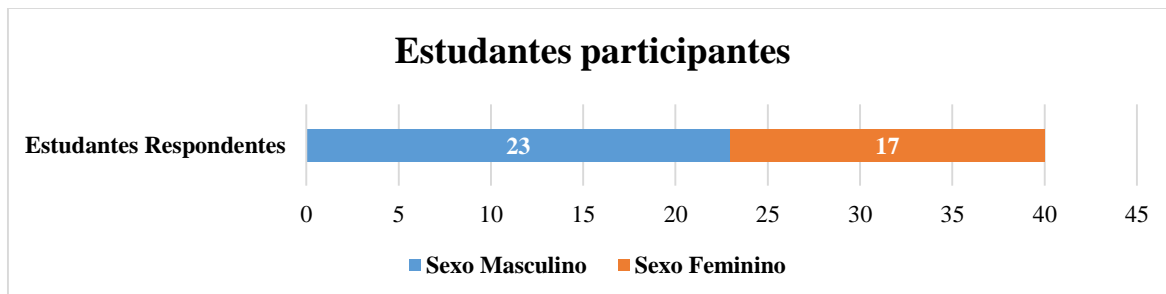
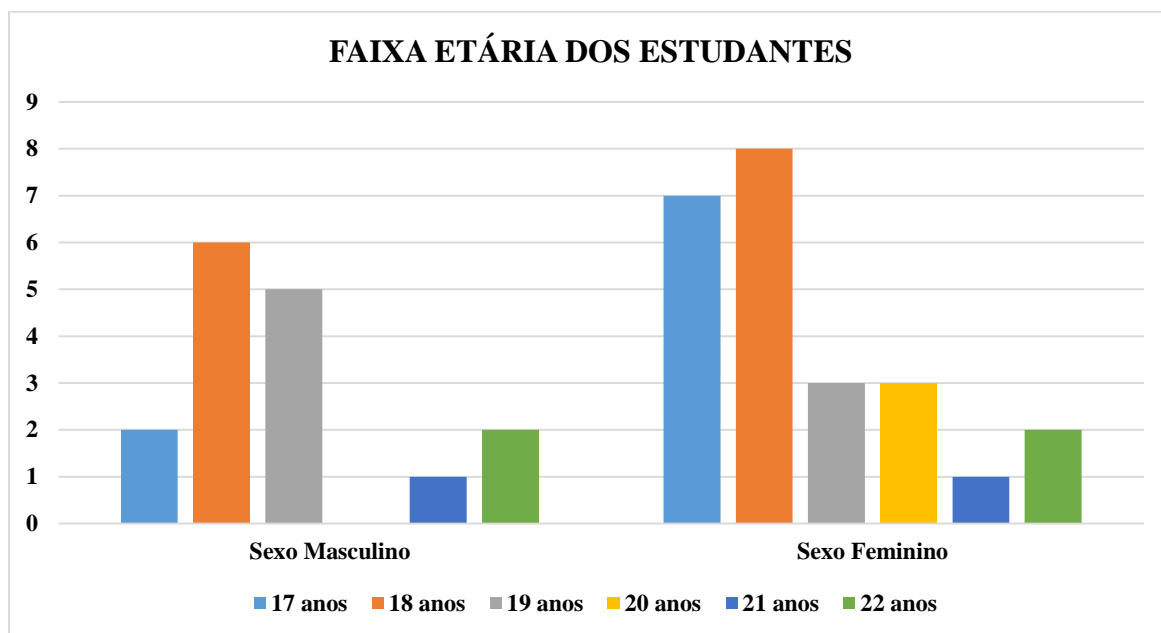


Gráfico 2 – Faixa etária (valores absolutos) dos estudantes participantes



A partir dos gráficos demonstrados acima, há mais participantes do sexo masculino e os estudantes, em sua maioria, na faixa etária entre 17 e 19 anos.

5. ANÁLISE DOS DADOS

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80).

O traçado metodológico deste trabalho de conclusão de curso culminou na criação de três categorias, porém é importante destacar que aplicação da *Escala de Preconceito contra Diversidade Sexual e de Gênero* não representam uma “amostra” cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística), mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos, ou seja, a partir estudos sobre discriminação escolar, é possível a criação de políticas pública para combate das Homoslesbotransfobias aos espaços escolares, no geral. YIN (1984, p.39) denomina tal procedimento como “generalização analítica”. Nas palavras do autor, explicar um fenômeno significa

estipular um conjunto de elos causais em relação a ele. Esses elos são similares às variáveis independentes no uso previamente descrito de explicações concorrentes.

5.1. AUTORREGULAÇÃO, GÊNERO E SEXO

O primeiro apontamento – a partir dos dados obtidos – é relativo a uma ampla parcela dos/das participantes discordam das afirmações “sexo entre dois homens é totalmente errado” e “sexo entre duas mulheres é totalmente errado”, não obstante – concomitantemente –, concordam com as afirmações “eu não consigo entender por que uma mulher se comportaria feito um homem”, “as meninas masculinas deveriam receber tratamento” e “homens afeminados não me deixam à vontade”. A construção do real e o domínio do mundo colocam em evidência o papel que as representações sociais assumem na dinâmica das relações práticas, sociais, cotidianas e se explicam através das diferentes funções assumidas pelas representações sociais. Neste caso, as representações estão pautadas em identidades já definidas e fixas (homem – masculino; mulher – feminino). Ou seja, ignora-se *a priori* a sexualidade do indivíduo, porém o fator que perturba é como este indivíduo se porta em sociedade. Essa expressão social – que já hierarquiza homens e mulheres –, e aos homossexuais masculinos ao se aproximarem da identidade de gênero feminino (*gay* efeminado), acarreta uma caracterização biológica ao masculino e feminino, com representações e expectativas de comportamento. Desde a infância, os papéis de homem-macho-masculino e mulher-fêmea-feminina já são previamente estabelecidos, as meninas brincam com panelinhas, bonecas, de casinha, sendo motivadas através dos brinquedos, a maternidade e cuidar do lar e da família, reprodução da prole e os meninos brincam com carrinhos, de bombeiro, polícia, caminhão, bicicleta, brincadeiras diretamente ligadas a profissões, imputando a ideia de que, ao homem cabe a função de trabalhar para sustentar a família. De acordo com Suárez (2000) a composição de gênero determina os valores e modelos do corpo, suas aptidões e possibilidades. Criam paradigmas físicos, morais e mentais, cujas associações tendem a homogeneizar o ser, desenhando em múltiplo registro o perfil da verdadeira mulher. Na sociedade moderna, o masculino também é submetido ao modelo de performance e comportamento, a hierarquia que funda sua instituição no social o qual se apoia a construção dos estereótipos, um exercício de poder que se exprime em todos os níveis sociais. Louro (2001, p.41) complementa que

A escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade

Essa ideia é compartilhada por Moreira (2012), a qual acrescenta que, além do papel social definido em feminino e masculino, as representações e imagem de gênero constroem os corpos biológicos, não só como sexo genital, mas igualmente moldando-os e sujeitando-os às práticas normativas que hoje se encontram disseminadas no ocidente. Nessa perspectiva, as representações sociais são consideradas uma forma de construção da realidade, cuja mediação atravessa e constitui as práticas pelas quais se expressam. O processo de garantir que meninos e meninas tornem-se homens e mulheres que correspondam aos estereótipos de masculinidades e feminilidades heterocêntricos, como explicou Louro (1999), somado ao atravessamento da indisciplina, resulta em uma coibição maior das transgressões das meninas. As construções de feminilidade e masculinidade, sob a perspectiva da heteronormatividade, costuma-se dar por meio da exclusão de seu polo considerado “oposto”. Neste caso, não somente as meninas, mas os garotos passam por um processo de rejeição de comportamentos. No caso dos meninos, a rejeição daquilo que é associado ao feminino se dá, muitas vezes, aliado a práticas homofóbicas. Neste contexto, meninos devem reforçar o seu distanciamento do universo das meninas e firmar-se com características tidas como de “macho” que pressupõem, muitas vezes, ataques e correções de outros meninos que não estejam alinhados nessa mesma perspectiva (WELZER-LANG, 2001; JUNQUEIRA, 2007; BORRILLO, 2010). E as meninas consideradas masculinas, “migram” para as características hegemônicas.

Nessa perspectiva, os processos da autorregulação consistem na capacidade de monitorar o próprio comportamento em resposta a diferentes demandas situacionais, a partir do conhecimento de si mesmo e do contexto. Estes processos evoluem no transcorrer do desenvolvimento de maneira contínua, especialmente nos primeiros seis anos de vida (SAMEROFF, 2009). O desenvolvimento das capacidades regulatórias é relativamente prolongado, partindo do desenvolvimento da regulação básica e automática da fisiologia, na infância, até à regulação mais autoconsciente e intencional da cognição que surge na pré-adolescência. Assim, o que começa com a regulação da temperatura, da fome e da excitação, logo se volta para a regulação da atenção, do comportamento e das interações sociais (SAMEROFF, 2009). Segundo o autor, esses complexos regulatórios são divididos em três categorias: 1) *microrregulações*, que operam num curto espaço de

tempo e, por isso, são consideradas interações momentâneas; 2) *minirregulações*, que operam num período de tempo curto, porém um pouco maior que os da microrregulação; 3) *macrorregulações*, que correspondem ao ciclo mais extenso dos processos regulatórios e fazem parte da agenda do desenvolvimento da cultura, incluindo a família, a escola e a comunidade. Segundo Zimmerman

o ser humano é autorregulado por natureza e esta aptidão natural será talvez uma das mais importantes características humanas. A autorregulação é a competência de o indivíduo autogerir pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e ciclicamente adaptadas para a obtenção de metas e de objetivos pessoais (ZIMMERMAN, 2000).

Esse autorregulação se dá constantemente ao longo do processo escolar, pois as juventudes que nele frequentam são sujeitos frutos de processos históricos distintos, ou seja, A identidade pessoal é construída na relação com o outro, constrói sua subjetividade a partir do que lhe é dito em suas relações com o outro. É a distinção orgânica que define a diferença entre o masculino e o feminino. Mas essa distinção se completa num sistema de relações sociais, dentro de contextos históricos e como aponta Vygotsky, tendo o elemento fundamental as linguagens. Vygotsky complementa

Na produção social da sua vida as pessoas entram em relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado nível de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, base real em que se erige a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social (VYGOTSKY, 2004, p. 285).

As juventudes da pesquisa (ainda) tensionam para o caráter fundamentalmente social do gênero, o qual não significa negar seu caráter biológico, mas enfatizam a construção social e histórica produzida a partir das características biológicas de homem e de mulher. Os corpos ganham sentido socialmente, considerando o contexto de uma determinada cultura e, portanto, as marcas dessa cultura e que o reconhecimento do “outro” é feito a partir do lugar social que ocupamos. Em suma as sociedades realizam esses processos e, então, constroem as fronteiras entre aqueles que representam a norma

(que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. A partir desses aspectos – indubitavelmente –, a educação (familiar e escolar) tem papel importante na construção das identidades sociais, especificamente, as de gênero e sexo. Essas identidades conotam as distinções entre os sujeitos, mas ao mesmo tempo, acarretam os processos discriminatórios.

5.2. A OBJETIFICAÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE FEMININA

Os resquícios do patriarcado³⁷ ainda estão hoje presentes em nossa sociedade. Em resposta a essa afirmação, a segunda categoria criada, a partir dos resultados obtidos, é que todos os indivíduos do sexo masculino participantes desta pesquisa discordam da afirmação “eu acho que as mulheres lésbicas são nojentas”. A objetificação do corpo da mulher, assim como seus desejos e suas sexualidades, foram dominados e limitados com imposições sociais, advindas principalmente sob a perspectiva do patriarcado, ou seja, mulheres são vistas como objetos de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, reprodutoras de força de trabalho e reprodutoras de novas reprodutoras. O “modo de mocinha”, ao longo do processo histórico, privou as mulheres de vários direitos – o mais brutal deles foi o Santo Tribunal da Inquisição, na qual vitimou inúmeras mulheres consideradas “bruxas” –, o direito ao voto e o silêncio da violência doméstica, que somente no século XXI emergiram-se políticas públicas no combate a essas agressões. Segundo Jablonksi (2010), estereótipos remetem à generalização, sendo assim, nos remete ao termo objetificação, que consiste em analisar alguém no nível de um objeto, sem considerar seus atributos emocionais e psicológicos. Podemos ver essa objetificação da mulher em propagandas que só focam no atributo sexual ou físico, sem outro tipo de apelo emocional (HELDMAN, 2012). A “objetificação” do público feminino pode tornar o corpo feminino suscetível a desrespeito por parte de alguém, sem que isso pareça errado. É comum até mesmo a violência física sexual por parte do público masculino para com as mulheres. Por exemplo, a imagem de dois homossexuais homens na TV é motivo de repúdio, mas ninguém se importa em ver a capa de uma revista erótica mostrando duas mulheres juntas ou assistir a propagandas na quais hipersexualizam as mulheres. É importante salientar o não julgamento moral das situações, embora os indivíduos podem se indignar com imagens em geral, mas não há um repúdio pontual contra a cultura

³⁷ Conjunto de relações sociais que tem uma base material e no qual há relações hierárquicas entre homens, e solidariedade entre eles, que os possibilitam a controlar as mulheres. Patriarcado é, pois, o sistema masculino de opressão das mulheres.

erotizante em torno de mulheres sendo sensuais juntas, contanto que essa representação da sexualidade lésbica esteja à serviço do prazer masculino. Além disso, fatídica a erotização da mulher lésbica, visto que este fetiche não respeita a condição sexual delas, pois ele está pautado no prazer masculino ou como uma ferramenta de “transformar” lésbicas em mulheres “de verdade”. A partir da complexidade e diversidade cultural da sociedade brasileira, pensarmos em corpo e sexualidade da mulher, inclusão de questões de diversidade e diferença, dentro de uma realidade maior, são importantes nas tentativas de entender as características da vida sexual, que toma formas plurais. Segundo Parker (1991), o que é “menos adequado falar de um só e unificado sistema de significados sociais na cultura contemporânea brasileira do que pensar em termos de múltiplos sistemas (...) que, de alguma maneira, conseguiram entrelaçar e interpretar a tessitura da vida social”. O reforço da ideia do sexo apenas pelo prazer, a “promiscuidade” sexual, a prostituição e a homossexualidade são objetos de estigma e repressão na cultura brasileira pelo menos desde a metade do século XIX, formalizadas pela religião como pecado e pela medicina como doença. Além disso, A tradição patriarcal está na origem da hierarquia de gênero no Brasil, e se manifesta de diversas formas, sendo uma delas a linguagem usada para se referir ao corpo (CHACHAM e MAIA, s/d)

com relação ao corpo do homem, a linguagem sobre o pênis elabora a força e a superioridade dos genitais masculinos, bem como a sua função como instrumento ligado à atividade, violência e violação (pau, caralho, cacete, pica, ferro, vara). Com relação ao corpo da mulher, a linguagem aponta para uma anatomia deficiente, inferior e passiva, objeto da violência e paradoxalmente, ao mesmo tempo, um local de perigo por si só (buraco, gruta, racha, boca mijada).

Um sentido comum às várias abordagens antropológicas sobre o corpo — por diferentes e às vezes antagônicas que possam ser — é o de pensar o corpo como uma construção social e cultural, e não como um dado natural. Afim de que consigamos perceber essa objetificação da lésbica, é necessário nos encaminharmos, primeiramente, a objetificação corporal, conceituado no parágrafo anterior. O corpo é um lugar prático direto de controle social, ou seja, através de hábitos (higiene, rotinas, práticas) tornam-se em atividade automáticas e habituais. Freitas (1995, p.18) argumenta que

Na imagem do corpo está implícito não apenas o corpóreo, ou seja, meu corpo enquanto objeto de reflexão, com fronteiras bem definidas pela epiderme, mas principalmente a corporeidade, o corpo-sujeito que age no mundo e que, nesta interrelação, estende-se para ele, perde suas fronteiras anatomicamente definidas e torna-se marcado pelos símbolos de suas vivências, torna-se presença.

Sob esse olhar, o corpo é um dado concreto a ser produzido e reproduzido pela sociedade, que o conceito de *habitus* de Bourdieu esclarece a ideia de corpo-sujeito ser o personagem principal do mundo social, que nos leva a ter consciência do outro. A relação entre agente social e o mundo não seria a relação entre o indivíduo e um objeto, mas a relação de cumplicidade ontológica entre *habitus* e o mundo que o determina. Sendo assim, o lógico do corpo tem papel fundamental de interpretar as posturas corporais bem como os usos do corpo cotidianamente, já que ele é abarcado de toda uma visão do mundo social em que se refletem os distintos usos do corpo nos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, o corpo social é o corpo do indivíduo portador do *habitus*, enquanto prática que norteia distintas formas de expressão corporal, dentro de modulações configuradas por um grupo socialmente identificado. Para Bourdieu (2001, p. 165), “é preciso um corpo para existir no mundo, para ser incluído no mundo, mas segundo um modo de inclusão irreduzível à simples inclusão material e espacial”. Essas construções simbólicas, indicam uma suposta inferioridade feminina, porém uma atitude reprodutiva para as mulheres e produtiva para os homens. Então, para a relação sexual entre duas mulheres – que não há fins reprodutivos –, há duas circunstâncias: Ora fetichização, ora heteronormatização, sendo executado, primordialmente, pelos homens.

5.3. A TRANSFOBIA PARA ALÉM DOS ESPAÇOS ESCOLARES

Como última categoria, destaco três afirmações: “travestis me dão nojo”, “operações de mudança de sexo são moralmente erradas” e “eu iria a um bar frequentado por travestis. Foram expressivos 11 estudantes que concordavam com as duas primeiras frases e discordavam de terceira afirmação. Se avaliarmos a totalidade de estudantes participantes, temos aproximadamente 27% da juventude com algum grau de transfobia, que moralizam negativamente travestis, transexuais e transgêneros. A transexualidade e a travestilidade são experiências identitárias socialmente construídas, da mesma forma que a identidade de homens e mulheres. Entretanto, ao serem formadas em resistência às

normas de gênero, são socialmente marginalizadas e acabam ficando vulneráveis a violências físicas e simbólicas. Essas são questões cruciais desta categoria, a total invisibilidade nos espaços escolares faz com que esses grupos não se sintam pertencentes aos espaços escolares, a lógica do modelo binário e imutável dos corpos marginalizam e vitimizam diariamente as *trans*. A transexualidade é uma experiência identitária que pode ser caracterizada pela construção do gênero em contraste com as normas que instituem inteligibilidade entre corpo, identidade e sexualidade (BENTO, 2008; 2006). É, portanto, a possibilidade de reinterpretar os sentidos da feminilidade e da masculinidade contrariando o impositivo de que o sexo deve ser coerente com o gênero e, nesse caso, também ultrapassar a ideia de que a fêmea biológica é a única legitimada a carregar o status de mulher, enquanto o macho é o único legitimado a carregar o status de homem, em uma clara menção de que a biologia não é o destino. “A transexualidade é um desdobramento inevitável de uma ordem que estabelece a inteligibilidade nos corpos” (BENTO, 2008, p. 16). É importante destacar que ao estilizar a feminilidade através de gestos, movimentos, vestimenta e comportamento, transmulheres e travestis conseguem denunciar o caráter construído de todas as identidades, demonstrando a fragilidade das categorias fixas de homens e mulheres como provenientes dos machos e das fêmeas. Apontam essas experiências que o corpo é um instrumento modificável e ressignificável, que pode ser transformado para compor a antítese da sua imposição, que é a inteligibilidade de gênero. Butler aponta

Estas atribuições ou interpelações alimentam aquele campo de discurso e poder que orchestra, delimita e sustenta aquilo que pode legitimamente ser descrito como “humano”. Nós vemos isto mais claramente nos exemplos daqueles seres abjetos que não parecem apropriadamente generificados; é sua própria humanidade que se torna questionada. Na verdade, a construção do gênero atua através de meios excludentes, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de pagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural. Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos “humano”, o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm limitar o “humano” com seu exterior constitutivo,

e assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação (BUTLER, 2010, p. 161).

Tem-se, como vimos na trecho de Judith Butler, a normatização dos papéis sexuais, e a repressão por meio da abjeção dos gêneros que surgem na margem desse discurso. A violação brusca da norma binária heterossexual investe determinados indivíduos de uma personalidade de não humano, sendo valorados como monstros, anormais, sempre pejorativos em sua própria identidade por não seguirem as regras de inteligibilidade. Essa zona de abjeção, além da própria exclusão, gera, em determinados sujeitos, um ódio explícito, persistente e generalizado, que pode ser manifestado através de violência verbal ou física contra o abjeto. Em termos objetivos, tal intolerância é comumente denominada como homofobia. A partir do momento em que há estudantes que não frequentariam bares por travestis e acham imoral a cirurgia de mudança de sexo que tipo de cidadão está evadindo dos espaços escolares? As travestis são, sem dúvidas, o setor mais vulnerável às violações de direitos humanos, logo, a violência executada contra a identidade *trans*, em decorrência de sua natureza diferenciada e mais violenta, é denominada de transfobia. A transfobia pode ser compreendida como um conjunto de fatores que agrega preconceito, violação de direitos humanos e fundamentais (como exemplo, a proibição do uso do nome social e da possibilidade de mudança no registro), exclusão estrutural (acesso à educação, ao mercado de trabalho qualificado e ao uso do banheiro correspondente ao gênero), e violências diversas como ameaças, agressões e homicídios (JESUS, 2014). Silva & Barbosa (2005) complementam que

Violentadas desde a ordem simbólica por terem as oportunidades de inclusão social e estarem inseridas na marginalidade e violentadas muitas vezes, no âmbito físico, seja por policiais ou clientes, seja por grupos homofóbicos que acorrem em seus espaços de trabalho, a elas resta a reação violenta à violência. Esta opção é clara porque se buscassem a proteção do estado, não a teriam, pois sua condição marginal as faz naturalmente desacreditadas e suspeitas.

Garcia (2007) salienta que a violência contra travestis aparece em diversas conjunturas, estando ela presente nos abusos sexuais e nos espancamentos na infância, na marginalização social, na relação com seus maridos, na interação com clientes, na perseguição policial, nos insultos e ofensas a elas cotidianamente dirigidos, nos processos

de transformação corporal rudimentares, nos assassinatos de que são vítimas frequentes, entre outras. Utilizando os dados da pesquisa *Transrespect versus transfobia worldwild*, conduzido pela ONG austríaca *Trangender Europe* (TGEU), Jesus (2014) destaca que 816 assassinatos de transgêneros (travestis e transexuais) aconteceram em 55 países entre 2008 e 2011. Desses, 643 (78,8% do total), foram executados na América Latina. O Brasil é responsável por 39,8% dos assassinatos, e por 50% desse crime só na América Latina. Em 2011, 248 pessoas foram assassinadas, sendo que destas, 101 eram brasileiras. Os dados revelam que o ódio generalizado contra transgêneros podem ganhar contornos radicais, privando-os do direito à vida em decorrência da violência transfóbica (nível 5 da escala de preconceito de Gordon Allport). Essa perspectiva no espaço macro da sociedade revela a invisibilidade e desvalia deste público, a lógica heteronormativa imutável quando estudamos o corpo humano e reprodução afirma, de maneira implícita, as discriminações no contexto escolar, sendo uma alternativa viável as *trans*, a evasão e inclusão aos espaços marginalizados da sociedade. A transfobia compreende duas dimensões fundamentais: de um lado a questão afetiva, de uma rejeição a/ao transexual; de outro, a dimensão cultural que destaca a questão cognitiva, onde o objeto do preconceito é a transexualidade como fenômeno, e não o transexual enquanto indivíduo.

6. CONCLUSÕES

Promover à igualdade resguardando o direito a diversidade é um desafio do Estado e só se faz possível através da garantia dos Direitos Humanos para todas e todos, indiscriminadamente! Afirmação dos Direitos Humanos, uma das mais fortes conquistas do século passado, impõe desafios a todas as nações, pois a realização desses direitos exige esforços cotidianos, especialmente, quando nos referimos a garanti-los para parcelas da população socialmente vulnerabilizadas e/ou discriminadas. As vulnerabilidades são impostas por preconceitos e discriminações que atingem os cidadãos e cidadãs por suas características pessoais, sejam elas de gênero, raça/cor, orientação sexual, identidade de gênero ou tantos outros atributos que fazem de cada um, um ser único e digno de respeito aos seus direitos individuais. A população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais está entre aquelas alvo de inúmeras violações de Direitos Humanos em muitas partes do mundo. Se pensarmos numa educação escolar que compreenda a perspectiva dos Direitos Humanos, é necessário (re)pensar o papel da escola e dos sujeitos que a compõe, Louro (2014, pag. 67-68) afirma que ao não falarmos a respeito deles e delas, talvez se pretenda, de alguma maneira,

“eliminá-los”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”.

A escola deve ser também um espaço de formação de cidadania e de respeito aos direitos humanos, assim as/os docentes devem ser encorajados a assumir sua responsabilidade no combate a todas as formas de preconceitos e discriminação que permeiam o espaço escolar. Além disso, repensar a formação de Professores/as, à luz das relações de gênero, é parte do caminho que temos que trilhar para construirmos a igualdade e respeito à diversidade na escola. E, ao contrário do que possamos pensar, tal tarefa se perfaz cotidianamente, ao questionarmos o porquê de sermos professoras e de quais elementos reveste-se a nossa docência. Como tornamo-nos mulheres-professoras ou homens-professores? Como vivenciamos nossa identidade feminina ou masculina? Como percebemos e lidamos com nossos corpos e com os corpos de outras pessoas? As respostas à estas perguntas apontam caminhos para a construção da igualdade, caminhos que passam pela revisão das relações de gênero e da sexualidade na escola, e não só nela. A educação, de certa forma, reproduz as desigualdades que se verificam na sociedade, por meio de mecanismos de dominação, da burocratização dos sistemas escolares, que se consolidam por meio das políticas públicas. Diante disso, vale retomar um pouco a reflexão sobre o papel da escola para criação de sujeitos autônomos e críticos na sociedade atual: o sistema educacional é formado por pessoas, e essas sujeitos fazem parte de uma sociedade que enraíza conceitos, símbolos, normativas, financiadas por “agências socializadoras”. É dever da escola, tornar o estudante ativo a transformação, visto que a sociedade atual manobra a massa necessária para execução de seus objetivos.

7. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004;
- ALLPORT, G. W.; **The nature of prejudice**. Reading Mass: Addison-Wesley, 1954;
- ALONSO, R.; BERBEL, S.; Procesos grupales e intergrupales. In: GONZAIEZ, P. (Ed.), **Psicología de los grupos: Teoría y aplicación**, Madrid: Síntesis, 1997;
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005;
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005;
- ANDRÉ, M.; O Que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013;
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **UFRJ Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 117, 2002;
- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016;
- BENDIX, R.; **Max Weber – Um perfil intelectual**. Brasília: Editora da UNB, 1986;
- BENTO, B.; **A reinvenção do corpo. Sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Gramond, 2006;
- BENTO, B.; **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008;
- BIAZZI, H.; **A homossexualidade na História - Da Antiguidade ao século XIX**, 2011. Em: <http://herycon.blogspot.com.br/2011/10/homossexualidade-na-historia-da.html>. Acesso em ago de 2016;
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K.; **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982;
- BORILLO, D.; Homofobia: História e Crítica de um Preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010;
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998;
- BOURDIEU, P. Ce que parlet veuru dire. Entrevista com Diren Éribon. **Libération**. Paris, 1982;
- BOURDIEU, P.; **Meditações Pasqualianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001;

- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975;
- BOZON, M.; **Les significations sociales des actes sexuels: Actes de la recherche en sciences sociales.** Paris: Persée, 1999;
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9131/95: Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:** Brasília, 1995;
- BRASIL, Ministério da Educação. **Censo Escolar:** Brasília, 2015;
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9394/96, institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** MEC, 1996;
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014/2024) – PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2014;
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica:** Ministério da Justiça e Cidadania, 2012;
- BRITZMAN, D.; O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996;
- BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010;
- CAMARGO JUNIOR, K. R. de; A razão inconstante: ciência, saber e legitimação social. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L.; **Diálogos em Psicologia Social.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012;
- CAPPELLANO, L. C.; **Breve Histórico da Homossexualidade.** 2004. Em: <https://homofobiabasta.wordpress.com/a-historia-da-homossexualidade/>. Acesso em ago de 2016;
- CERQUEIRA-SANTOS, E.; WINTER, F. D. S.; SALLES, L. A.; LONGO, J. L.; TEODORO, M. L.; Contato interpessoal e crenças sobre homossexualidade: desenvolvimento de uma escala. **Interação em Psicologia,** 11(2), 221-229, 2007;
- CHACHAM, A. S.; MAIA, M. B.; **Corpo e Sexualidade da Mulher Brasileira.** Em: https://www.researchgate.net/profile/Alessandra_Chacham/publication/304346509_CORPO_E_SEXUALIDADE_DA_MULHER_BRASILEIRA/links/576c305308aedb18f3eb25dd.pdf?origin=publication_list. Acesso em out de 2016;

- CHARLOT, B.; A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002;
- COSTA, A. B.; BANDEIRA, D. R.; NARDI, H. C.; Avaliação do preconceito contra diversidade sexual e de gênero: construção de um instrumento. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 32(2), 163-172, abr- jun, 2015;
- COSTA, J. F.; O referente da identidade homossexual. In: PARKER, R. e BARBOSA, R. M. (orgs.). **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Ícone Editora, 1996;
- COSTAS, F. A. T.; FERREIRA L. S.; Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Ibero-Americana de Educação*, Madri, nº 55, 2011;
- CROCHÏK, J. L. **Preconceito: indivíduo e cultura**. 2ª. ed. São Paulo: Hobbe, 1997;
- CURY, C. R. J.; A Educação Básica no Brasil. **Educação e sociedade**, v. 23, nº 20. Campinas-SP, 2002;
- DEUS, Adélia Meireles de; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira; **Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação: Uma Metodologia**. VI Encontro De Pesquisa Em Educação, Teresina, Anais Do VI Encontro De Pesquisa Em Educação, 2010;
- FERNANDES, F.; O padrão de trabalho científico dos sociólogos brasileiros. A sociologia no Brasil A sociologia no Brasil. **A sociologia no Brasil**, Petrópolis, p. 50-76, 1977;
- FERREIRA, A. B. de H.; **Mini Dicionário do Aurélio**. 8ª ed., São Paulo: Editora Positivo, 2010;
- FISKE, S. T.; TAYLOR, S. E.; **Social cognition: From brains to culture**. New York: McGraw-Hill, 2008;
- FLICK, U.; **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004;
- FONTES, J. B; O corpo e sua sombra. In SOARES, C. L.; (Org.), **Corpo e história**, 3ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2006;
- FREITAS, G. G.; **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), UNICAMP, Campinas, 1995;
- FREITAS, W. R. S.; JABBOUR C. J. C.; Utilizando Estudo de Caso(s) como Estratégia de Pesquisa Qualitativa: Boas Práticas e Sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, nº 2, p. 07-22, 2011;
- GALVÃO, A. C. G.; **Os Muros (In)Visíveis do Preconceito: Um estudo das Representações Sociais das Pessoas que vivem com HIV/aids**. 2009, 209f, Dissertação de Mestrado, Brasília, 2009;

- GARCIA, M. V. R.; **DRAGÕES: Gênero, corpo e violência na formação da identidade entre as travestis de baixa renda**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia social do Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2007;
- GERGEN, K. J.; A Psicologia Social como História. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, vol. 20, nº 3, 2008;
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000;
- GÓES, M. C. R. de.; Modos de participação do outro no processo de significação. **Temas em Psicologia**, vol. 1,23-29. 1993;
- GONZALEZ REY, F. L.; **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003;
- HARVEY, D.; **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992;
- HELDMAN, C.; **Sexual Objectification. Part 1: What is it?** 2012. Em: <https://carolineheldman.wordpress.com/2012/07/02/sexual-objectification-part-1-what-is-it/>. Acesso em out de 2016;
- HEREK, G. M.; McLEMORE, K. A.; The Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLG) scale. In: FISHER, T.; DAVIS C. M.; YARBER W. L.; DAVIS S. L. (org.), **Handbook of sexuality-related measures**, Oxford: Taylor & Francis, 2011;
- HERNÁNDEZ, O. D.; Subjetividade e complexidade: Processos de construção e transformação individual e social. In: GONZÁLEZ REY, F. L.; **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005;
- HILL, D. B., & WILLOUGHBY, B. L.; The development and validation of the genderism and transphobia scale. **Sex Roles**, vol. 53, 531-544, 2005;
- HOCQUENGHEM, G.; **A contestação homossexual**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1980;
- IANNI, O.; **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999;
- IBGE – Instituto de Geografia e Estatística; **Censo Demográfico de 2010**. Em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em set de 2016;
- IBGE – Instituto de Geografia e Estatística; **Censo Demográfico de 2015**. Em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97746.pdf>. Acesso em set de 2016;
- JABLONSKI, B.; ASSMAR, E. M. L.; RODRIGUES, A.; **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2010;
- JACOB, F.; La Diversité, Sel de la Vie. In: BRUNN, J. (org.); **La Nouvelle Droite. Le Dossier du “Procés”**. Paris: Nouvelles Edition Oswald, 1979;

JESUS, J. G.; **Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genecídio.** Em:

http://www.historiagora.com/dmdocuments/Artigos/Histria%20Agora%20-%20n.16/.7_artigo_6_it2transfobia_e_crimes_de_dio.pdf. Acesso em out de 2016;

JODELET, D. **Folie et représentations sociales.** Paris: PUF, 1989;

JODELET, D.; Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2002;

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L.. (Org.). **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos.** São Paulo: Annablume, 2012;

KRISTEVA, Kulia. **Histórias de amor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988;

LIMA, M. L. (Org.). **Idadismo na Europa. Uma abordagem psicossociológica com o foco no caso português (Relatório II).** Lisboa: Instituto do Envelhecimento da Universidade de Lisboa, 2011;

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. LOURO, G. L.(org.), **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

LOURO, G. L.; **Currículo, gênero e sexualidade.** Coleção currículos, políticas e práticas. Porto editora, 2001;

LOURO, G. L.; **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2014;

MAGALHÃES, J. H. G.; Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. **Psicologia em Pesquisa**, v. 8, nº 2, Juiz de Fora, 2014;

MARINHO, C. D. A.; MARQUES, E. F.; ALMEIDA, D. R. D.; MENEZES, A. R. D.; GUERRA, V. M.; Adaptação da escala de homofobia implícita e explícita ao contexto brasileiro. **Paidéia**, 14(29), 371-379, 2004;

MARQUES, J.; PAÉZ, D. Processos cognitivos e estereótipos sociais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Org.). **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006;

MARTINS, G. A.; **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008;

MARTINS, H. H. T. de S.; Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004;

MARTINS, J. C.; Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. **Revista Série Idéias**, nº 28. São Paulo, 1997;

MARX, K.; ENGELS, F.; **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: L&PM Pocket, 2001;

MASSIGNON, L; **Les Trois Prières d'Abraham.** Paris: Cerf, 1998;

- MAZZON, J. A. (Coord.). **Principais resultados: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual.** São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009;
- MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006;
- McCONAHAY, J. B.; HARDEE, B. B., BATTIS, V.; Has racism declined in America? It depends on who is asking and what is asked. **Journal of Conflict Resolution**, Los Angeles, vol. 25, 1981;
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2010;
- MOREIRA FILHO, F. C; MADRID, D. M.; **A Homossexualidade e suas História.** IV ETIC – Encontro de Iniciação Científica das Faculdades Integradas Antônio Eufrásio De Toledo, Presidente Prudente, v.4, nº4, 2008;
- MOREIRA, M. M. da S.; Assédio sexual feminino no mundo do trabalho: algumas considerações para reflexão. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 4, n. 2, 2002;
- MOSCOVICI, S.; **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978a;
- MOSCOVICI, S.; **La Psychanalyse, son image, son public.** Paris: PUF, 1961;
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002;
- MYERS, D. G.; **Psicologia social.** México: McGraw-Hill, 1995;
- NAPHY, W. **Born to be gay: História da Homossexualidade.** Lisboa: Edições 70, 2004;
- NEUBERN, M. da S.; A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio. In: GONZÁLEZ REY, Fernando L.; **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005;
- NUNAN, A. **Homossexualidade: do Preconceito aos Padrões de Consumo.** São Paulo: Caravansaraí. 2003;
- OLIVEIRA, M. de. **O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares.** Debates do NER, Porto Alegre, ano 13, n. 22, p. 67-94, jul./dez. 2012;
- OLIVEIRA, M. S. B. S de.; Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo, vol. 19, nº. 55, 2004;

- PARKER, R. G.; **Corpos, prazeres e paixões: A cultura sexual no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Best Seller, 1991;
- PENA JR, M. C.; Pessoa. In PENA JR, M. C.; **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2008;
- PEREIRA, M. E.; **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002;
- PIERUCCI, A. F.; **Ciladas da Diferenças**. São Paulo: Editora 34, 1999;
- PINHEIRO FILHO, F.; A Noção De Representação em Durkheim. **Lua Nova**, São Paulo, nº 61, 2004;
- PINTO, R. P. **Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993;
- PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V.; **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008;
- PULERWITZ, J.; BARKER, G.; Measuring attitudes toward gender norms among young men in Brazil development and psychometric evaluation of the GEM scale. **Men and Masculinities**, 10(3), 322-338, 2008;
- ROBINS, K. "Tradition and translation: national culture in its global context". In: CORNER, J.; HARVEY, S. (orgs.), **Enterprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture**. Londres: Routledge, 1991;
- SALVIANO, M. C. C.; **A Efetivação Das Relações Homoafetivas Face à Legislação Infraconstitucional Vigente**. 2012, 52f, Monografia. Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará, Fortaleza, 2012;
- SAMEROFF, A. J.; Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In: OLSON, S. L.; SAMEROFF, A. J. (orgs.). **Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems**. New York: Cambridge University Press, 2009;
- SANTOS, J. A. F. **Classe social e desigualdade de gênero no Brasil**. XXIX Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu; 2005;
- SARTREC, M.; A homossexualidade na Grécia Antiga. In: **Amor e Sexualidade no Ocidente**. Edição Especial da revista L'Histoire/Seuil, Porto Alegre: L&PM, 1992;
- SCOTT, J.; **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1996;
- SHINN, T.; **Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento**. Scientiae Studia, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-81, 2008;
- SILVA A. S; BARBOZA R.; Diversidade sexual, Gênero e Exclusão Social na produção da Consciência Política de Travestis. **Athenea Digital**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Instituto de Saúde, 2005;

- SILVA, K. A. T.; CAPELLE, M. C.; **A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey como Possibilidade Teórico-Metodológica nos Estudos de Administração.** ENEPEQ – IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2013, Brasília. Anais do IV ENEPEQ, 2013;
- SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar.** 2009, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.
- SIMMEL, G.; **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006;
- SOUTO, T. A.; SILVA, F. A.; SANTIAGO, H. L. P.; **O Pensamento Sociológico de Max Weber.** Em: <http://www.atenas.edu.br/faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/RevistaCientifica/REVISTA%20CIENTIFICA%202008/7%20O%20PENSAMENTO%20SOCIOLOGICO%20DE%20MAX%20WEBER.pdf>. Acesso em jul de 2016;
- SPENCER. C.; **Homossexualidade: uma história.** Rio de Janeiro: Record, 1999;
- STAKE, R. E.; **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1999;
- STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 2000. p. 435-454;
- STIVAL. M., FORTUNATO, S.; **Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu,** 2015. Em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere>. Acesso em set de 2017;
- SUÁREZ, M.; Gênero: uma palavra para desconstruir ideias e um conceito empírico e analítico. In: I Encontro de Intercâmbio de Experiências do Fundo de Gênero no Brasil. **Gênero no mundo do trabalho.** Brasília, 2000;
- TOMASEVSKI, K. **Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: el derecho a la educación.** ONU: Consejo Económico y Social, 2004;
- TUCÍDIDES; **História da Guerra do Peloponeso.** Brasília: Editora UNB, 1987;
- TURNER, B. S. **El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoria social.** Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1989;
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J.; **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Unimarco; Loyola, 1996;
- VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006;
- VIANNA, C; Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica; **Pro-Posições,** Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, 2012;
- VYGOTSKY, L. S.; **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991;

VYGOTSKY, L. S.; **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004;

WEBER, M.; **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora UNB, vol. 1, 3ª Edição, 1994;

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984;

YIN, R.; **Applications of case study research**. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993;

YIN, R.; **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005;

ZIMMERMAN, B. J.; “Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective”.
Inn: BOEKAERTS, M. M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (orgs.); **Self-regulation: Theory**, 2000;

APÊNDICES

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: BIOLOGIA E QUÍMICA**

Responsável: Guilherme Franco Miranda

Endereço: IFRS Campus Porto Alegre, Rua Cel. Vicente, 281, Porto Alegre/RS

E-mail: guilherme.ifrs@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **As Representações Sociais das Homosbtransfobias sob a perspectiva da Juventude: O Contexto Escolar em Ação**. Neste estudo pretendemos analisar, as representações sociais das Homosbtransfobias nos espaços escolares.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no IFRS Campus Porto Alegre e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____,
portador do Documento de Identidade (RG) _____ fui informado (a)
dos objetivos da pesquisa **As Representações Sociais das Homossexualidades sob a
perspectiva da Juventude: O Contexto Escolar em Ação**, de maneira clara e detalhada
e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas
informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que
concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento
livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome e Assinatura participante

Nome e Assinatura pesquisador

Porto Alegre, _____ de _____, 2016.

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
ESCALA DE PRECONCEITO CONTRA DIVERSIDADE SEXUAL E DE
GÊNERO**

Idade: _____ **Sexo:** () Masculino () Feminino

Marque como você responderia às seguintes afirmativas utilizando a escala de cinco opções descrita abaixo. Por favor, responda CUIDADOSAMENTE e HONESTAMENTE a cada pergunta. É importante indicar como você se sente AGORA e não como você pode ter-se sentido no PASSADO. Algumas das situações podem ser estranhas para você, mas tente pensar sobre situações semelhantes que você possa ter vivenciado. Responda a cada item e não se preocupe com suas respostas anteriores. Não há respostas certas ou erradas.

	Discorda Plenamente	Discorda um pouco	Não concorda/ Nem discorda	Concorda um pouco	Concorda totalmente
Sexo entre dois homens é totalmente errado.					
Eu acho que os homens gays são nojentos.					
A homossexualidade masculina é uma perversão.					
Sexo entre duas mulheres é totalmente errado.					
Eu acho que as mulheres lésbicas são nojentas.					
Travestis me dão nojo.					
Os homens que se comportam como mulheres deveriam se envergonhar.					
Os homens que depilam suas pernas são estranhos.					
Eu não consigo entender por que uma mulher se comportaria feito um homem.					
As crianças deveriam brincar com brinquedos apropriados para seu próprio sexo.					

As mulheres que se veem como homens são anormais.					
Operações de mudança de sexo são moralmente erradas					
As meninas masculinas deveriam receber tratamento					
Os homens afeminados não me deixam à vontade.					
Eu iria a um bar frequentado por travestis					
As mulheres masculinas não me deixam à vontade					