



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES À
PROTAGONISMO EM PROJETOS DE IGUALDADE DE DIREITOS
VOLTADOS A DIVERSIDADE SEXUAL.**

ANDRÉ LUIZ MACHADO DAS NEVES

**MANAUS
2013**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

ANDRÉ LUIZ MACHADO DAS NEVES

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES A
'PROTAGONISMO' EM PROJETOS DE IGUALDADE DE DIREITOS
VOLTADOS A DIVERSIDADE SEXUAL.

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Amazonas,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia.
Linha de Pesquisa: Processos
Psicossociais.

Orientadora: Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva

MANAUS
2013

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

<i>N513s</i>	<p>Neves, André Luiz Machado das Significados atribuídos por professores a ‘protagonismo’ em projetos de igualdade de direitos voltados à diversidade sexual / André Luiz Machado das Neves. - 2013. 108 f. ; 31 cm. Dissertação (mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Amazonas. Orientador: Prof^a. Dr^a. Iolete Ribeiro da Silva.</p> <p>1. Psicologia social 2. Sexo – Diferenças (Psicologia) 3. Professores – Formação 4. Identidade de gênero na educação 5. Direitos sexuais 6. Homossexualidade e educação I. Silva, Iolete Ribeiro da, orientador II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p> <p>CDU (2007): 316.6(043.3)</p>
--------------	--

André Luiz Machado das Neves

“Significados Atribuídos por Professores a Protagonismo em Projetos de Igualdade de Direitos Voltados a Diversidade Sexual”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha de Processos Psicossociais.

Aprovada em 20 de 12 de 2013.

BANCA EXAMINADORA:



Prof^a. Dr^a. Iolete Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Amazonas - AM



Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Fernandes Martins

Universidade Federal do Amazonas - AM



Prof^a. Dr^a. Flávia Cristina Silveira Lemos

Universidade Federal do Pará - PA

À todos que vivenciam a sua sexualidade permeada pela culpa...

Agradecimentos

À Deus, aos orixás e aos povos das matas e das águas que estiveram me iluminando e me protegendo durante esse percurso;

Aos meus familiares: Mãe, sei do orgulho que hoje tens por mim, minha presença emocional é forte por você. Obrigado pelo carinho e cuidado que emanas sobre mim. Pai, hoje embora a distância geográfica nos separe e os novos caminhos apresentados pela vida fizera-nos seguir rumos deferente, teu silêncio acolhedor me conforta. Sou grato por você ter sido presente nos meus primeiros passos educacionais, isso é o valor da sua parcela na minha chegada até aqui;

Aos meus irmãos Márcio e Rafael, pelo amor e pelo ser humano que fomos construídos na unidade pela diversidade. Vocês invadem os meus pensamentos. Amo vocês!

À Soyane, minha irmã, que mesmo não sendo criados juntos, temos uma proximidade emocional muito forte. Agradeço pela sua torcida;

À minha tia Jane, obrigado por ter me acolhido e me deixar fazer parte da dinâmica da sua casa. Isso foi fundamental para o início deste mestrado. Sem você eu não teria estrutura emocional e abrigo para iniciar esse processo. Obrigado por ter me aceito incondicionalmente;

À tia Eneida, que com seu jeito “legal” de ser, também se fez e se faz presente em minha vida;

À Luciana, minha prima-irmã e à Nayara. Não vou esquecer nossos momentos de angústias, alegrias, paixões, cantorias e insatisfações. Todos esses momentos guardados na memória e assistido pelas paredes do “nosso” quarto que dividíamos. Sempre grato!

Darlisom Ferreira, minha “nefe”. Primo, você foi e é irmão, amigo e MÃE acima de tudo. Obrigado pelo cuidado que às vezes passam dos limites. Mas, compreendo sua preocupação. Agradeço por possibilitar minha ampliação de rede de amigos. Sem você essa cidade logo na minha chegada seria uma solidão;

À Janaina Katty, por ter me acolhido e pela admiração;

Aos amigos conquistados nessa minha vida de imigrante: Gerson Mota em especial, Josenay Garcia, Kleber Batista e Márcia Amorim. Vocês estiveram presentes em diversas etapas. Principalmente quando puderam experimentar o André que chora, que sorri, que sofre por amor (risos), que não gosta de ficar sozinho e que gosta de ser feliz. Vocês não mensuram o valor que vocês têm em minha vida. Manaus não teria graça sem vocês.

Ao Zilmar Augusto, que consegui despertar os mais diversos sentimentos em mim. Saiba que sempre foi um aprendizado estar ao teu lado. Principalmente, no autoconhecimento e em saber os meus limites. Obrigado pelo afeto e companheirismo nesta “força tarefa”, pelas noites que não dormimos bem e você me ajudando ou tendo que dormir com a luz acesa. Somos sujeitos da nossa própria história. A felicidade nos chama;

Aos amigos da turma 2012 do PPGPSI, Estephania, minha amiga, minha irmã, minha confidente... Ser imigrante não é fácil, obrigado pelo suporte a todas as vezes que precisei, deve ser tua dívida comigo desde a época da seleção (risos). Mas, reconheço o valor da nossa amizade construída. Adan, Marília, Fabiane Vasquez e Rockson Pessoa. Foi uma construção afetiva divertida, meiga, tensa, companheira e resiliente;

A Elizabeth Teixeira que mesmo longe deu seus "pitacos" na produção deste conhecimento. Obrigado pelos carinhos e afetos. Tens minha gratidão, pois admiro você enquanto pesquisadora e ser humano;

Ao Horácio Medeiros, pela amizade. Saiba que a instabilidade é resultado de desenvolvimento humano. Minha gratidão aos ensinamentos e respeito à produção de conhecimento;

À amiga Klaudia Sadala, que tem grande parcela na temática desta pesquisa, assim como contribuição nas minhas primeiras análises. Como sempre te digo: fui e sou teu aluno;

Ao Iury Pedro, pela amizade reconstruída na minha morada aqui em Manaus. Tens um valor permeado por muitas produções de sentido, pois nossa amizade foi construída e agora fortalecida pelo processo educacional;

Aos membros do Laboratório de Desenvolvimento Humano e Educação da FAPSI, Ângelo Esperança, Profa. Ana Cristina (Aninha), Profa. Lídia, Herbert, Vinícius Padilha (o tradutor) e Tiago. Vocês fazem parte do meu novo olhar crítico de se fazer psicologia. Também destaco minha gratidão à Fernanda Priscila e Fabiane Aguiar. Obrigado pelas contribuições nas discussões essenciais acerca de temas emergentes e na construção deste trabalho. Os Ioletianos são sempre 10000!!!

A professora Cláudia Sampaio, por ensinar as formas de revolucionar a produção de conhecimento. Obrigado por mostrar-me que somos sujeitos de devir e, que os arranjos são adquiridos a partir dos eventos dos quais surgem por meio do sistema da vida. A vida é sempre uma dobra;

À professora Nonata que foi meu guia na escola pesquisada. Você me motivou com seu protagonismo na luta pela igualdade de direitos;

Em especial, a minha orientadora, que foi mais que tudo isso. Foi amiga e me formou não só para a academia, mas para as relações sociais. Mostrou-me a caridade humana e a ética em fazer pesquisa. Obrigado por ter confiado em mim mesmo eu vindo lá das bandas do Pará e nunca ter me visto. Não levou isso em consideração e, confiou a mim responsabilidades além do mestrado.

Aos professores por serem protagonistas desta pesquisa;

À Priscila Castro, minha cantora-professora pela revisão ortográfica. Obrigado por torcer por mim;

À CAPES, pela bolsa que por muito tempo, foi o que salvou minha pele e foi o meu sustento durante o mestrado;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram na concretização deste estudo.

Num mundo cada vez mais destrutivo e alienante, oferecer por meio de formulações teóricas, pautadas numa concepção de sujeito ativo, é um instrumento poderoso para a reestruturação da vida humana com a finalidade de garantir a própria sobrevivência.

Parafraseando Vigotski, 2007

RESUMO

Esta pesquisa se propôs identificar e analisar significados atribuídos por professores a 'protagonismo' em projetos de igualdade de direitos voltados a diversidade sexual. Por entender que o professor possa atuar na zona de desenvolvimento mediando discursos de igualdade de direitos entre a comunidade escolar, ele mesmo pode promover transformações sociais transversalizando temas sobre sexualidade de forma sistematizada, fundamentado pelo conhecimento científico. Tomou-se como objetivo geral: Compreender os significados atribuídos por professores a protagonismo na construção e execução de Projetos de Igualdade de Direitos voltados à Diversidade Sexual na Escola. Como objetivos específicos: identificar as atribuições de significados sobre os Projetos de Igualdade de Direito para estudantes LGBT e sua articulação com o protagonismo dos professores; compreender as atribuições de significados de protagonismo para minimização de preconceitos para estudantes LGBT segundo professores e discutir as atribuições dos significados acerca das motivações que tornam o professor protagônico em projetos de igualdade de direitos para estudantes LGBT. Adotou-se a visão de homem proposta por Vigotski, que trata do desenvolvimento humano a partir de pressupostos sócio-históricos. A pesquisa assumiu a abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Participaram da pesquisa 06 professores, que atuam no ensino médio. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para levantamento de dados. Posteriormente, foi criado um *corpus* e análise e foi usada a técnica de análise denominada núcleos de significações. Os dados estão articulados em três capítulos, conforme os objetivos específicos da pesquisa, resultando um total de 05 núcleos de significações. No primeiro capítulo, apontam-se dois núcleos: um, no qual, os professores consideram que realizar projetos de maneira forçada não é legal, pois a educação tem que envolver vinculação afetiva e, não deve ser permeada pela obrigação e, o outro núcleo atribui à escola um 'não lugar' para a diversidade sexual retirando a possibilidades de novas produções de sentidos e resignificação no processo de educação para a diversidade. No segundo capítulo, se apresenta um núcleo que está pautado no protagonismo do professor para a minimização de preconceitos. O núcleo se centraliza na discussão em sala de aula sobre a temática e no terceiro capítulo se formam mais dois núcleos: o primeiro se refere ao que motiva o professor a trabalhar para a diversidade na perspectiva de mudança de pensamento em relação às pessoas LGBT e, o segundo núcleo diz respeito ao que não motiva vinculado às questões religiosas ou sobrecarga de trabalho. Desta maneira, faz-se importante considerar que há interesse e que alguns buscam levar o tema diversidade sexual para sala de aula, mas, ainda é ausente, o discurso fundamentado pela ideia de igualdade de direitos. Os dados se apresentam positivos para o alcance de realidades igualitárias. Destaca-se que os professores se consideram pessoas chaves para emergir conhecimentos e fomentar discursos igualitários. Isto é bastante positivo e tem interfaces com o que as propostas de igualdade de direitos enfatizam. Os resultados obtidos podem ser considerados como satisfatórios para a pesquisa, pois esses profissionais, inseridos na educação, demonstram acessibilidade para obter novos conhecimentos e interesse pela busca de formação, respeitando o outro e se adaptando ao contexto das manifestações naturais do ser humano, embora ainda sejam envolvidos por sentimentos antagônicos de saber e fazer.

Palavras-Chave: Significados, Protagonismo, Projetos de Igualdade de direitos, professores, Diversidade sexual. Educação.

ABSTRACT

This research purpose to identify and analyze meanings attributed by teachers to `protagonism` in projects of equality of rights toward sexual diversity. Because it is understood that the teacher can act in a development zone mediating equality speeches between the school community, he can promote social transformation becoming transversal themes related to sexuality on a systematized form, founded by the scientific knowledge. It was taken as general objective: Comprehend the meanings attributed by the teachers to the protagonism in the construction and execution of equality of rights toward the sexual diversity at school. The specific objectives are: identify the attributions of meanings about the Projects of Equality of Rights by LGBT students and their articulation with the protagonism of the teachers; comprehend the attributions of meanings of protagonism for minimize the prejudices for LGBT students among teachers and discuss the attributions of meanings about the motivations that turn the teacher into a protagonist in projects of equality of rights to LGBT students. It was adopted a view of man proposed by Vigotski, that refers to the human development through a socio-historical presupposition. The research assumed a qualitative approach of exploratory character. Participated of the research 06 teachers, that work at high school. It had been accomplished semi-structured interviews for data collecting. Subsequently it was created a *corpus* of analysis and it was used the technique of analysis denominated nucleus of signification. The data are articulated in three chapters, according to the specific objectives of the research, resulting in a total of 05 nucleus of signification. In the first chapter it is pointed two nucleus: um, whereat, the teachers consider that accomplish project in a forced manner is not nice because the education has to evolve affective entailment and, shouldn't be permeated by obligation and, other nucleus attribute to the school a "non-place" to the sexual diversity taking out the possibilities of new productions of meanings and the resignification in the process of education to the diversity. On the second chapter, it is presented a nucleus which is guided on the protagonism of the teacher for the minimization of prejudices, the nucleus is centralized on the class discussion about the thematic and at the third chapter it forms two more nucleus: the first refers to what motivates the teacher to work for the diversity on the perspective of thought changing related to the LGBT people and the second nucleus is related to what doesn't motive entailed to the religious question or working overload. Therefore, it is important to consider that there is interest and that some look for taking the theme of sexual diversity to the classroom, but, it is still absent, the speech founded on the idea of equality of rights. The data are positive for reaching the equalitarian realities. It features that the teachers consider themselves as key people to immerge knowledges and foment equalitarian speeches. It is very positive and it has interfaces in which the purpose of equality of rights is based. The results obtained can be considered as satisfactory for the research, because these professionals, inserted on the education, demonstrate accessibility to obtain new knowledges and interest for pursuit the formation, respecting the other and adjusting to the context of the natural manifestations of human beings, although still are evolved by antagonistic feelings of knowing and doing.

Key-words: Meanings, Protagonism, Projects of equality of rights, Teachers, Sexual diversity, Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS/HIV	Síndrome da Imuno Deficiência Adquirida
BSH	Programa Brasil Sem Homofobia
GGB	Grupo Gay da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM	Plano Nacional de Políticas para Mulheres PNP
SECAD/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2. OBJETIVOS	19
2.1 Geral	19
2.2 Específicos	19
3. MARCO EPISTEMOLÓGICO	20
3.1 Psicologia Sócio-Histórica: sentidos e significados	20
4. MARCOS CONCEITUAIS	24
4.1 Sexualidade: perspectivas sócio-histórica	24
4.2 Sexualidade no Contexto Escolar: apontamentos para visibilidade	26
4.2.1 Educação e Sexualidade	26
4.2.2 Diversidade Sexual: a possibilidade no cotidiano escolar	29
5. MÉTODO	33
5.1 Desenho da Pesquisa	33
5.2 Estratégias Metodológicas	34
5.3 Contexto da Pesquisa	35
5.4 Participantes da Pesquisa	36
5.5 Construção do <i>Corpus</i>	38
5.6 Análise do <i>Corpus</i>	39
5.7 Aspectos Éticos	40
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	42
6.1 Descrição do Perfil Sócio-Demográfico dos Professores	42
6.2 Atribuições de Significados dos professores ao protagonismo estudado	44
6.2.1 Significados dos Projetos de Igualdade de Direitos Voltados para Alunos LGBT e a Articulação com o Protagonismo dos Professores	44
6.2.2 O Professor e seu Protagonismo para Minimização de Preconceitos contra Estudantes LGBT na Escola: atribuições de significados	57
6.2.3 Motivações sobre o Protagonismo dos Professores em Projetos de Igualdades de Direitos para Estudantes LGBT: atribuições de significados	67
7. DISCUSSÃO	75

8. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	82
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	96
Anexo A: Termo de Anuência: Gestor Escolar	97
Anexo B: Parecer do Comitê de Ética	98
APÊNDICES	105
Apêndice A: Roteiro de Entrevista Semi-Estruturado	106
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	107

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se efetivou com vistas a compreender os significados sobre o protagonismo¹ em Projetos de Igualdade de Direitos voltados à Diversidade Sexual. Os significados foram atribuídos por professores do ensino médio e os resultados foram contornados pela perspectiva da Psicologia Sócio-histórica.

De acordo com Bortolini (2008), políticas de igualdade de direitos voltadas à população Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT)² estão em discussões pelas autoridades políticas, educacionais e pela sociedade em diferentes contextos, pois são crescentes os diversos crimes por homofobia no Brasil, conforme afirmam Mott; Almeida e Cerqueira (2010) e Grupo Gay da Bahia (2012).

O movimento LGBT tem se mobilizado para fomentar a discussão acerca dos direitos humanos e da educação igualitária no cotidiano escolar, para articular ao corpo de professores, alunos e técnicos a devida capacitação para conhecimento dos diversos tipos de comportamento sexual e, deste modo, poder dar a eles a segurança necessária para saberem como agir em situações de dúvidas e violência no contexto escolar.

Com esse intuito, tem-se buscado parcerias entre instituições de ensino e profissionais de diversas ciências como, por exemplo, a psicologia, a sociologia, pedagogia, entre outras. E estas medidas têm se caracterizado como participação política, a qual se tem discutido a implantação de projetos voltados à igualdade de direitos entre a população LGBT em decorrência de diversos casos de violências que este grupo vem sendo submetido na escola e diversos espaços públicos (NEVES; ESTEVES; COSTA, 2011).

Todavia, no campo da escola, nota-se que essa discussão sobre o paradigma do comportamento sexual e afetivo vem sendo intensificada desde a década de 70, possivelmente em decorrência das transformações iniciadas nos anos 60 ocasionadas pelo enfrentamento do controle da natalidade organizado pelo movimento feminista e mais tarde pelo movimento gay e lésbico (BRASIL, 1998; BORTOLINI, 2008).

¹ O protagonismo se dá no processo de superar as adversidades, resistir às pressões, modificar o seu entorno, adaptar-se constantemente às exigências do mundo atual (SILVA, 2010).

² Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, sigla padronizada na 1^o Conferência Nacional LGBT no ano de 2008 em Brasília.

Pode-se considerar que a sexualidade, conquista o seu espaço e sua importância enquanto temática no contexto escolar, quando inserida como um dos temas transversais nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. Os documentos transversais dos PCN's se propõem a apoiar as discussões e desenvolvimento dos projetos educativos nas escolas, norteados por meio de temas considerados importantes, urgentes e presentes no cenário do cotidiano da sociedade brasileira, atravessando as disciplinas inseridas no currículo da educação básica (BRASIL, 1998).

O documento de temas transversais na seção Orientação Sexual³ discorre inicialmente sob a justificativa de incluir a sexualidade como temática que possa permear os currículos nas escolas. Posteriormente, o documento discorre sob a postura do educador e da escola articulando as referências consideradas necessárias para a abordagem do assunto e, na segunda parte do documento, apresenta eixos norteadores para a atuação educacional em abordar o assunto, apresentando três eixos temáticos: Corpo; matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção de Doenças Sexualmente transmissíveis/AIDS (BRASIL, 1998; FURLANI, 2010).

Levando em consideração pesquisas no campo da educação e sexualidade (ÁVILA, 2010; JUNQUEIRA, 2009; FREIRE, SANTOS; HADDAD, 2009) esse processo encontra-se em dificuldade no que se refere à efetivação pedagógica entre a maioria das instituições escolares do país.

Embora os PCN's apresentem uma proposta de transversalidade desde 1998, quando se propôs a efetivação pedagógica da transversalidade da temática da sexualidade e educação, Junqueira (2009) considera que ela acaba sendo limitada a questões anatomofisiológicas e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, práticas estas reguladoras dos corpos e heteronormatizadora, o que invisibiliza na maioria das vezes outros modos de discussão da sexualidade, ou seja, a sexualidade e a sua pluralidade.

Segundo Silva (2004) *apud* Silva *et al.* (2009, p. 13), “[...] o espaço escolar se constituiu num construto cultural que expressa e reflete significados, ao mesmo

³Neste aspecto, a nomenclatura orientação sexual é proposta como um trabalho sistematizado que ocorre geralmente na escola que visa propor reflexão e amenização de tabus. No entanto, em algumas seções do trabalho quando não se referir aos PCN's a nomenclatura vai estar sob a perspectiva de desejo orientado.

tempo em que impõe leis que buscam disciplinar e regular as condutas.” Por uma educação igualitária e uma escola para todos respeitando a singularidade do sujeito, os movimentos sociais, pautados nos direitos humanos e princípios de cidadania, investem em discussões para uma educação igualitária voltada à diversidade, entre eles podem-se elencar os movimentos sociais das pessoas com deficiência, os de raça, cor e orientação sexual.

A educação com qualidade e socialmente referenciada é direito básico de qualquer ser humano, contudo, o segmento da população que não se enquadra nos padrões estabelecidos pela sociedade, até pode se inserir na escola, porém muitas vezes tende a conviver em um ambiente de exclusão social.

Esse cenário contrasta com os princípios proclamados na Carta Magna do Brasil. A atual Constituição Brasileira, promulgada em 05/10/1988, em seu Art. 3º, Inciso IV estabelece como um de seus objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e no Art. 5º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)” (BRASIL, 1988).

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de compreender os significados de protagonismo de professores em projetos de igualdade de direitos voltados à diversidade sexual na escola, pois serão atores-protagônicos necessários e fundamentais para implantação, execução e construção de políticas públicas voltadas à igualdade de direitos.

A pesquisa se justifica pela pertinência da promoção de direitos humanos que é um dos princípios fundamentais tanto para a Psicologia quanto para a Educação, por ser algo inalienável a qualquer ser humano. No entanto, muitas vezes, são usurpados em decorrência das relações de poder em consequência de uma disputa política socialmente construída, realidade que se caracteriza entre os grupos que tentam dominar o outro, onde o grupo dominante acaba negando muitas vezes e inviabilizando lutas e disputas, criando assim, ideologias negativas ao segmento populacional considerado inferior e não dominante.

As consequências da desigualdade e exclusão, atualmente vivenciadas por indivíduos pertencentes a grupos sociais oprimidos, acarretam a demanda de dificuldades para afirmação de suas identidades em espaços públicos (PRADO *et al.*, 2010).

De acordo com Prado *et al* (2010), os ambientes hierarquizados da sociedade são compostos por categorizações e atributos sociais que classificam e definem traços de caráter e personalidade, isso estimula tanto as relações de discriminação e preconceito dos grupos externos de uma determinada identidade social, quanto à forma de identificação e organização desses grupos.

Para tanto, Prado *et. al.* (2010, p.41) afirmam que:

“tais relações, influenciadas por posições políticas, marcam nossa percepção da realidade social, produzindo justificativas que naturalizam as hierarquias e interiorizações sociais, dando coerência à vida cotidiana e legitimidade das instituições sociais”.

As ações políticas foram tomadas por abordagens da Psicologia Social como vetores de impactos no psiquismo dos sujeitos, isto vem sendo importante para o desenvolvimento da Psicologia Social, pois permitiu o surgimento de temáticas em seu campo de estudo que antes eram reservadas às ciências das sociedades (PRADO, 2002). Esta pesquisa, por sua vez, pode produzir um conhecimento mais contextualizado, significativo e interdisciplinar, permeando o campo de estudo dos direitos humanos, da psicologia e da educação.

A pesquisa teve o intuito de contribuir com novos aspectos constituintes da transformação social em interlocução com o conhecimento da psicologia e o contexto escolar no que se refere à promoção de direitos humanos e inovação na educação, pois a psicologia deve encontrar um caminho que traga contribuições que eliciem a transformação social que envolva diversas instituições como a família, a escola e a comunidade (SILVA; MACIEL, 2006).

Atualmente, teorias que contribuem para a inovação na educação vêm sendo cada vez mais fomentadas, este é o caso de Paulo Freire, autor que teve uma contribuição significativa nesse aspecto, ao afirmar que a prática libertadora na educação se dá por meio da dialogicidade, a qual gera ação e reflexão em conjunto, pois é necessário que as pessoas tomem consciência do mundo em que estão inseridas e dessa forma concebam, criem e comuniquem suas realidades sociais e assim busquem o aprendizado mútuo (FREIRE, 2005).

A psicologia, conforme Silva e Maciel (2006) deve comprometer-se com ações que também aumentem a compreensão e a aceitação da diversidade (raças, cultura, grupos econômicos, etc.) no âmbito escolar. Diante disso, a pesquisa parte da ideia de inovação na educação e nos processos pedagógicos.

Sacristán e Gómes (1998, p. 22), refletem que:

A função educativa da escola, portanto, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada, mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumido pela ideologia dominante -, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização das novas gerações a função educativa da escola levando em consideração.

A dialogicidade é a essência da educação para prática libertadora, entretanto, do ponto de vista dominante, a educação assume contornos de uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades, a educação não vira política devido aos educadores, ela é política (FREIRE, 1997, 2005). Atualmente, o movimento LGBT busca esclarecer e fazer emergir novas concepções acerca da diversidade sexual na escola, ou seja, vem buscando divulgar as várias formas que a sexualidade pode se manifestar por meio de práticas e tecnologias educativas.

Considerando essa premissa, surgiu a proposta do Projeto Escola sem Homofobia. Esse movimento buscou parceria com Universidades e com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC para elaboração de estratégias para amenizar a violência e a desigualdade dentro da escola.

Nessa proposta, iniciou-se a discussão para implantação desse Projeto nas escolas públicas, que consiste na capacitação de professores, onde cada escola deve receber um Kit de material didático, contendo cartilha, cartazes, folders e 05 vídeos educativos que abordam temas como: homossexualidade, bissexualidade e transexualidade e após a devida capacitação do corpo docente, pretende-se questionar práticas, posturas, princípios e valores presentes no ambiente escolar entre estudantes do Ensino Médio com idade entre 15 e 17 anos, pois a escola torna-se *locus* de reprodução e legitimação das hierarquias sexuais, naturalizando a norma heterossexual e invisibilizando/inviabilizando outras possibilidades de manifestação das sexualidades (ECOS; REPROLATINA 2011).

Contudo, a implantação deste projeto causou tanto aprovação quanto conflito entre instituições, conselhos, hierarquias políticas e educacionais e entre a sociedade em geral. Afinal, em relação a isso cada um buscou emitir pareceres e opiniões. A partir desse contexto, o professor no campo da orientação sexual na

escola deve ser condutor destas problemáticas. Por isso, debater estes diferentes tabus faz-se extremamente necessário, porém, os professores sem perceber podem compartilhar conhecimentos sobre a sexualidade no seu cotidiano de trabalho permeado por seus valores e ideologias (BRASIL, 1998).

Isso implica em discutir a relevância do professor enquanto ser político, sendo um agente de transformação social na promoção de uma “educação” sem estigmas e preconceitos que podem acarretar sofrimento psíquico e violência entre muitos alunos em decorrência da heteronormatização.

A participação política do sujeito pode se dar através de “uma manifestação pública que pode se relacionar a espaço de privacidade compartilhada por meio da qual se busca superar as tendências de privatização da vida, dominantes na sociedade moderna, e também propiciar a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (COSTA; MACHADO; PRADO, 2008, p. 326).

Nessa acepção, Neves, Esteves e Costa (2011), consideram que a sexualidade no contexto escolar é muito mais abrangente e depende de uma postura de mediador de conhecimentos sobre educação e sexualidade. Neste aspecto, deve possuir um conhecimento necessário e apresentar-se de forma aberta, receptiva e imparcial, a fim de promover a participação e o pensamento crítico de seus alunos. Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que os educadores estão inseridos em nosso contexto sócio-histórico e, por isso, são consequências, em sua maioria, de uma educação sexual repressora que não promove o desenvolvimento das habilidades necessárias à uma postura receptiva frente aos temas da sexualidade humana.

A partir dessas reflexões, elaborou-se o seguinte problema para investigação: **Quais os significados de protagonismo em projetos de igualdade de direitos voltados à Diversidade Sexual na escola atribuídos por professores do ensino médio?**

E, em interlocução com este problema, surgiram as seguintes questões que nortearam esta pesquisa:

Quais as atribuições de significados sobre os Projetos de Igualdade de Direitos para a estudantes LGBT e sua articulação com o protagonismo dos professores?

Quais as atribuições de significados de protagonismo para minimização de preconceitos para estudantes LGBT segundo professores?

Como se atribui os significados acerca das motivações que tornam o professor protagonista em projetos de igualdade de direitos para estudantes LGBT?

A pesquisa está pautada de modo geral na Psicologia Social, pois pretende estudar o comportamento através das influências sociais, com base na visão de mundo de um determinado grupo e compreender os processos envolvidos nas relações desse grupo (LANE, 2006) e tem como marco teórico a psicologia Sócio-histórica elaborada por Vigotski (2001; 2007) utilizando a categoria de análise de significados e inserida na linha de pesquisa em Processos Psicossociais.

A relevância dessa pesquisa foi norteadada em como a psicologia pode atuar para a minimização de conflitos acerca do fortalecimento de políticas educacionais frente à discriminação e promoção de direitos humanos para LGBT e compreender se os professores estão abertos para o recebimento de formação e discussão sobre a temática, haja vista que os professores, durante a implantação e execução de Projetos voltados à Diversidade, serão as pessoas fundamentais para fazer emergir conhecimentos e fomentar os discursos igualitários.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

Compreender os significados atribuídos por professores sobre protagonismo na construção e execução de Projetos de Igualdade de Direitos voltados à Diversidade Sexual na Escola.

2.2 Específicos

- Identificar as atribuições de significados sobre os Projetos de Igualdade de Direito para estudantes LGBT e sua articulação com o protagonismo dos professores;
- Compreender as atribuições de significados de protagonismo para minimização de preconceitos para estudantes LGBT segundo professores;
- Discutir as atribuições dos significados acerca das motivações que tornam o professor protagonista em projetos de igualdade de direitos para estudantes LGBT.

3 MARCO EPISTEMOLÓGICO

3.1 Psicologia Sócio-Histórica: sentidos e significados

A Psicologia Sócio-histórica teve sua origem a partir de Vigotski e com grande contribuição de Bakhtin e Luria. A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos estruturalistas das concepções empiristas e idealistas.

Essa perspectiva de se fazer psicologia apontada por Vigotski se inicia no contexto do século XX na União Soviética, logo após a Revolução Russa em 1917, período marcado por uma guerra civil, pela intervenção estrangeira e por uma situação econômica decadente a qual levou a nação à escassez de alimentos, penalizando sua população com um longo período. Mesmo com a conquista da Rússia, ela precisava se reconstruir, a criação de um novo estado não se limitava apenas na reconstrução do país, mas em construir, sob a tutela da teoria marxista, uma nova sociedade.

Para Rosa e Montero (1996, p. 70):

o conhecimento deveria ter sido um dos pilares dessa nova sociedade, considerando que, de acordo com a teoria marxista, ele evita a alienação no trabalho e liberta o homem. Mas, (...), a filosofia marxista contém uma epistemologia materialista e uma lógica dialética que requer o desenvolvimento de uma nova concepção de ciência.

Dentro deste contexto, a construção de uma nova sociedade refletia conseqüentemente, na constituição de um novo homem. Fundamentava-se nos princípios do materialismo dialético, uma nova psicologia, que propunha a compreender o cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, que para o autor, eram determinadas histórica e culturalmente.

Para Vigotski, o fundamental é o fato de que o homem não só se desenvolve naturalmente (passivo); ele também se constrói (ativo na sociedade) (VIGOTSKI, 2007). O homem é essencialmente social, uma vez que interage com o meio de forma a transformá-lo e ser transformado por ele, ou seja, a forma como cada pessoa se relaciona está designada por suas condições subjetivas, incluindo-se aí a forma como foi vivida sua história pessoal, os eventos a qual ele vivencia em todos os períodos da existência, ou seja, é um sujeito de devir (ROSA; ANDRIANI, 2008).

Segundo González-Rey (2003a), o sujeito se constitui, subjetivamente, na sua própria história, num sistema dinâmico em constante desenvolvimento, no qual as novas aquisições representam um novo momento constitutivo em relação ao anterior.

Segundo Freitas (1996), procura-se desse modo construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence e toda a sua complexidade. Surge uma nova concepção de homem, como sujeitos ativo, históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.

Lev S. Vigotski, dedicava-se em postular uma nova teoria na psicologia que contemple o desenvolvimento cultural do ser humano por meio de instrumentos como a linguagem e pensamento (BONIN, 1996). Em seu livro “Pensamento e Linguagem”, Vigotski (2007 [1934]), afirma que a chave para o estudo da consciência humana está na relação entre pensamento e linguagem, fato que o leva a considerar a palavra como o microcosmo da consciência humana. Logo a relação pensamento e linguagem consistem em uma relação mediadora, onde ao mesmo tempo em que um elemento se distingue do outro, não pode ser compreendido sem o outro, isto é, um constitui o outro (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Dentro de uma mesma cultura ou língua certos signos podem não representar nada para um indivíduo. Para internalizar signos, o ser humano tem que ter acesso aos significados construídos socialmente, pois a aquisição de significados está intimamente relacionada com a interação social. O domínio de linguagens abstratas (fala, matemática, mapas, gráficos, etc.) permite o afastamento de um contexto concreto (VIGOTSKI, 2001). Isso leva ao desenvolvimento do pensamento conceitual e proposicional.

Os signos internalizados são compartilhados pelo grupo social, permitindo o aprimoramento da interação social e a comunicação entre os sujeitos. Vigotski (2001, p.86) entende que:

As funções psicológicas superiores aparecem, no desenvolvimento da criança, duas vezes: primeiro, no nível social (entre pessoas, no nível interpsicológico) e, depois, no nível individual (no interior da criança, no

nível intrapsicológico). Sendo assim, o desenvolvimento caminha do nível social para o individual.

Como visto no excerto acima, exige-se a utilização de instrumentos para transformar a natureza e, da mesma forma, exige-se o planejamento, a ação coletiva, a comunicação social. Pensamento e linguagem associam-se devido à necessidade de intercâmbio durante a realização do trabalho. Porém, antes dessa associação, a criança tem a capacidade de resolver problemas práticos (inteligência prática), de fazer uso de determinados instrumentos para alcançar determinados objetivos. Vigotski (2001) chama isto de “fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem”. (VIGOTSKI, 2001, p.134).

Vigotski (2001) destaca de maneira bastante significativa, a importância da cultura, para ele, o grupo cultural fornece ao indivíduo um ambiente estruturado onde os elementos são carregados de significado cultural. Os significados das palavras fornecem a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo, ou seja, é no significado da palavra que a fala e o pensamento se unem em pensamento verbal. Para ele, o pensamento e a linguagem iniciam-se pela fala social, passando pela fala egocêntrica, atingindo a fala interior que é pensamento reflexivo. Contudo, a partir do pensamento e da linguagem postulado pela teoria sócio-histórica existem duas categorias de análise: o Sentido e o Significado que será extraída e utilizada nessa pesquisa.

O sentido de acordo com González-Rey (2003b) é a forma de representar ontologicamente a subjetividade. É uma categoria baseada nos pressupostos sócio-históricos, na qual se compreende o sentido como uma unidade de processos simbólicos e envolvido por emoções em um mesmo sistema que a história de vida do sujeito e dos contextos sociais está vinculada. Funciona como se o sujeito adquirisse uma nova configuração a partir de um novo evento vivenciado.

No que se refere ao significado, Vigotski, (2001) ressalta que no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, funciona como uma convenção social é coletivo. O que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, que tem o poder de transformar o cultural em natural. Dentro desse contexto, os significados permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências.

Diante desses pressupostos, tem-se a necessidade de contextualizar alguns aspectos da sexualidade entrelaçados à cultura e às experiências sociais e históricas a qual ela foi sendo inscrita por meio da produção de significados (verdades) produzidos pela filosofia judaico-cristã e das questões políticas.

4 MARCOS CONCEITUAIS

4.1 Sexualidade: perspectivas sócio-históricas

A sexualidade esteve presente em toda história da civilização, mostrando-se evidente na ciência, na cultura, na arte, na educação e na religião (NEVES; ESTEVES; COSTA, 2011).

O Comportamento sexual humano possui um conjunto complexo de determinantes, dentre eles estão os biológicos, sociais, históricos, ambientais e os que constituem a esfera mais subjetiva dos indivíduos, o aspecto psicológico. Ou seja, de que forma todas estas questões irão afetar direta e indiretamente este indivíduo. Por muito tempo, o aspecto biológico foi imperativo para algumas práticas no que tange à sexualidade humana, por ser via responsável pela reprodução e consequentemente pela perpetuação da espécie (SADALA, 2005).

Foucault (2010 [1988]), um dos primeiros filósofos a discutir a sexualidade sob a ótica das influências políticas e históricas, destaca que no início do século XVII havia entre os indivíduos certa liberalidade no que se refere ao discurso e a prática da Sexualidade Humana, não existindo sentimentos de vergonha ou receio de punição. Todavia, o cenário modifica-se a partir do momento em que a burguesia vitoriana adquire o poder econômico e social. No que tange a sexualidade, passaram então a restringi-la na família, mais especificamente, entre os cônjuges, isto porque o sexo somente deve ser praticado com intuito de reprodução e procriação da espécie humana.

Diante das relações de poder, preponderantes de cada época, tanto o termo sexualidade, como a vivência e a discussão sobre ela ganhou novos contornos, e a partir de um amplo processo cultural a sociedade ocidental, consumida pelos valores da filosofia judaico-cristã, pautou suas normas, regras e proibições ditadas por este modelo (SOUSA FILHO, 2009; LOURO, 2009).

A sexualidade humana assume contornos diante das inscrições históricas e sociais, ela está inserida em um processo dinâmico que está comprometido de acordo com sociedade e cada cultura preponderante da época que atribuem a ela sentidos e significados e, dessa forma os conhecimentos acerca dela são partilhados socialmente.

Por algum tempo tentou-se reprimir ou recusar a existência da sexualidade humana. No entanto, a partir dos avanços do saber científico na área, foi compreendida sua amplitude, sendo hoje considerada intrínseca ao ser humano, passando pelos aspectos que imprimem ao corpo uma nova e permanente mudança, as quais tentam responder às demandas culturais de cada época, acompanhada pelo seu alcance na busca de amor e afeto, pelo erotismo, pela reprodução, pelo coito e pela orientação sexual. (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2000; SOUZA, 2002, SADALA, 2005; RENA 2006). Desta forma deve ser vivida, aceita, integrada e cultivada em cada pessoa.

De acordo com González-Rey (2003a, p. 235) “o sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais”. Partindo deste pressuposto, significa dizer que através dos novos significados produzidos pela ciência, novos sentidos e significados são sustentados pela sociedade acerca da sexualidade.

No que se refere à vivência da sexualidade, é importante analisar que os significados negativos sobre a sexualidade, há quarenta anos estavam mais fortemente demarcados do que atualmente, no século XXI, onde é notório esse contraste comparando a geração passada e a atual, o que tem claramente sido demonstrado através de estudos comparativos (ABDO, 2004). O sujeito produz sentido, este de cunho emocional a partir de uma dada experiência, e isto influencia fortemente sobre o significado, ou seja, abrange o social.

Sadala (2005) ressalta que a problematização atualmente acerca da sexualidade, tem sido presente em diferentes campos do saber. Os fatores que podem explicar a ênfase do tema sexualidade nos dias atuais de acordo com Galvão (1999) é o crescente desenvolvimento tecnológico no campo da contracepção, possibilitando a desvinculação entre sexo e reprodução; bem como as discussões levantadas pelos movimentos feministas e homossexuais, principalmente, no que tange o direito ao prazer, ao exercício livre da sexualidade e, o aumento de doenças sexualmente transmissíveis seguidos da iniciação sexual precoce.

O sujeito representa de acordo com González-Rey (2003a) um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua

ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação.

Portando, entende-se que a ação do sujeito é um fator essencial para explicar a dinâmica do sistema a qual o sujeito está inserido. Esse olhar, também comungando do paradigma do pensamento complexo, faz refletir que essas ações podem ser transformadas a partir das experiências, que a subjetividade pode ser transformada e que o sujeito não traz consigo uma herança determinista, pois assim como o sujeito é construído ele é construtor (GONZÁLEZ-REY, 2003b). Contudo, a sexualidade foi e ainda caminha com um lastro norteado pela sua padronização, e assim inviabiliza sua pluralidade e, conseqüentemente fomenta o silenciamento das outras formas de sua manifestação como, por exemplo, a sexualidade como forma de prazer e não apenas como perpetuação da espécie, pautado na legitimação heteronormativa.

O sujeito é vinculado a emoções e com isso constrói novos sentidos, o indivíduo enquanto sujeito é um momento (emoção, exposição diante de determinada experiência) e diante de novas experiências constrói novos sentidos e dessa maneira ele é produzido e produz novos significados.

Nesse contexto, a visibilidade da vivência da sexualidade sem tabus, estigmas, padronização e normatização pode ser fortalecida no contexto escolar com temas emergentes que se tornem esclarecedores e estejam desvinculados de valores morais que acabam fomentando a deseducação sexual.

4.2 Sexualidade no Contexto Escolar: apontamentos para visibilidade

4.2.1 Educação e Sexualidade

Falar do tema Educação Sexual se torna comum quando se busca abordar a sexualidade tanto na escola quanto nos espaços privados de acesso familiar. Para tanto, se faz necessário compreender como esse tema é considerado por muitos nos dias atuais e como foi inserido na escola.

Suplicy *et al* (2001) divergem sobre a definição do termo educação sexual, o qual atualmente tem sido convencionado como acontecendo no cotidiano, nas conversas informais, de forma não intencional, surgindo também no seio familiar,

com influências da cultura e da mídia. Esta definição apenas nos últimos 10 anos ganhou tal contorno, pois era usado também para definir o que hoje entendemos que é papel da orientação sexual.

Neste aspecto ressalta-se que a orientação sexual é sistematizada, ocorre geralmente na escola, é uma estratégia de reflexão, amenização de tabus e objetiva uma vivência acerca da sexualidade de forma saudável. Desta forma, em qualquer lugar se pode promover orientação sexual, desde que seja pautada por uma política de responsabilidade e que proporcione bem-estar, quebra de estigmas e preconceitos, contribuindo para que a sexualidade seja vivenciada sem culpas, medos ou mitos.

Barroso e Bruschini (2000) apontam que a educação sexual surgiu na França, na metade do século XVIII, quando os educadores começaram a se preocupar em como combater a masturbação, pois se seguia a linha de pensamento de Rousseau que acreditava ser a ignorância a única forma de manter a pureza da infância. A sexualidade adquire uma educação com conotações do proibido como regra maior. Embora as discussões sobre educação sexual tenham sido problematizadas na França, é na Suécia que ela ganha forma. Conforme Ribeiro (1990), a educação sexual foi recomendada pelo governo em 1942 e obrigatória em 1956, já a França só inseriu os temas nos currículos educacionais em 1973.

No Brasil, de acordo com Sayão (1997), é na década de 20 que essas discussões são fomentadas, com contribuições do movimento feminista. Conforme Furlani (2010), nos anos de 1980 predominou a força por uma pedagogia libertadora que possibilitasse o desenvolvimento da criança. Portanto, em 1990, decisivamente modificam a criança para um sujeito de direitos, atribuindo à escola a responsabilidade de prepará-las não apenas para o desenvolvimento da vida em cidadania plena, mas para a minimização da exclusão social.

Levando em consideração a história da Educação Sexual, no Brasil, no ano de 1997 após a aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 para o ensino fundamental e médio, o governo lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que reconhecem a sexualidade como uma preocupação contemporânea. (FURLANI, 2010; FURLANI; LISBOA 2008).

O século XX refletiu na política educacional com as medidas adotadas em 1997 expressas nos PCNs, colocando a discussão da educação sexual não somente

presente no ensino fundamental e médio, mas também como uma necessidade nos cursos de formação de professores, tornando a temática da sexualidade como um assunto transversal nas discussões atuais do campo educacional (FURLANI; LISBOA, 2008).

Abordar temas sobre sexualidade na escola, além da determinação do governo, se deve também às políticas públicas sobre HIV/AIDS e demais tipos de doenças sexualmente transmissíveis; gravidez na adolescência, a veiculação na televisão e na internet e em outros meios de comunicação de campanhas informativas e preventivas (FURLANI, 2010).

De acordo com Rena (2006), atualmente, a educação vai além do cuidado do corpo e dos determinantes biológicos. Ela abarca também questões afetivas, sociais e éticas. Porém, não se busca doutrinar ou punir e muito menos limitar a manifestação da sexualidade, e sim proporcionar conhecimentos acerca da vida, do autoconhecimento, dos prazeres e das angústias que permeiam a sexualidade, principalmente quando se inicia a vida sexual.

Segundo Furlani (2010), a educação sexual em qualquer nível de ensino deve ser colocada como formação continuada para os professores, haja vista que as crianças e jovens a todo o momento estão sendo atualizadas por informações da televisão e da internet; há inúmeros casos de homofobia e violência entre gêneros em decorrência das hierarquizações hegemônicas e isto a todo o momento requer uma reflexão acerca da educação sexual.

Nunes (2005) ressalta que somente é possível uma educação sexual, seguindo duas perspectivas: primeiramente o caminho crítico das construções e dos significados e padrões históricos e sociais, submersos pelas proibições, interdições e consentimentos. Na segunda perspectiva, tem-se como base o pessoal, o afetivo, e o existencial que a educação tecnicista alonga num discurso objetivo, distante e sufocante. Cabe ao educador que se propor a trabalhar essa questão, o desafio de transmitir essa incongruência de modo honesto, significativo e ético.

Suplicy *et. al.* (2008) afirmam que sem perceber o indivíduo está inserido num processo de educação sexual em decorrência das experiências, atitudes e informações absorvidas no cotidiano, ou seja, de maneira informal que ao longo da vida nos possibilita congregar valores, símbolos, preconceitos e ideologias. Deste modo, cada pessoa vai criando uma visão particular sobre sexualidade que pode ser

mais controladora ou mais liberal, rigorosa ou lúdica, isso vai ocorrer de acordo com experiências ou influências.

Se a escola não trabalhar a questão da sexualidade, ela estará conduzindo os alunos ao discurso do tabu, sobre o qual não se pode discutir, tornando algo individual, que deve ser emudecido, reservado para ser dialogado em casa, considerando que não é algo que faz parte da educação formal. Deste modo, se aprende com muitos mitos, sem responsabilidade com os colegas, através de revistas pornográficas, zonas de prostituição o que pode resultar em uma deseducação sexual (SUPLICY *et. al.* 2008).

Para Souza (2002), uma educação sexual deve possibilitar a criança adotar atitudes sadias referente à sexualidade, com livre-arbítrio, afeto e responsabilidade, para que ela possa escolher conscientemente a vida futura que deseja construir. Entretanto, para que exista de fato uma educação e orientação sexual, é necessário oferecer condições para que a criança ou o jovem assumam seu corpo e sua sexualidade com atitudes positivas, sem receio, culpa, tabus, preconceitos e ou bloqueios que inviabilizem tal vivência.

Em uma sociedade marcada pelos temas, apelos e diferenças sexuais, as informações ainda são permeadas de preconceitos, ameaçando a possibilidade de uma vivência da sexualidade saudável e prazerosa, daí surge à necessidade de uma educação sexual que contemple a sexualidade em sua diversidade e não como um fenômeno que possa ser constituído por uma prática reguladora e binária.

4.2.2 Diversidade Sexual: a possibilidade no cotidiano escolar

O ser humano possui diversos tipos de vontades e comportamentos variados para realização de seus desejos e sentimentos que não são encontrados em si, tornando-se complexo, pois envolve fatores biológicos, psicológicos, sociais e religiosos e até hoje a ciência não conseguiu responder a tais comportamentos. Essas vontades não descrevem se o que as pessoas são ou fazem, são vontades subjetivas, haja vista que esses desejos são deslocados para um objeto externo (BORTOLINI, 2008).

Uma das formas do ser humano completar-se é através do amor e do sexo, nesse caso, o desejo é pelo outro e a nomenclatura utilizada para esse desejo se

chama orientação sexual e afetiva. Para classificar a enorme diversidade de desejos foi necessário criar categorias baseadas no gênero e não no sexo, no papel sexual e não na genitália. As orientações sexuais podem ser divididas basicamente em heterossexual, homossexual e bissexual, contudo, faz-se um adendo frisando se de fato é possível dividir as orientações devido às múltiplas faces da sexualidade humana. (BORTOLINI, 2008).

Segundo Kamel e Pimenta (2008), diversidade sexual é um termo utilizado para definir as várias expressões da sexualidade, pois não existe um padrão normatizador que possibilite determinar o envolvimento afetivo e sexual de um indivíduo direcionado ao outro e/ou outra.

Levando em conta o contexto da sociedade atual é necessário esclarecer as diferentes formas de relacionamento e de relações sociais entre a diversidade sexual. (NUNES, 2005). A diversidade sexual se constitui por meio do público de gays, lésbicas, homens e mulheres bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e simpatizantes, que possui uma orientação voltada ao mesmo sexo ou para ambos (SEFFNER, 2009).

Entretanto, esse público não contempla o desejo sexual esperado pela cultura e pela sociedade. Diante disso, o movimento LGBT tem promovido discussões, principalmente no que se refere à educação na escola sob a ótica da igualdade, sem estigmas, marginalização e sofrimento. Diversas ciências têm apoiado esse movimento, como a Psicologia que defende a democracia, cidadania e direitos humanos e direitos sexuais como base para compreensão dos direitos sexuais democrático da sexualidade. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2011).

O movimento LGBT busca igualdade na educação, por ser ela muitas vezes usurpadas em decorrência da orientação sexual. Nesta linha de pensamento Junqueira, (2009, p. 412) afirma que:

Assim “educar na (que precisa ser também para e pela) diversidade” requer que esse processo seja construído coletivamente, envolvendo, na escola e na condição de sujeitos, toda a diversidade humana que compõe dinâmica e contraditoriamente a sociedade.

Seguindo a compreensão de Junqueira (2009), o que se vem buscar é a relação pedagógica e a forma de repassar conhecimentos que muitas vezes seguem uma linha tradicionalista e heteronormatizadora.

Durante os séculos XX e XXI, tem se promovido lutas pela igualdade social e respeito à diversidade, porém a predominância de atitudes e convenções sociais, em todas as sociedades, ainda se faz presente de forma persistente e naturalizada. No entanto, o Brasil tem conquistado a ampliação do acesso aos direitos dos cidadãos, mas ainda tem muitos desafios para enfrentar: como o aumento da educação básica e o respeito à diversidade, pois a violência seja ela de orientação sexual, ético-racial, de gênero são praticadas em todo espaço social brasileiro, e a escola é um espaço em que geralmente isso se faz presente (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009).

Seffner (2009) por outro lado, afirma que o estigma e a discriminação impendem a construção da cidadania de qualquer indivíduo, por isso, essas demandas não devem ser admitidas em espaços escolares, a escola é um local de aprendizagem e de negociação de diferenças. A permanência da criança e do adolescente na escola é prioridade absoluta, pois é um mecanismo de afastá-los da vulnerabilidade social. Entretanto, se esse espaço não for vivenciado de forma saudável, naturalmente será caracterizado como um local de verdadeira exclusão, no qual os protagonistas da educação logo criarão aversão a este ambiente.

O objetivo para Seffner (2009) acerca dessas discussões é proporcionar um ambiente de respeito e valorização das diferenças, e não olhar para o público LGBT como fragilizados que necessitam de proteção, mas como sujeitos que trazem uma importante discussão, inclusive para heterossexuais, sobre o respeito à sexualidade e a diversidade sexual.

As questões sobre diversidade sexual na escola são complexas e exigem formação para os professores, a escola é um local de aprendizado, daí a necessidade de materiais pedagógicos, participação destes em eventos que envolva sexualidade, cursos, para que esse tema não seja abordado de forma improvisada e dê abertura a uma deseducação, caso o professor não tenha um bom manejo na improvisação (SEFFNER, 2009).

Junqueira (2009) ressalta que o Brasil está passando por inúmeras transformações e cita que é sabido por muitos que a educação é a melhor estratégia para amenização das desigualdades e preconceitos, garantindo oportunidades efetivas de participação de todos nos mais diversos ambientes sociais. Para isso, vem se buscando aproximar a escola brasileira para colaborar de forma eficaz no

enfrentamento que limita ou bloqueia a participação social e política, das classes consideradas minoritárias.

Esta revisão permitiu compreender diferentes temáticas vinculadas ao objeto de estudo dessa investigação. A literatura estudada estabeleceu as bases de compreensão do problema de pesquisa a partir dessa revisão de estudos teóricos e empíricos sobre a sexualidade; psicologia sócio-histórica; professores; educação; sentidos; significados e diversidade sexual. Esse processo contribuiu para o cuidado epistemológico e maturidade para a escolha do método. Para tanto, serão apresentados os procedimentos metodológicos que balizaram a produção de conhecimento para chegar às considerações transitórias dessa pesquisa.

5. MÉTODO

Nos capítulos 03 e 04, denominado “Marco Espistemológico e Marco Conceitual”, foram explicitados os aspectos da Psicologia Sócio-histórica e destaca-se, inclusive, algumas implicações conceituais acerca da sexualidade humana e seu contexto na educação. A seguir, se apresenta as trilhas metodológicas desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada em vinculação ao Laboratório de Desenvolvimento Humano e Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É importante ressaltar que as pesquisas realizadas por este laboratório se justificam, não só por suas contribuições epistemológicas, mas também pelas contribuições sociais nas desconstruções de enquadres aos sujeitos contribuindo para uma psicologia crítica enquanto ciência e profissão. Considera-se, portanto, uma contribuição inseparável no contexto da Psicologia sócio-histórica. No Brasil, autores (BOCK, 2001; AGUIAR; OZELLA, 2006; GONZÁLEZ-REY, 2001; VIGOTSKI, 2007), argumentam sobre a importância de a ciência assumir seu papel crítico, político, que possibilite a transformação social por meio de uma leitura sócio-histórica dos fenômenos humanos. Nessa perspectiva a ciência é um construto sócio-histórico longe da neutralidade, e que responde a pressões políticas e necessidades essenciais pela sociedade (SANTOS, 1988; 2000; 2002a; 2002b).

5.1 Desenho da Pesquisa

Para delinear a rede de significados dos professores, buscou-se utilizar uma metodologia que não lançasse mão do contexto histórico, político e social que mediasse à construção do desenvolvimento humano. Por isso, privilegiou-se a linguagem. Conforme afirma Aguiar (2001), o discurso é construído na relação com a história e com a cultura e, deste modo, fazem com que os sujeitos expressem sua subjetividade. Nesse aspecto, Aguiar (2001) com seu olhar sócio-histórico considera que cabe ao pesquisador um esforço analítico de ultrapassar as formas de significações e, ir à busca das determinações históricas e sociais que constitui as

motivações, necessidade e interesses dos sujeitos para identificar os sentidos construídos pelos sujeitos que organizam os significados.

5.2 Estratégias Metodológicas

Para investigar as atribuições que constituem e regulam os significados, considerou-se fundamental a pesquisa de campo. A qual se configurou de caráter exploratório. A pesquisa, neste aspecto, envolveu descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais. Foi dada ênfase aos núcleos de significados, os valores e as ações dos indivíduos, ou seja, a subjetividade (sentido), expressa mediante relações que constitui o grupo de professores, e como eles deram sentido aos fenômenos sociais (MARCONI; LAKATOS, 2010; TEIXEIRA, 2007).

Sobre o caráter exploratório desta pesquisa, caracterizou por buscar em ter como o objetivo a formulação de questões ou de um problema e, por ser uma investigação de pesquisa empírica, com a finalidade de desenvolver hipóteses, modificar ou esclarecer conceitos e aumentar familiaridade do investigador com o ambiente, fato ou fenômeno e fornecer subsídios para realização de futuras pesquisas (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Este trabalho privilegiou, portanto, a abordagem metodológica qualitativa sob os contornos do paradigma da psicologia sócio-histórica em interlocução com a categoria de Significados. Essa abordagem de pesquisa se caracteriza por implicar analisar o contexto onde as situações ocorrem, valorizando o significado que as pessoas dão às situações e eventos. Para se compreender o movimento destes contextos, não deve haver hipóteses fechadas antes da entrada em campo. A pesquisa refaz-se constantemente no próprio processo de investigação, admitindo a existência da subjetividade e da reflexividade na construção de significados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ainda neste contexto, Aguiar (2001, p. 139) afirma que,

o tipo de conhecimento produzindo numa pesquisa com abordagem sócio-histórica, qualitativa (...) cada caso é único e a informação torna-se relevante e pode ser generalizada a outros casos não porque os resultados obtidos sejam entendidos a outras situações ou sujeitos pretensamente semelhantes, ou comparados a eles, mas porque essa abordagem nos permite aprender o processo, as determinações constitutivas. Assim, a

generalização se define pela capacidade de desvelamento das mediações constitutivas do fenômeno pesquisado, contribuindo qualitativamente no curso da produção teórica. O conhecimento produzido, seja a partir de um sujeito, uma escola, um grupo, constitui-se, pois em uma instância deflagradora da apreensão e do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta.

Nesta acepção, entende-se que esta abordagem mostrou-se apropriada e aproximada dos objetivos que esta pesquisa buscou contemplar. Segundo Aguiar (2001), o pesquisador sócio-histórico ao trilhar esse percurso, possibilita ultrapassar as aparências dos fatos e ir além das significações expressas pelos sujeitos por meio de seus discursos.

Assim, durante todo o processo de inserção do pesquisador no *lócus* de pesquisa enquanto entrevistador buscou-se identificar as significações produzidas a partir de um espaço histórico, social e político. Neste momento, se descreverá os passos metodológicos desta pesquisa em específico: o contexto de realização, os participantes da pesquisa, a construção do corpus e a análise.

5.3 Contexto da Pesquisa

Para a realização da investigação o primeiro passo realizado foi a seleção de uma escola que pudesse encontrar professores que já tinham experiência da implantação de projetos com temáticas que envolvessem grupos marginalizados que colaborasse com a proposta aqui apresentada.

Nessa via, foi selecionada uma escola que se encontra localizada no bairro denominado Cidade Nova I na Zona Norte da capital. Conforme os dados da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, essa escola atua apenas no Ensino Médio nos três turnos;

Foi possível um primeiro contato com a diretora da escola no dia 23 de maio de 2012, momento em que foram colocados os objetivos do trabalho, garantido o sigilo das informações e das identidades dos participantes, os riscos e benefícios da participação dos envolvidos.

Nesta conversa, a diretora informou que a pesquisa poderia ser realizada na escola. Informou que o coordenador pedagógico seria responsável em direcionar como se articularia a pesquisa. Neste momento, se solicitou um termo de anuência

da pesquisa (ANEXO A). O documento foi recebido pelo pesquisador no dia 25 de maio de 2012 informando a efetivação do estudo investigativo na instituição.

No terceiro momento, no dia 28 de agosto de 2013, o pesquisador retornou a escola. Ele foi informado que quem ficaria responsável juntamente com ele no andamento desse trabalho seria a coordenadora de projeto dessa instituição de ensino. Entregou-se uma cópia do projeto de pesquisa a ela. Agendou-se para que o pesquisador comparecesse a escola no outro dia para seleção dos sujeitos, conforme os critérios estabelecidos pelo pesquisador no projeto.

O agendamento se deu a partir do tempo que cada professor teria, chamado de “janela” dentro da escola. Em nenhum momento foi feito entrevistas durante o intervalo dos 20 minutos que se oferece para os professores e alunos, conforme já solicitado pela diretora.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, nesta ocasião, este setor ficava disponível apenas para esse fim. Geralmente era realizado no início da tarde, apenas uma realizada no turno matutino. É importante destacar que embora as entrevista tenham sido realizadas pela tarde e manhã, haviam professores-sujeitos que lecionavam a noite.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida numa escola pública de ensino médio que funciona nos três turnos no Estado do Amazonas. A instituição conta com um total 76 professores; 01 coordenador de área que trabalha com professor e aluno nos aspectos de ensino aprendizagem; 02 pedagogos; 01 gestora; 01 secretária; 09 serviços gerais, 03 porteiros, 01 coordenadora de projetos e 01 bibliotecário.

A escola ainda conta com 07 Projetos voltados ao ensino-aprendizagem. Entres esses projetos, um aborda a preservação da identidade ético-cor-racial brasileira de abordagem interdisciplinar. Em 2012 abordaram-se à temática da sexualidade a partir de obras literárias brasileiras, religiosidade de matriz africana e diversidade.

5.4 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa professores de diversas áreas de conhecimento. A participação destes diversos profissionais ocorreu de acordo com o interesse e disponibilidade dos mesmos. Participaram 06 professores.

De acordo com Rosa e Andriani (2008) o homem é entendido como um sujeito ativo, histórico e social e com isso ele se constrói socialmente assim como ele também interfere na sua realidade. Contudo, ele se apropria de forma subjetiva e particular do social, trazendo consigo não apenas a sua voz, mas carrega outras vozes em decorrência da história de muitos sujeitos através da linguagem.

Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes na amostra que integra esta investigação foram:

Inclusão:

- Professores com experiência no magistério do ensino médio, a qual será eleito aqueles que tiverem no mínimo 01 (um) ano de experiência por considerarmos que nesse período já existe uma vivência da rotina da experiência pedagógica;
- Formação graduada desses sujeitos seja constituída pelas ciências humanas, exatas, sociais, artes e línguas;
- Gênero e faixa etária não serão fatores definidores para eleição dos sujeitos, portanto poderão ser tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino e pertencer a qualquer faixa etária;
- Devem trabalhar em mais de um turno na escola por ter contanto com um número maior e diversificado de alunos.

Exclusão:

- A não disposição em responder na íntegra a entrevista;
- Possuir menos de um ano de experiência de atuação no ensino médio;
- Sujeito que se recuse a assinar o TCLE mesmo atendendo os critérios de inclusão;
- Sujeito com carga horária que não possibilite ir mais de uma vez por semana a escola.

Ao se tratar de amostragem em pesquisa qualitativa no campo da Psicologia, deve-se considerar que a quantidade de sujeitos para ocorrer à generalização dependerá das necessidades de um pesquisador e não de uma amostragem

probabilística, contudo, segue os mesmos caracteres do modelo quantitativo como o fato de diminuir ou aumentar a amostragem de acordo com a necessidade do processo de produção de conhecimento (GONZÁLEZ-REY, 2002).

5.5 Construção do *Corpus*.

Na busca de compreender o processo de atribuições de significados destes professores acerca do protagonismo em projetos de igualdade de direitos voltados a diversidade sexual, encontrou-se na metodologia de entrevistas o caminho para esse processo investigativo. Aguiar e Ozella (2006), a partir da psicologia sócio-histórica consideram que a técnica de entrevistas, é um dos instrumentos mais favoráveis permitindo o acesso aos processos psíquicos principalmente no que esta pesquisa esteve interessada. Ou seja, os significados atribuídos pelos professores.

Optou-se pelo tipo de entrevista semi-estruturada, deu-se por se caracterizar como um roteiro básico (APÊNDICE A) dentro do foco da pesquisa. Nessa acepção, ao mesmo tempo que amplia o jogo interativo por possibilitar novas perguntas baseadas nas respostas do entrevistado, consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, em que uma delas tem como objetivo obter informações detalhadas sobre a outra (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Sobre a entrevista, Aguiar e Ozella (2006) consideram que o uso dessa técnica para coleta de dados nesse tipo de pesquisa que visa à apreensão dos sentidos e significados, deve ser constituído por algumas características, como a consistência das entrevistas, e devem ser suficientemente amplas, para que evite inferências desnecessárias ou inadequadas. Assim como devem ser recorrentes, “após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados” (p. 229). Para aplicação desse instrumento, se fez necessário o uso de gravador digital para gravação na íntegra da fala do sujeito.

As entrevistas foram todas individuais. Importante ressaltar que todos os entrevistados foram preservados ao anonimato. Foi atribuído aos docentes a letra “P” que indica “professor (a)” acompanhado de um número natural dado conforme as

realizações das entrevistas e a letra M ou F indicando masculino ou feminino. Tentamos incluir o máximo possível suas falas no *corpus* de análise, o que leva a explicitar algumas convenções que utilizou-se na transcrição e escolha das frases:

[] – Comentários incluídos durante a transcrição, sobre informações não verbais, ou, termos que reforçam ou completam o conteúdo, inseridos no texto durante a escolha do trecho utilizado.

(...) – Significa que houve um espaço de fala que se cortou, por estar repetitiva, ou por reportar alguma informação que extrapola a categoria tratada.

5.6 Análise do *Corpus*.

Os dados foram analisados baseados na proposta Teórico-Metodológica de Vigotski apontado por Aguiar e Ozella (2006) e Namura (2003) da constituição dos Núcleos de Significação como instrumento para apreensão dos sentidos. Deu-se conforme o procedimento abaixo descrito:

A pré-análise I: (Os Pré-indicadores): Iniciou a partir da seleção do material coletado nas entrevistas. Essa etapa se caracterizou pela leitura flutuante a organização do material oriundo por meio dos instrumentos de coleta de dados.

Nessa perspectiva, a pré-análise pôde contribuir para a familiarização e apropriação do pesquisador diante dos conteúdos emergidos no procedimento de levantamento de dados, desta forma as leituras se constituiu o que foram denominados de pré – indicadores que contribuiu para a construção dos núcleos futuros sempre em interlocução com os objetivos da pesquisa;

Análise I (Os Indicadores e Conteúdos Temáticos): Conforme Aguiar e Ozella (2006) esse segundo procedimento se dá por aglutinar os pré-indicadores por meio da similaridade, complementaridade ou pela contraposição propondo a menor diversidade para formação dos indicadores que vão delinear os caminhos para os possíveis núcleos de significação.

Esse momento, já foi considerado como um procedimento de análise que embora ainda empírico e não analítico, mas já apontou um início de nuclearização;

Análise II (Construção e Análise dos Núcleos de Significação): Posterior o resultado da aglutinação, se iniciou o processo de articulação que se caracteriza na organização dos núcleos de significação através da nomeação. Nesta etapa, Aguiar e Ozella (2006) sugerem a redução do número de núcleos com o propósito de não que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. Com isso, se inicia o processo efetivo de análise e se avança do empírico para o interpretativo.

Nesta proposta de análise, propõe-se que essa nomeação dos núcleos pode ser retirada da própria fala do sujeito em uma ou mais expressões que favoreça a articulação realizada na elaboração dos núcleos e o protagonismo do sujeito inserido nos objetivos da pesquisa (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Durante a apresentação dos núcleos no capítulo de apresentação e análise dos dados. Os núcleos encontram-se destacados em “*itálico e sombreado*” assim como os recortes dos discursos também se encontram apenas em *itálico*.

Análise III (A análise dos Núcleos):

Essa fase do procedimento tem como proposta apontar as semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito, por um método dialético, onde visou identificar contradições não necessariamente visíveis por meio discurso do sujeito, sendo alcançadas a partir da análise do pesquisador. Aguiar e Soares (2008 p. 228) consideram que essa terceira parte da análise como a mais “complexa e profunda, focando superar o nível de descrição empírica (aparência) e atingir o nível interpretativo dos dados (essência)”. É necessário levar em consideração na análise à articulação entre a fala do sujeito e os diversos contextos na qual ele está inserido, por exemplo, o social, econômico, político, histórico, todos os fatores que interferem na compreensão complexa do sujeito pesquisado (AGUIAR; OZELLA, 2006).

5.7 Aspectos Éticos

Para o desenvolvimento deste estudo foram respeitadas as normas e diretrizes para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, contidas na

Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi apresentado ao Comitê de Ética sendo submetido *online* por meio da Plataforma Brasil para ponderações. Foi APROVADO, conforme protocolo sob o nº 371.535 com data de relatoria no dia 21/08/2013. Utilizou durante a pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) assinado pelos sujeitos pesquisados, além das autorizações institucionais pertinentes a cada campo de pesquisa.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Descrição do Perfil Sócio-Demográfico dos Professores

Na delimitação das características dos professores da Escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Manaus descritos na Tabela 1, verificou-se que 50% dos entrevistados eram do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Esses dados refletem que a diversidade sexual é presente no contexto escolar (JUNQUEIRA, 2009). E, que independente da definição do sexo dos professores, torna-se indiferente o protagonismo que este toma acerca da diversidade sexual na escola.

Em relação à idade dos professores, verificou-se que 33% dos mesmos possuem menos que 30 anos, e 87% encontravam-se na faixa de idade entre 30 a 50 anos ou mais. Percebe-se, que independente de professores com maior maturidade, professores mais jovens ou em início de carreira, tem-se a oportunidades de ter contato com a diversidade sexual e, todos identificam a presença desse fenômeno no contexto escolar.

Outra questão importante refere-se à formação dos professores por área de conhecimento, percebeu-se que a maioria dos professores desta pesquisa possui a graduação na área das Ciências Humanas e 01 deles na área das Ciências Sociais Aplicadas. Esse dado permite-nos fazer algumas inferências. Inicialmente, é importante salientar que, espera-se que os professores com formação nessas áreas, possuam embasamentos teóricos que os possibilitem promover a autonomia dos seus alunos, uma vez que a educação deve ser trabalhada com intuito de propiciar emancipação do sujeito a partir de sua realidade (FREIRE, 2005).

Embora isso não seja um ponto de vista generalizado, pois há também professores com formação nas áreas de conhecimento das Ciências Biológicas e Exatas e da Terra, por conta de sua formação em licenciatura plena, tenham também contato com as abordagens teóricas do desenvolvimento humano e trabalhar com os PCN's ao longo de sua formação. No tocante da formação pós-graduada, apenas 33% possuem um curso de *Lato Sensu* e nenhum professor com formação *Stricto Senso*. A formação do professor é defendida por Àvila (2010) como um caminho que gera possibilidades para a o trabalho com a diversidade sexual.

Tabela 1- Distribuição de características do perfil sócio-demográfico dos professores. Manaus, AM, Brasil, 2013.

Variáveis	n	%
Sexo		
Masculino	03	50
Feminino	03	50
Idade (anos)		
< 30	02	33
30 a 39	01	17
40 a 49	02	33
≥ 50	01	17
Formação (Área de Conhecimento*)		
Ciências Humanas	03	50
Ciências Sociais Aplicadas	01	17
Ciências Biológicas	01	17
Ciências Exatas e da Terra	01	16
Formação (Lato Sensu)		
Sim	02	33
Não	04	67
Formação (Stricto Sensu)		
Sim	-	-
Não	06	100
Tempo de Atuação na Rede Estadual de Ensino (anos)		
Até 01	02	33
02 a 05	01	17
05 a 10	01	17
10 a mais	02	33
Tempo de Atuação na Escola (anos)		
Até 01	03	50
02 a 05	01	17
05 a 10	01	17
10 a mais	01	16
Religião		
Católica	05	83
Evangélica	01	17
Total	06	100

* Área de Conhecimento estabelecido de acordo com o CNPq. Disponível em: <<http://memoria.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>>

Tratando-se do tempo de atuação dos professores na Rede Estadual de Ensino, verificamos que é bem heterogêneo este quesito, mas destaca-se que 50% dos professores fazem parte da rede de ensino entre 05 a 10 anos ou mais. E no que se refere ao tempo de atuação na escola, 50% dos professores estão trabalhando em até 01 ano.

Já na definição de sua religiosidade, 83% professores se auto declararam seguir as doutrinas da Igreja Católica e 17% da Igreja Evangélica.

6.2 Atribuições de Significados dos professores ao protagonismo estudado.

A fim de conhecer os significados construídos pelos sujeitos do estudo a respeito do protagonismo em questão. Neste tópico, se apresenta os dados e as análises dos Núcleos de Significações emergidos por meio dos discursos dos sujeitos. Para tal, foram trazidos elementos do discurso, que ajudem a compreender o conteúdo destes núcleos.

Os núcleos de significações são 05: Projetos de igualdade de direitos 'forçado' não é legal; Um professor em um não-lugar para a educação na, com e para a diversidade sexual na escola; Situações em sala de aula é o momento que o professor deve intervir; Mudança de pensamento dos estudantes como motivação: ensinar a conviver e Opinião e Tempo? NÃO CONCORDO! É COMPLICADO!

6.2.1 Significados de Projetos de Igualdade de Direitos para Alunos LGBT e a Articulação Com O Protagonismo Dos Professores.

Este primeiro capítulo de análise se articula em dois núcleos de significação. Desta forma, será realizada a discussão dos dados utilizando alguns autores que se fizerem pertinentes.

***Projeto de igualdade de direitos 'forçado' não é legal*⁴**

⁴ Neste momento, percebe-se a interessante ambiguidade existente no termo *legal*. Legal no sentido de "ser bacana" e legal no sentido "do que é da lei". Pôde-se perceber que os professores evidenciam a rejeição de ambos os termos. Se está na lei, mas não é cumprido, parece não ser incorreto moralmente. Se lidar com a problemática não é uma alternativa prazerosa, também não é legal, no sentido de "não bacana".

Os professores significam os projetos de educação, para a igualdade de direitos voltados à diversidade sexual, como estratégias para a minimização dos preconceitos contra alunos LGBT's inseridos na escola. Contudo, os professores consideram que não se deve tratar desse tema na escola como algo obrigatório. Eles sugerem que a educação é uma tarefa coletiva que envolve uma vinculação afetiva não devendo ser permeada pela obrigação.

“(...) assim algo que não seja cobrado, que não seja algo obrigado, mas algo mesmo que nos leve enquanto professores a trabalhar com os alunos, para alcançarmos nossos objetivos”. P1F

“Olha, eu acho que tudo que é forçado não é legal, entende? Então, o plano [de ensino] mesmo se a gente for impor as coisas pra eles, acabam tendo aversão... A educação tem que ser pelo amor, entende? Pelo amor eles conseguem vir, acabam vindo e acabam fazendo uma parceria. Mas se você impor, impor alguma coisa (...)”. P3F

Num contexto mais analítico, na perspectiva de protagonismo nos projetos de igualdade de direitos, os sujeitos P1F e P3F apontam que o processo de transformação do cotidiano e a adaptação constante aos novos processos de significação na sociedade e, conseqüentemente, na escola ainda não se apresentam na linguagem dos professores. Eles não se percebem como sujeitos ativos nessa promoção de igualdade de direitos. É fundamental que esse professor sinta-se ativo nestes projetos, por entender que ele se torna um formador de opinião e inspiração em contato com o seu alunado todos os dias em sala de aula.

Sustenta-se que o protagonismo do professor nesses projetos pode superar ações de desconhecimento sobre a sexualidade humana que fomentam a homofobia. Uma educação igualitária que inclua a todos e promova saúde psicológica depende da presença de um professor ativo, no sentido Vigotskiano. Pois, o professor tem interferência no desenvolvimento do sujeito nos aspectos psicossociais e a sala de aula promove troca de percepções, opiniões, vida e principalmente decisões de qualquer esfera. Verifica-se que, desta maneira, poder-se-ia promover relações menos conflituosas ou geradoras de sofrimento a todos os tipos de diversidades. Assim, as relações fluiriam de maneira igualitária, respeitosa e, principalmente, sem oprimir o desenvolvimento e os processos psicossociais. Por isso, a necessidade de uma formação, desses sujeitos, para a diversidade.

Como faz notar Cruz (2008), a escola e diversos espaços sociais são lugares onde há regulação de posturas e modos a partir do biológico. Cruz expressa também que a escola e outros espaços sociais fazem esforços para reafirmar a regra heterossexual e silenciam as outras manifestações da sexualidade. Outro aspecto levantado por ele é que o cotidiano escolar pode proporcionar um ambiente de exclusão, permeado por dificuldades frente à diversidade. Como exemplo, pode-se citar o caso de travestis, que podem ser constrangidos no momento da chamada, bem como gays, lésbicas, negros e portadores de HIV que possuem relacionamentos interpessoais enviesados com colegas, professores e direção, os quais não toleram a diferença.

O professor, ao ter contato com a formação para diversidade e nesse contexto ser um protagonista no fazer uma escola *na e para a diversidade*, pode contribuir para a transformação desejada, promovendo garantia de direitos e uma educação com equidade, contribuindo para cidadania, o enfrentamento das situações de homofobia na escola e na formação profissional dos alunos. Nesse sentido, a escola estará aberta a todos, promovendo oportunidade de educação e perspectivas futuras para a profissionalização dos alunos.

Destaca-se, portanto, que a escola deve adaptar-se à realidade do aluno, pois o modelo heteronormativo privilegia um grupo, nega os outros e contribuem para que alunas, como o caso das travestis, façam o seguinte caminho, da escola para a “pista”⁵. Segundo Ferreira e Ferreira (2012), os relacionamentos dentro da escola construídos pelas travestis até são positivos, mas o que as afastam é a ausência de respeito por suas identidades, muitas vezes balizado pelo constrangimento.

Torna-se urgente os professores se fazerem protagonistas em projetos de igualdade de direitos para a diversidade sexual. Analisou-se, por meio do discurso dos sujeitos P1F e P3F, duas dimensões existentes para execução desses projetos: a imposição e execução paulatina.

No que tange à dimensão imposição, os professores compreendem que esta ação não levará à contribuir para a igualdade desejada e, sim para o fomento de aversão entre os atores da comunidade escolar. Deste modo, do ponto de vista deles, a imposição não se caracteriza como protagonismo dos professores.

⁵ Metáfora utilizada para descrição da atividade de prostituição, realizada por profissionais do sexo que trabalham nas ruas.

O professor é ator principal no processo educacional, por ser o responsável pela construção de conhecimentos técnicos em sala de aula e de experiências de vida. Esse ator tem como ferramenta a linguagem, que funciona como mediação simbólica favorecendo a comunicação, planejamento, autorregulação em sala de aula. É pela sua função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo externo, pois, é por meio da comunicação estabelecida na interação que ocorrem negociações, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados do convívio social (LUCCHI, 2006).

Ao falar sobre o protagonismo docente, Avila, Toneli e Andaló (2013) afirmam que as posturas dos professores e a construção da prática docente, se limitam e se constroem no domínio dos conteúdos das matérias e na manutenção do controle da turma. Os autores ainda ressaltam que os professores adotam vozes baseadas nas experiências de suas vidas e, deste modo, constituem uma forma singular no seu saber-fazer e suas reflexões no cotidiano escolar. Nesse contexto, acaba não acontecendo o protagonismo de fato, por desconsiderar-se um olhar mais amplo e transversal em sala de aula ao abordar a sexualidade enquanto temática de educação.

Considerando que a filosofia judaico-cristã esteve presente no desenvolvimento sócio-histórico dos sujeitos ocidentais, faz parte das experiências de vida desses professores um olhar heteronormativo acerca da sexualidade. Assumir uma postura de aceitação frente aos inscritos historicamente como errantes, desviados e transviados pode ser entendido como uma deseducação, conseqüentemente sem prioridade. Junqueira (2009), Louro (2009) e Reis (2009) refletem que a escola em sua maioria assume um desenho pautado na regulação de corpos e padrões culturais socialmente construídos sendo direcionada para uma educação não democrática.

Os professores pesquisados relatam que trabalhar com igualdade de direitos pode ser benéfico, porém, reivindicam de forma enfática a não obrigatoriedade do diálogo de igualdade de direitos para a população LGBT a não ser em caso de conflito que desestabilize a prática de ensino do professor. Esse discurso demonstra uma rejeição em trabalhar com o tema da sexualidade, por entender que esta deve ser abordada apenas quando houver conflito. A sexualidade deve ser entendida como parte do ser humano, como um processo natural. Falar de diversidade sexual

é tentar compreender a sexualidade em sua amplitude. A não obrigatoriedade se caracteriza como uma forma de não querer ter acesso à discussão.

É desta maneira que os professores se percebem enquanto agentes de transformação. Pensam que a inserção de temáticas sobre diversidade sexual é algo que pode ocasionar promoção de igualdade social e de direitos, mas que deva ficar no “armário” e só em caso urgência retirá-lo. Esses relatos, portanto, fogem à ideia de direito como algo inalienável ao sujeito. O professor, enquanto agente público e independentemente de ser pró ou contra, tem que se articular para a garantia do direito.

O grupo pesquisado se refere a uma característica da construção possibilitada pelos projetos de igualdade de direitos apontando que esse processo é paulatino. Isto porque é necessário aos poucos envolver as pessoas em reflexões que façam frente aos estereótipos que foram construídos ao longo do tempo. Conforme P1F e P3F é preciso envolver as pessoas e fazer que possam aderir a esses projetos, compartilhar da ideia de que ele é importante.

A necessidade de ser paulatino caracteriza-se pelo fato de que projetos dessa natureza são mediados pela construção de conceitos, concepções e demonstração de novas posturas frente ao processo sócio-histórico de cada sujeito. Concordando com González-Rey (2002) a subjetividade é um complexo de diversas significações e de sentidos subjetivos na vida da cultura humana e também do indivíduo.

Diante dessas questões, considera-se mais importante do que ser paulatino, que os professores sejam protagonistas frente a esses projetos, que sejam contínuos e não apenas focais, limitando-se apenas a uma intervenção. Portanto, pode até ser paulatino, mas se não houver continuidade ao longo do tempo, não vai produzir os efeitos desejados, por considerar que muitas pessoas entram e saem da escola o tempo inteiro.

Como se percebe, esses projetos na escola e a formação para a diversidade sempre serão necessários. A equipe vai se qualificando e amadurecendo por meio da interação com esses projetos à medida que as ações são executadas.

Alguns professores partícipes da pesquisa consideram a realização de projetos para a diversidade como uma atribuição a mais na sua prática. Além disso, compreendem que no contexto escolar, a temática da sexualidade já é abordada tecnicamente por eles por meio de atividades relacionadas aos temas transversais

dos PCN's. No entanto, nesse documento a sexualidade é manejada predominantemente a partir de instruções anatomofisiológicas e prevenção de doenças.

“Geralmente a gente aborda o tema biológico. Então, nas minhas aulas quando chega a parte de reprodução eu coloco na forma que acontece, a reprodução. Agora o tema sexualidade, lógico não tem como não falar, sempre coloco da maneira de prevenção, do lado preventivo. Exemplo, quando a gente vai falar sobre o vírus da AIDS, qualquer pessoa está sujeita, seja homossexual, seja heterossexual, eu coloco sempre dessa forma, “olha vocês têm que usar preservativo”, seja na prática heterossexual ou homossexual sempre tem que usar. A maneira correta é essa. Então eu oriento eles nesse sentido. E na hora da parte de reprodução, eu coloco os órgãos sexuais e como eles vão se unir para gerar uma nova vida. Então limita-se a isso...” P5F

Corroborando com Junqueira (2009), a sexualidade como tema em sala de aula se constitui, na percepção dos professores, somente na perspectiva binária. A educação se dá na concepção anatomofisiológica e na prevenção de doenças e acaba seguindo a lógica da perpetuação da espécie, limitando as outras manifestações da sexualidade por meio da heteronorma.

Esse aspecto pode ser compreendido no discurso do sujeito P5F que afirma que sua disciplina não tem como não esbarrar na sexualidade, mas se limita em trabalhar os conteúdos relacionados à reprodução e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Ressalta-se que é importante perceber a sexualidade e suas múltiplas faces. Ela se manifesta continuamente na escola e nos comportamentos psicossociais dos sujeitos. Mas, como a sexualidade foi velada e normatizada, aquele que não atende a expectativa heterossexual entra em conflito no cotidiano escolar.

Por outro lado, muitas vezes o professor não consegue balizar essas questões, a não ser pela lógica biológica ou teológica. No contexto escolar, é possível observar o quanto a escola desenvolve e estimula tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas. No entanto, as identidades não se estabelecem nos indivíduos a partir de uma determinada idade e de maneira imutável, elas devem ser entendidas como multiplicidades de identidades que se transformam e se modificam ao longo da vida (FELIPE; GUIZZO, 2008).

Nesta perspectiva, os professores consideram que os projetos podem ser uma oportunidade de compreensão dessas múltiplas faces, mas que não seja obrigatório a ser trabalhado, deixando a entender que eles devem estar munidos de conhecimentos e quando ocorrer questões que exijam intervenções que possam estar atuando com conhecimentos técnicos e, desta maneira, promover a igualdade de direitos.

Ao analisar esses posicionamentos, o obrigatório parecer ter um lugar de velar uma desculpa para encobrir o preconceito. Ressalta-se que durante a discussão da implantação do projeto “Escola sem homofobia”, também foi comum encontrar discursos que afirmam que agora os professores seriam obrigados a falar sobre homossexualidade. A partir disso, compreende-se como uma resistência, e não como uma flexibilidade, usando o caráter de democracia para dizer não, eu não quero, eu não faço.

A força da linguagem expressa a representação de uma cultura, língua e sociedade são, portanto, aspectos que não podem ser decodificados. O quanto os valores vão sendo consolidados a partir dos discursos e nesse contexto dentro de um grupo todos começam a compartilhar uma ideia que se torna hegemônica. De acordo com Vigotski (2001), a linguagem é ressaltada como um instrumento mediador das experiências e interações entre os indivíduos no meio em que está inserido, mudando assim a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. O autor enfatiza que os instrumentos como a linguagem são meios externos utilizados pelos seres humanos para interferir em seu meio ambiente, ou seja, mudando-o e, por consequência, provocando mudanças nos próprios seres humanos. A formação de professores pode ser um elemento de mediação para essas intervenções.

“Eu acho que sim, isso vai dar pelo menos uma melhoria, ele [projetos] pode contribuir muito pela essa igualdade que a gente tanto deseja almeja, acho que isso vem a calhar”. P4M

Dessa maneira, os professores percebem a necessidade desses projetos, contudo, por meio da linguagem não conseguem se implicar nessas discussões, pois os processos culturais e os valores que permeiam a discussão são complexos.

“Bom, igualdade... Direito... Aí, já uma coisa que quando pergunta em igualdade de direito eu penso em leis... Pela lógica teria que ser

respeitado, eu não faria isso porque a lei me proíbe no meu entender está além desse direito, porque quando se fala em direito 'tô' falando de lei eu penso da conscientização de cada um, eu não respeitar, na ética e não nas leis, porque se existe a lei, todos sabem se a lei da discriminação ela existe não só para gay, mas, para os índios, negros. No entanto, são desrespeitadas e às vezes de quem era pra fazer essa lei ser cumprida seria a polícia, o pessoal, as pessoas são agredidas, mortas pelos policiais, os índios, negros". P5M

A igualdade de direitos é fruto de um processo educativo, por meio da interação com o outro é que os conceitos e concepções vão se construindo. A linguagem se caracteriza como ferramenta de mediação nesse processo, por isso, o professor deve estar implicado na promoção de igualdade de direitos. Vigotski (2001), por seu lado, afirma que a linguagem organiza o pensamento. Entretanto, tal função organizadora não exclui a comunicativa, pois é para se comunicar melhor, para interagir que o pensamento é organizado. O discurso permite ao sujeito que se transforme e, deste modo, pode interagir com objetos sociais ou com determinada causa.

Portanto, considera-se que profissionais com devida formação, em discutir a diversidade sexual, possam ser ferramentas de enfrentamento diante da rigidez dos valores sócio-históricos construídos frente à diversidade sexual. Conforme os argumentos do PM5 que se justifica por meio da Constituição de 1988, a qual diz que "todos são iguais perante a lei", afirmando que se esse projeto for colocado em prática apenas será privilegiado um grupo, no caso os gays.

O professor inviabiliza a homofobia no contexto escolar afirmando que é responsabilidade de cada um assumir a ética do respeito eximindo-se de fazer parte da construção dessa ética. Faz-se necessária a promoção efetiva de educação sem homofobia. O Grupo Gay da Bahia (GGB) (2012), por meio do Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais, revela os assassinatos à ocorrência de um a cada 26 horas. No ano de 2012, foram documentados 338 assassinatos de LGBT no Brasil, incluindo duas transexuais brasileiras mortas na Itália. O GGB calcula um aumento de 27% em relação ao ano passado (266 mortes) crescimento de 177% nos últimos sete anos.

Reforça-se que uma educação para diversidade pode ser uma forma de mediação para as ressignificações dos signos negativos que estão emprenhados na sexualidade, pois se considera do ponto de vista da Psicologia Sócio-histórica que o

sujeito se modifica e, portanto, assume novos contornos a partir de eventos que produzem sentidos. Bakhtin (1997) enfatiza a linguagem como um processo de evolução ininterrupta, a qual é constituída pela interação verbal, assim, a interação pela linguagem pode ser considerada como uma prática social mediadora das relações socioculturais.

Dentro desse significado sobre os projetos de igualdade de direitos, há uma concepção de que esses projetos se caracterizam por uma luta política de identidade coletiva⁶. Conforme o sujeito P2M, quem geralmente articula essa igualdade são pessoas homossexuais, ou seja, cada categoria tem que lutar pelo que deseja. Nessa acepção, não é visto que essas lutas se caracterizam na busca do ser humano respeitar o outro e sim, como um grupo que busca respeito pela sua identidade, tornando-se responsabilidade desse grupo mostrar que merece respeito. A partir da significação de P2M, ressalta-se Prado *et al.* (2010), ao afirmarem que os ambientes hierarquizados da sociedade são compostos por categorizações e atributos sociais que classificam e definem traços de caráter e personalidade, que estimulam tanto as relações de discriminação e preconceito dos grupos externos de uma determinada identidade social, quanto a forma de identificação e organização desses grupos.

“(...) eu penso que essas pessoas estão envolvidas nestes projetos que na maioria das vezes são homossexuais na grande maioria, não é 100%, eu acredito sim que elas estejam voltadas para que isso seja acabado, transformado para que exista uma conscientização, do indivíduo, da sociedade, eu acho que existe sim essa preocupação que ela é voltada para melhoria sim”. P2M

O trabalho em sala de aula apresenta discursos velados quanto às temáticas sobre diversidade sexual. E, neste contexto, o significado sobre os projetos de igualdade de direitos é balizado pela não obrigatoriedade. No entanto, entrar em contato com o desconhecido, pode ser desafiador e desestabilizador. Viver numa

⁶ De acordo com Prado (2001), por identidade coletiva entende-se que é a definição de pertença a um grupo e atividades que estes desenvolvem. O campo da constituição das identidades coletivas pode ser percebido como um cenário político, das exposições das demandas de diversos grupos sociais. Identidade se conceitua por meio do discurso que o sujeito constitui através da sua relação com a sociedade. No que tange a constituição de identidade coletiva, Mouffe (1999) considera que a democracia é a constituição de identidades coletivas frente a posicionamentos diferenciados. Diante disso, se tem disputa política entre grupos onde uns tentam dominar o outro, onde o grupo dominante acaba muitas vezes negando, invisibilizando lutas e disputas e criando ideologias negativas ao segmento populacional considerado inferior e não dominante.

sociedade que promova qualidade nos processos psicossociais de LGBT's exige inserção desde a formação básica até a superior na discussão dessa temática.

Práticas de formação de professores podem promover uma transformação no discurso e os deixar mais fortalecidos no cotidiano escolar, pois, de acordo com Lucci (2002), a compreensão de homem em diferentes aspectos pode ser vista pela sua característica sociointeracionista. Ou seja, é um homem ativo que estabelece uma contínua interação entre as condições sociais, as quais são mutáveis, com a base biológica que delinham também o seu comportamento.

Para Morato (2000), é preciso considerar que quando Vigotski relaciona pensamento e linguagem, ele está se referindo basicamente ao pensamento verbal, não a um *lócus* onde a linguagem tem lugar, mas a uma forma de pensamento mediado e impregnado de linguagem, cuja unidade é o sentido da palavra que garante a relação entre linguagem e pensamento.

Os significados do protagonismo do professor revelam a escola como um espaço de promoção de igualdade para estudantes LGBT, mas existe um tempo-lugar de trabalho em conjunto, para além dos muros da escola, é algo que envolve o contexto social e instituições nas quais os alunos estão inseridos e a partir desse sistema há possibilidades de apontar pistas para a promoção de igualdade de direitos.

“Eu acredito... Os projetos podem até vir para facilitar, para ajudar, mas se não houver uma participação ativa dos professores, alunos e dos pais... Pois, muitos pais acabam influenciando no preconceito e, isso os projetos viriam fazer mais números para gastar mais verbas e tudo. Mas, acredito que sim, se tiver uma conscientização dos alunos e dos pais dos alunos acredito que os projetos vão surtir efeito contra a discriminação na escola”. **P6M**

O professor P6M compreende que a homofobia é o reflexo de preconceitos de fora para dentro da escola. Portanto, analisou-se que esse processo de educação é coletivo, pois a escola não está isolada da sociedade. Os preconceitos acerca da sexualidade expressos na escola foram construídos dentro e fora dela. Esclarecer a sexualidade a partir de suas múltiplas faces se faz necessário, porque é preciso lembrar que muitos indivíduos estão inseridos num contexto sócio-histórico e também são produto, em sua maioria, de uma educação sexual repressora que não

promove o desenvolvimento das habilidades necessárias a uma postura receptiva frente aos temas da sexualidade humana.

O direito à liberdade sexual é um direito inalienável e não se relaciona com uma escolha do professor. Defende-se a ideia de que uma vez na qualidade de agente público, o professor tem que cumprir a lei, tendo em vista, inclusive, que cidadãos são assegurados pela lei máxima que é a Constituição. Mas, não se deixa de reconhecer a subjetividade do professor advinda dos aspectos sócio-históricos da construção e da processualidade do sujeito no que se refere aos aspectos de (des) verdades da sexualidade que foram invisibilizados e inviabilizados no Ocidente.

Destaca-se aqui que é importante que os projetos de formação para a diversidade, sejam construídos em conjunto com os professores para que estes sejam protagônicos e possam reconhecer/compartilhar a pertinência da implantação destes projetos. Isso é de primordial relevância frente a discursos como o professor P5M que questiona por que devem ser realizados projetos voltados para homossexuais e não para negros ou índios na escola. Assim, entende-se que essa estratégia de fazer junto, de co-construir pode favorecer a construção de concepções que fortaleçam a compreensão de que não é uma questão de privilégio de um grupo, mas de promoção de um direito.

Um professor em um não-lugar para a educação na, com e para a diversidade sexual na escola.

Identifica-se nessa produção de significado que professor que traz o silenciamento acerca da homofobia e percebe a escola como um não-lugar para educar para a diversidade sexual, logo se desobriga da tarefa de trabalhar pela promoção de igualdade de direitos à LGBT.

“Olha, ainda acho que não. Porque eles não estão na escola, eles vivenciam isso em casa, então todo o canto eles tem informação sobre isso, então se tiver que mudar... Não sei... Às vezes vai da educação que eles trazem de casa mesmo. Por mais que eles recebam orientação, saibam que se em casa eles tiveram outro tipo de opinião, orientação eles não vão seguir”. P5F

Portanto, o processo de superar as adversidades, resistir às pressões, modificar o seu entorno, adaptar-se constantemente às exigências do mundo atual do sujeito P5F, fica enviesado, pois na visão deste professor é que o aluno chega pronto e o professor não tem a responsabilidade de formar para a promoção de igualdade de direitos e mais precisamente exercer a educação pautada na garantia de direitos humanos. Deste modo, ao situar apenas nessa dimensão externa, expressa a compressão de que o indivíduo está pronto, deixando de lado todas as possibilidades do indivíduo vir a ser de outra forma.

O sentido atrelado ao significado produzido pelo professor caracteriza-se em não ver possibilidades da organização processual e permanente do sujeito. Assim como o professor também descarta essas possibilidades dele mesmo e dos alunos serem agentes de transformação social. Segundo González-Rey (2003a) o sujeito é produto de uma construção histórica, mas também acrescenta e transforma-a. O professor ao se fazer protagonista para a igualdade de direitos é construtor de novas alternativas, pois baseado no pensamento sócio-histórico o sujeito domina os espaços sociais, suas estratégias de ações sociais e nela produz mudanças e não se limita compreender apenas as situações das quais se encontra (GONZÁLEZ-REY, 2003a).

Com isso, percebe-se a ausência por parte do sujeito P5F da promoção de fomento à consciência crítica dos alunos que estão em formação, percebendo como um reflexo ainda da construção histórica das sexualidades consideradas dissidentes, mas que atualmente por meio de produção de conhecimentos estão buscando esclarecer as diversas possibilidades das manifestações da sexualidade humana.

Os posicionamentos negativos e invisibilizadores são algo tão marcante que o Governo Federal vem buscando a implantação de projetos, como o educação sem homofobia, mas sem êxito na efetivação dessas propostas, pois, segundo, Melo *et al.* (2012) os parlamentares ligados a grupos de fundamentalistas religiosos e grupos de aversão a LGBT tentam por diversas formas proibir e difamar a implantação dessas políticas. Recentemente, pode-se observar o embargo, ocorrido no ano de 2011, do Projeto Escola sem Homofobia. Os mesmos autores consideram que tal posicionamento se dá em decorrência de disputa políticas e ideológicas para proibição e manifestação da diversidade sexual.

Com a implantação de projetos de igualdade de direitos emerge a possibilidade de transformação e qualidade nas vivências sociais e psicológicas de LGBT's. Esses projetos consistem em informação e formação para uma escola para todos, que possibilite a vivência de um indivíduo com múltiplas possibilidades, com os *devires* que são intrínsecos à espécie humana respeitando a sua essência que é a dinamicidade. Acredita-se que os projetos são ferramentas de mediação para o contato com o que se considera desconhecido, vergonhoso e pecaminoso. González-Rey (2003a) afirma que o sujeito produz diferentes signos mentais por meio do seu pensamento possibilitando a aquisição de novos arranjos e definindo novos posicionamentos dentro do contexto social em que ele se desenvolve, no caso desta pesquisa, na escola.

Esse professor foi levado em consideração, pois de acordo com o paradigma seguido nessa pesquisa, o sujeito ao desenvolver-se vai se apropriando dos signos que estão circulando no seu processo de interação com o mundo e deste modo ele se apropria de forma subjetiva e particular do social, trazendo consigo não apenas a sua voz, mas carrega outras vozes em decorrência da história de muitos sujeitos por meio da linguagem. Portanto, o discurso deste professor dá pistas dos sentimentos antagônicos que esse grupo vivencia, tendo a escola como um lugar e não lugar para promoção de igualdade de direitos frente à diversidade sexual.

6.2.2 O Professor e seu Protagonismo para a Minimização de Preconceitos para Estudantes LGBT na Escola: Atribuições de Significados.

Este capítulo se constituiu em apenas um núcleo com vistas a elucidar a discussão. Os entrevistados abordam a necessidade do professor intervir na realidade trazendo para sala de aula a discussão do tema, suscitando questões antagônicas e ausência de um preparo técnico-político-sistematizado para tal intervenção-mediação.

Situações em sala de aula é o momento que o professor deve intervir.

A análise dos dados evidencia que o professor se apresenta como mediador para a manutenção do respeito com estudantes LGBT. Apresentam-se como

transmissores de conhecimento, valores e comportamentos morais, conforme revela o discurso a seguir.

“Primeiro, o professor transmite o conhecimento para o aluno. Ele vai aprender e passar adiante e não criticar a opção sexual, religiosa ou a opção mesmo da pessoa. Ele deve respeitar o ser humano como ele deve ser respeitado. A gente chama isso de... Eu aprendo na faculdade uma palavra chamada de princípio de alteridade! Que é justamente eu aceitar a pessoa com ela é. Se ela é católica, protestante, ateu... Se ela é heterossexual ou homo, isso aí quer dizer que a gente deve aceitar o ser humano como ele é. O importante é que ele seja feliz como ele é. Com a situação que ele tá vivendo”. P6M

O discurso supracitado vai desvelando por meio dos verbos ‘não criticar’, ‘respeitar’ e ‘aceitar a pessoa independente da opção religiosa ou sexual’, embora seja qual for à ‘situação que ele está vivendo’ a não implicação com o fenômeno em estudo. Ainda sobre o discurso do professor, indica que ele considera que o importante é que a pessoa seja feliz e que deva ser respeitada. A fala de P6M aponta que o professor tem que fazer uma suspensão daquilo que ele acredita como verdade pautando-se no princípio da alteridade. Além disso, afirma que sua formação acadêmica ajuda na sua função de transmissor-mediador de conhecimento.

O discurso de PM6 permite ainda relacionar a função transmissão-mediação do professor com uma concepção bancária de ensino. Nesta perspectiva, o professor foca sua atuação apenas na transmissão de conhecimentos e não na construção coletiva. Insere os estudantes LGBT num lugar em que “não há outra opção a não ser ter que ‘aceitar’” a presença deles na escola. Por isso, o discurso de PM6, adquire uma conotação heterossexista ao referir-se ao grupo de estudantes LGBT. Discute-se, portanto, que o professor atribui um lugar-escola pertencente à hegemonia heterossexual e um não lugar-escola para a diversidade, embora esse discurso pretendesse apresentar-se neutro.

Por meio da concepção de educação e sua conotação heterossexista, este discurso, apresenta-se pautado na processualidade de subjetividades construídas no percurso do seu desenvolvimento humano. Baseando-se em González-Rey (2003a), ao referir-se sobre subjetividade, discute duas instâncias: subjetividade social e subjetividade individual. Elas se interrelacionam frente a um sistema comum,

e uma interfere na outra. Neste caso, temos como sistema comum a produção de subjetividade no protagonismo do professor para minimização de preconceitos. A subjetividade individual e social são sistemas processuais em desenvolvimento permanente que se expressam a partir de sujeitos concretos que resignificam o curso desse desenvolvimento (GONZÁLEZ-REY, 2003a).

A subjetividade social e a individual, dessa forma, parecem articular-se num processo antagônico vivenciado pelo professor: saber que deve respeitar seu aluno independente do que ele possa vir a ser. E, enquanto sujeito sócio-histórico: inscrito historicamente frente a sexualidade como algo proibido e normatizado. Deste modo, sua prática pedagógica acaba sendo influenciada no agir-educativo-cuidativo em ser protagonista/minimizador de preconceitos contra estudantes LGBT. A maneira como esses sistemas tomaram forma ao longo do tempo é uma produção do professor-sujeito em relação aos diferentes desdobramentos desse processo (concepção sobre diversidade sexual).

Em razão disso, o posicionamento do professor nessa experiência é muito importante, pois os seus processos de subjetivação é que determinam se o protagonismo do professor pode possibilitar a geração de alternativas ou não para a minimização de preconceitos no contexto escolar e social. No caso de impossibilidade de gerar alternativas, não vai fortalecê-lo para executar o enfrentamento e ter uma prática pautada na promoção de igualdade de direitos.

O professor, protagonista da minimização de preconceito contra LGBT, constrói sentidos subjetivos de forma singular. O sentido subjetivo "representa a constituição histórica no nível subjetivo, das diferentes atividades e relações significativas na constituição do sujeito" (GONZÁLEZ-REY, 2003b, p. 174). Na sua produção estão implicados tanto o individual quanto o social como sistemas que se articulam mutuamente. Neste aspecto, Mori e González Rey (2011), consideram que o sentido subjetivo é uma produção singular da pessoa que está constituída pelo histórico (diferentes momentos da vida da pessoa no contexto da cultura) e o momento atual da história da pessoa.

O professor, sujeito que possui concepções e significados relacionados à sexualidade e diversidade sexual, não está neutro. Suas concepções construídas ao longo da vida participam ativamente na forma em que a pessoa vive e concebe as sexualidades, muitas vezes já significadas como dissidentes. Portanto, as diferentes

representações e crenças a respeito da sexualidade estão presentes na subjetividade social, e estas têm impacto nos diferentes sentidos subjetivos que, por sua vez, organizam os significados do professor.

Minimizar preconceitos, por meio dos verbos 'não criticar', 'respeitar' e 'aceitar' assume um caráter de não implicação com essas discussões, conforme pôde ser desvelado e compreendido pelo discurso de P6M. Outro dado importante, foi perceber que esse professor consolida sua prática 'educadora' no passar adiante o conteúdo programático científico. Verifica-se que se descarta a consideração dos aspectos psicossociais que podem favorecer sua prática pedagógica para o ensino e aprendizagem percebendo o ser humano numa perspectiva holística, conforme se traduz na fala acima desse sujeito pesquisado. Ademais, os currículos escolares estão permeados de sentidos e significados, não sendo neutros nem desvinculados das concepções de diversidade sexual de uma sociedade.

O protagonismo está ancorado numa concepção de ensino bancária que segundo Freire (2002), suprime o sujeito de viver a sua própria história. Essa concepção não se coaduna com a ideia de que o professor deve respeitar a alteridade e promover a autonomia. Pensar de forma prospectiva, para que a escola fomente novos conceitos, exige pensar em novas e ressignificar metodologias de ensino. As metodologias não são neutras e apolíticas, elas se vinculam a concepção de mundo e de sujeito.

Considerando a concepção sócio-histórica do sujeito e sua ênfase na linguagem, torna-se necessário que o professor possa engajar-se realmente nessas discussões, pois ele enquanto educador precisa saber mediar frente aos estudantes a construção e desconstrução de sentidos e significados. Afinal, segundo (MORATO, 2000) A linguagem, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingencia e transforma um lugar social. Um posicionamento, de suposta neutralidade, marcado pela identificação de um sentimento antagônico influenciado por significados compartilhados socialmente, não contribui para a produção de transformações. Os professores estudados concebem que sua função deve ser norteadada pela oferta de orientação aos alunos, pela aceitação da diferença, no entanto em seu saber e sua constituição subjetiva sexualidade e diversidade estão inscritas como algo negativo e heteronormativo.

Para discutirmos esse aspecto, embasamo-nos em Canen e Xavier (2011), segundo os quais, a formação continuada de professores possui um papel relevante para uma educação para a diversidade. A formação permite preparar professores reflexivos e deixar esses profissionais seguros para trabalhar com a diversidade no cotidiano escolar. Neste aspecto, a escola se transforma em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, estimulando a cidadania de cada um que compõe a comunidade escolar e a vivência dos processos psicossociais.

As redes sócio-históricas de significados padronizados das constituições de verdades são preponderantes na constituição de sujeito. A sexualidade foi significada por meio da norma e ordem e, quem fugisse da regra deve ser visto como alguém que possa ser consertado e/ou punido (SOUSA FILHO, 2009). Faz-se necessário, portanto, a formação dos professores que possam compreender a sexualidade em sua amplitude. Pois, conforme se manifesta no discurso abaixo, é comum compreende-la a partir da heteronorma e admitir a sua composição a partir do aspecto macho e fêmea (perpetuação da espécie). E isso implica nas vozes e no fazeres dos professores.

“Sim, como eu to colocando. A gente não exita, independente da nossa opinião. E como educadores, orientar eles da melhor forma possível. Se eles não têm orientação em casa fica difícil. A nossa parte a gente faz. Que é de orientá-los, principalmente na minha matéria, que você tem que abordar a sexualidade. Mesmo não concordando tenho que dizer e tenho que expor de maneira mais segura quando eu abordo esse tema, procuro fazer da melhor forma, nem todas as disciplinas tem essa abertura pra fazer o que eu passo”. P5F

O professor, por meio do seu discurso, reconhece a existência do fenômeno da diversidade sexual em contexto escolar. Afirma que ele deve ser trabalhado independente do ponto de vista do professor. Baseado nessa alocação de PM5, ele considera que mesmo não concordando, busca expor sobre esse tema em sala de aula e atribui uma importância para o trabalho do educador que é de orientar. Mas, é sempre presente, o processo subjetivo do não concordar, caracterizando mais uma vez o sentimento antagônico da contradição do que ela pensa, e o que ela acha que tem que falar.

Diante desses elementos, se confirma o antagonismo do professor em (não) ser protagonista na minimização de preconceitos para estudantes LGBT. A fala do

professor pode ser associada com a ideia de que a opinião dele pode ser de preconceito, mas que a vivência profissional deve ser neutra ou que pode ser contrária ao seu posicionamento pessoal. Não se exige que o professor não tenha que manifestar suas opiniões pessoais, mas que não se feche nelas e mostre outras possibilidades de ser e tornar-se.

O discurso de P5M pauta-se na importância de abordar esse tema na disciplina dele (biologia), situando-a como importante para a compreensão de que a sexualidade está associada ao corpo. Sugere, portanto, que outras disciplinas, que não se relacionam com o corpo, não tenham a possibilidade de ter uma atuação no sentido de diminuir o preconceito. Falar de sexualidade, ainda é bastante atrelado ao aspecto biológico. No entanto, embora seja um professor, que possa estar ministrando aspectos biológicos da sexualidade, as questões políticas, históricas e éticas de sexualidade humana podem ser transversalizada na própria biologia assim como em outras disciplinas comuns do ensino médio.

O discurso de alguns professores ressaltam o seu papel de mediador, se percebendo como formadores de opiniões. No entanto, diante de forma como a sociedade pensa a sexualidade humana e da pouca imersão crítica na temática os professores demonstram esse sentimento de quero-mas-não-quero. Abaixo seguem discursos em que se revelam como professor transmissor-mediador:

“Com certeza, os professores têm esse papel de levar informação, de levar educação. Então, o professor ele tem que está sendo participativo e interessado nesses projetos e falar desses assuntos”.

P3M

“Acho que a escola é fundamental para mudar o pensamento das pessoas, eu sinto que nas escolas os jovens estão um pouco mais abertos a isso. Até porque essa diversidade está um pouco mais... maior. O pessoal começou se assumir mais. O professor tem um papel fundamental em mudar de opinião, ou pelo menos minimizar”.

P4M

P3M e PM4 apresentam a escola como um *lócus* de transformação social e os professores com a função de mudar a opinião ou minimizar os preconceitos contra estudantes LGBT. P4M se mostra como um formador de opinião e que por meio da linguagem pode estar transformando demandas fundamentais para o desenvolvimento humano nos aspectos psicológicos e sociais. Assim como P3M defende que os professores devem estar envolvidos, executando e discutindo

questões LGBT na escola. Contudo, não apresentam nenhuma ação prática que demonstre esse cuidado com uma escola democrática e para todos.

Identifica-se um discurso politicamente correto, embora não tenha uma sustentação sobre as questões de sexualidade. Nota-se a existência de um potencial instalado e, que deve ser fomentado. Se a educação se volta para um trabalho com esses professores, tem grandes chances de produzir amplas transformações. Esse trabalho deve ser contínuo e não apenas de caráter extraordinário ou pontual.

O contexto escolar deve estar ancorado numa política crítica e de compromisso com a justiça social pela diversidade. Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que mantêm as desigualdades e silenciam sujeitos e grupos marginalizados. Esta ancoragem carece privilegiar projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização, seu resgate e sua representação a partir do protagonismo do professor (CANEN; XAVIER, 2011).

No discurso a seguir, se demonstra o desejo de considerar um aspecto mais possível para abertura no seu saber-fazer para e com a diversidade na escola. No entanto, assim como nos outros discursos, se observa a ausência de uma prática de conhecimentos técnicos para dialogar e debater sobre a diversidade sexual seguindo uma conduta ética e crítica.

“Eu sempre falo pros meus alunos, sempre uso a palavra. Nenhum professor está aqui para prejudicá-los, para persuadi-los, para uma forma que não seja benéfica. Estamos aqui prontos para ajudar da melhor forma possível. Eu sempre falo: a classe é uma só! Lógico, todos nós temos pensamentos diferentes, isso para que eles entendam que sempre estamos juntos para questionarmos e falarmos sobre determinados assuntos, por mais difícil que seja pra eles entenderem determinadas questões. É sempre bom a gente estar esclarecendo e abordando o assunto. Eu sempre abordo essa questão com eles e é por isso que eu sempre vejo o preconceito. Alguns deles, ainda é menor graças a Deus, mas ele existe, isso é triste, penoso, preocupante e, eu realmente me preocupo muito com essas questões porque em se tratando de direitos iguais, cidadania de direitos iguais, bem social à todos, como professora socióloga acho que é importante sempre estar trabalhando, tentando ajudar os alunos da melhor forma possível para que os alunos possam banir da sua vida das suas mentes”. P2M

O discurso acima, se revela num sujeito-professor que está sempre disponível para os alunos. Ele apresenta a sala de aula como um espaço coletivo, e com

sujeitos que tem suas singularidades. Expressa que sua prática se pauta em promover ‘direitos iguais’, ‘cidadania de direitos iguais’ e ‘bem social a todos’.

Tal protagonismo pode ter interferência da sua formação em sociologia que se pauta na constituição da tomada de consciência (revolução) para o enfrentamento perante as relações de poder existentes e preponderantes de cada época.

Querer contribuir para a promoção da relação igualitária a todos, é uma intenção presente no conteúdo dos discursos dos professores. Eles concebem a sala de aula como um espaço para esta promoção. Mas, não demonstram possuir conhecimentos sobre sexualidade a partir de suas múltiplas face. Abaixo, segue mais um discurso que apresenta a abertura para este diálogo, mas que acaba não se configurando como protagonismo para minimização de preconceitos para estudantes LGBT. A formação desses professores não possibilitou acessarem e desconstruírem os significados sócio-históricos de sexualidade e suas (des) verdades construídas no ocidente pelos olhares autorizados da época (Estado-igreja).

Por meio de um olhar sócio-histórico, os sistemas de significados tanto exprimem as ideologias como são determinados por ela. Os signos refletem a realidade como a constituição da materialização do cotidiano (AGUIAR, 2001). Nesse contexto, Sousa Filho (2009) afirma que a ideologia do sistema heterossexistas, os polos heterossexualidade-homossexualidade é juízo crítico distintivo para o (não) reconhecimento da dignidade dos sujeitos e para a (não) distribuição dos benefícios sociais, políticos e econômicos.

O sistema de ideologias sobre a forma de vivenciar a sexualidade se apresenta em todos os atores da comunidade escolar. A seguir um discurso em que o professor se coloca como mediador (‘que deve intervir e conversar’), mas que ao se referir à diversidade em sala de aula, ele a compreende como algo complicado. A diversidade, contudo, é intrínseca ao ser humano e o acompanha em todas as suas ações.

“Eu acho assim, que todas as vezes nos deparamos com algumas situações em sala de aula é o momento que o professor deve intervir e conversar a respeito destas situações. Principalmente com a questão do direito da liberdade de cada um, né? É complicado, porque na sala de aula, nós temos uma diversidade imensa,

principalmente a diversidade religiosa é que mais chega a contribuir para o aumento desse preconceito. A questão religiosa, infelizmente. A questão religiosa está tão arraigada na nossa sociedade que as pessoas não conseguem separar as coisas, então essas questões religiosas acabam contribuindo para que esses tipos de preconceito cada vez mais aumentam. É aí que está a postura do professor, deve trabalhar exatamente essa questão, independente de religião ou não. Nós, enquanto cidadãos, temos que procurar conviver respeitando, né? Eu até tirei do meu vocabulário a questão da tolerância, pois eu acho quando você tolera você está fazendo as coisas obrigado. Tem que aceitar mesmo o direito a cada um, então nós enquanto professores, temos o dever de trabalhar isso independente da sua área, ou seja, a área de exatas, humanas etc. Todos nós enquanto professor e educador temos a obrigação e o dever de trabalhar na sala de aula com esses alunos". P1M

O discurso acima concebe o professor enquanto um agente de intervenção para minimização de preconceitos e que por meio do diálogo promove reflexões acerca de temas como os preconceitos contra LGBT (PM1). O mesmo discurso aponta que o professor deve instituir como compromisso, deixar claro que cada um tem sua liberdade no que se refere à apresentação da diversidade humana e de suas práticas. No entanto, ele não deixa de ver a diversidade como algo complicado. Expõe que a religião se mostra como fomentadora de preconceitos e que muitos não conseguem fazer uma dissociação dos preceitos religiosos e por isso os preconceitos se escancaram cada vez mais.

Independente da religião, a sala de aula é contexto para discutir sobre essas temáticas afirma o discurso de P1M. Ele considera, conforme supracitado, que para fazer uma sociedade de respeito a todos, deve-se adotar uma postura de enfrentamento e confronto crítico. O discurso de P1M se desenha a partir de uma postura no qual o professor tem a obrigação e o dever de trabalhar em sala de aula com esses alunos sobre questões voltadas às formas com que a sexualidade se apresenta e pode se apresentar.

Baseado em experiências de pesquisas e práticas extensionistas, propostas em ações governamentais relativas ao campo educacional por meio de conscientizações e mobilizações surgiram programas que buscam a promoção de garantia e igualdade de direitos humanos: Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II) (BRASIL, 2002), Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM) (BRASIL, 2004a) Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) (BRASIL, 2004b) e no

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007). Contudo, suas formas de implantação não foram exitosas e algumas ações acabaram não sendo efetivadas.

Durante a Conferência Nacional de Educação, o Ministério da Educação (MEC) assegurou recursos financeiros necessários à implementação do Projeto Escola sem Homofobia em toda a rede de ensino e das ações relativas à educação previstas no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Várias organizações manifestaram-se favoravelmente ao reconhecimento da adequação da proposta pedagógica do projeto. Todavia, a proposta encontrou forte resistência de parlamentares vinculados a grupos GTBLfóbicos e de fundamentalistas religiosos, que tentaram por meios diversos impedir a distribuição nas escolas do referido material, sob o argumento de que ele seria uma “apologia ao homossexualismo entre jovens” e estimularia a pedofilia (MELLO *et. al*, 2012).

Considera-se que os professores, atribuem significados do seu protagonismo na minimização de preconceitos para estudantes LGBT por meio de discussões em sala de aula sobre a temática. No entanto, nesses discursos não há evidência de premissas técnicas sobre sexualidade pautada numa concepção histórica, política, ética, pós-estruturalista de sexualidade humana e suas manifestações.

Os resultados revelam a importância de propostas de formação de professores para a diversidade sexual e, deste modo, corrobora que professores com formação para a diversidade, podem ser mediadores na amenização de preconceitos e desconstrução de estigmas que caminham com a sexualidade por séculos, e estes implicam nos processos psicossociais dos sujeitos.

6.2.3 Motivações sobre o Protagonismo dos Professores em Projetos de Igualdade de Direitos para Estudantes LGBT: Atribuições de Significados.

Neste tópico serão discutidos os conteúdos abarcados por 02 núcleos de significações. O primeiro apresenta o núcleo pautado na possibilidade de influenciar na mudança de pensamento dos estudantes e, o segundo se delinea em justificativas para não serem protagonistas ou pela ausência de tempo ou por valores religiosos.

Mudança de pensamento dos estudantes como motivação: ensinar a conviver

Os entrevistados abordam como fator motivacional para participarem de projetos de igualdade de direitos, o fato de atuarem na mudança de pensamento dos alunos acerca dos preconceitos. Atualmente, tem-se discutido a implantação de políticas para a diversidade no contexto escolar com o objetivo de informar a respeito das diferenças que envolvem a complexidade do ser humano. Portanto, mudanças no pensar, ensinar a melhorar a convivência e abertura de novas reflexões, assumem os contornos dos discursos e análises a seguir:

“Eu acredito que esta questão da diversidade e direitos é de cada um de nós enquanto cidadãos a conviver. Eu particularmente não tenho nada, eu me considero uma pessoa muito aberta. Me considero não! Eu sou uma pessoa muito aberta no relacionamento com qualquer um. Eu não tenho essa questão, esse tipo de coisa. Se eu tenho, todo muito tem um pouco de preconceito. É algo assim, que tá muito bem no meu inconsciente, porque até no momento pros meus 49 anos de idade eu nunca tive atrito nenhum com nenhum. Tenho várias amigas e amigos que são, né? E tenho uma ótima relação com eles, respeito enquanto tal e, sempre me respeitaram também. Eu faria sim qualquer trabalho para que a gente pudesse melhorar a convivência, ensinado que cada um tem seu direito de viver da forma que acha que é melhor. Eu faria sem dúvida qualquer trabalho, participaria”. P1F

O discurso acima revela um professor que se considera aberto para a questão da diversidade, afirmando ter uma postura de bom relacionamento com todos os alunos e professores, independente da orientação sexual. Inicialmente assume que não tem preconceito, mas depois se contradiz ao afirmar que se ele tem preconceito é algo inconsciente, embora se expresse de forma consciente. O discurso também traduz uma perspectiva de um bom relacionamento com todos, principalmente com pessoas LGBT.

Acerca das motivações em ser protagonista em projetos de igualdade direitos para estudantes LGBT, o discurso indica o professor com uma fala coletiva, seguida da ideia de que faria qualquer trabalho que ‘pudesse melhorar a convivência, ensinando que cada um tem seu direito de viver da forma que acha que é melhor’.

Embora sendo um discurso que expresse uma abertura para democracia e diversidade, a questão da sexualidade ainda se mostra neste discurso como algo de escolha/opção. Sobre esse aspecto que o discurso revela, Neves *et al.* (2012), ao pesquisar sobre concepções de professores sobre diversidade sexual, afirmam que a concepção da maioria dos professores, é categorizada como uma forma de opção, quando chega a uma determinada fase da vida em que o indivíduo faz a sua escolha de acordo com aquilo que se identifica.

A partir desses enunciados, se fosse uma simples escolha de vida, que você pudesse optar, por exemplo, em ser homossexual, muitas pessoas que não aceitam sua orientação (desejo), possivelmente não iriam escolher/optar em uma orientação permeada por tabus, preconceitos e estigmas negativos a que foi submetida por relações culturalmente construídas. De acordo com Viana (2006), sofrimento é a palavra que define a pessoa que luta incessantemente contra sua orientação sexual, pois esse desejo não é eliminado, porém pode ser reprimido, amedrontado ou negado.

Nesta perspectiva, Domingos (2008) publicou uma entrevista para uma rede virtual de notícias, em que há a existência de uma igreja que acolhe ex-ex-gays que decidem assumir a homossexualidade, esse jornalista publica a fala do teólogo, psicólogo e pastor Cristiano Valério que explica que na igreja há oito ex-ex-gays que voltaram a se relacionar com pessoas do mesmo sexo, isso depois de darem testemunho nas igrejas tradicionais dizendo ter deixado a homossexualidade.

Pessoas que não aceitam sua orientação sexual, por não se enquadrarem nas imposições sócio-históricas do padrão heterossexista e invisibilizações e inviabilizações sociais decorrentes das relações de poder adotadas pelos grupos dominantes, recorrem de forma desesperada a diversos recursos em busca de uma 'cura', buscando suporte na religião ou até mesmo em psicoterapias. Logo, se fosse uma simples forma de opção/escolha não seria necessária à adoção desses comportamentos que muitas vezes são baseados em medo, terror, negação e silenciamentos.

A partir dos enunciados, há indícios da falta de compreensão da sexualidade humana de forma múltipla por parte do professor enquanto sujeito de construção de conhecimento, pois a sociedade ocidental herdou concepções sócio-históricas negativas e normatizadoras de sexualidade. Contudo, faz valer, que a motivação

discursada deve ser considerada como positiva e válida para atingir os objetivos das políticas públicas, para a educação voltada à promoção da igualdade de direitos idealizada.

Nesse aspecto, durante os séculos XX e XXI, tem se promovido lutas pela igualdade social e respeito à diversidade, porém a predominância de atitudes e convenções sociais, em todas as sociedades, ainda se faz presente de forma persistente e naturalizada no tocante da sexualidade. O Brasil tem conquistado a ampliação do acesso aos direitos dos cidadãos, mas ainda tem muitos desafios para enfrentar: como o aumento da educação básica e o respeito à diversidade, pois a violência seja ela de orientação sexual, étnico-racial, de gênero são praticadas em todo espaço social brasileiro, e a escola é um espaço em que geralmente isso se faz presente (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009).

Diante disso, políticas e projetos educacionais para a diversidade têm sido construídos, algumas executadas e outras embargadas (BRASIL, 2002; BRASIL, 2004; BRASIL, 2004; BRASIL, 2007). Bortolini (2008) apresenta uma cartilha com um resultado exitoso da execução do projeto Diversidade Sexual na Escola, realizado no ano de 2006 e 2007, que proporcionou uma série de oficinas em mais de 10 escolas do interior e da região metropolitana do Rio de Janeiro, atingindo mais de 400 profissionais da educação e licenciandos. Foi possível abordar os questionamentos que emergiram desse público alvo durante o projeto, dentre eles estão à homossexualidade como escolha/forma de vida.

Portanto, é necessário preocupar-se com sexualidade, mas com o intuito de promoção de qualidade, esclarecimento da vivência da sexualidade de forma prazerosa e não buscar identificar as causas de ser LGBT (BORTOLINI, 2008; SADALA 2005; ADBO, 2004).

Ainda baseado no discurso de P1F, pode-se inferir a resistência em tocar em algum termo que se refira à diversidade sexual. No entanto, busca apresentar-se sem preconceito, mas de maneira geral o seu discurso se policia em não pronunciar a palavra homossexuais quando se refere ao seu grupo de amigos 'eu nunca tive atrito nenhum com *nenhum*. Tenho várias amigas e amigos que são'.

Compreende-se, deste modo a expressão da dificuldade de lidar com o tema. Sobre esse aspecto, o discurso assume uma fala politicamente correta e sem preconceito, porém, apresenta *nenhum*-lugar em sua fala para referir-se aos

homossexuais. Criando um silenciamento metafórico, desvela-se como se estivesse falando aquilo que o pesquisador deseja ouvir, resultando um discurso permeado pela contradição.

Acerca desse contexto, ressalta-se que o discurso sucede de uma professora que tem leitura do assunto, por coordenar um projeto que trabalha com grupos marginalizados e trabalha com a temática homossexualidade, porém, pode-se compreender que ela ainda apresenta dificuldade de aproximar-se do assunto.

Acerca da motivação de P1F, embora ocorra contradição no seu saber-fazer resultante de que a subjetividade que interfere nos processos de construção de conhecimentos. Molon (2011) inspirado em González-Rey, afirma que a subjetividade se constitui por processos e configurações articulados permanentemente, de forma dinâmica e vinculados à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo, que é a sociedade.

Desse modo, o sujeito precisa encontrar formas de relação e de ação compatíveis com a organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual e com sua inserção nos diferentes sistemas de relações em que se constitui. Este é um processo permanente de crescimento ou involução, e a ele o autor atribui, nas múltiplas e contínuas reconfigurações da subjetividade, um caráter social e histórico (MOLON, 2011).

P1F, por meio do seu discurso evidencia que o que o motiva a atuar como, protagonistas nesses projetos, é ensinar a conviver respeitando as singularidades. Esse discurso coaduna-se com os enunciados abaixo, em que professores afirmam que a mudança de pensamento dos alunos, ensinar a conviver com pessoas LGBT, é um fator que os motiva a serem protagonistas:

“Justamente é ajudar a mudar a cabeça dessas crianças. Porque na casa tem pais assim que são muitos preconceituosos e é na escola que eles aprendem isso. E é na escola que eles vão saber essas diferenças entre as pessoas. Eles vão pensar sobre o assunto. Hoje, a sociedade tá muito diferente, na novela esses assuntos estão. Cabe ao professor também ajudar a criança a pensar, não ter preconceito”. P2M

“(…) Eu começaria, pela base, eu acho que as crianças ainda estão começando a formar sua opinião sobre diversos assuntos e que esse é um assunto sempre está no nosso cotidiano. Eu acho que começaria pela base, lógico! Com muita responsabilidade e carinho, que fosse abordar de uma forma bem sucinta. Pois, as crianças não

conseguem realmente entender de fato que é isso que é o preconceito. Mas, eu começaria pela base, as autoridades poderiam fazer muito mais políticas públicas voltadas para abarcar esses assuntos nas escolas e começaria pelas crianças”. P2F

Bom, eu to na escola para servir como mão de obra. Então eu participaria sem nenhum receio. É que na verdade. Que eu acredito muito na igualdade dos direitos, eu prezo muito a constituição, todo mundo é igual perante a lei, então todos devem ser preservados em todos os ambientes, seja na minha casa, na escola ou em qualquer grupo social. Eu vejo que nós, vivemos em sociedade, alguns receios acho que isso seria um motivo a mais para quebrar algumas barreiras, dicotomias, preconceitos se houver então seria ideal para a gente construir uma sociedade mais justa que todo mundo tenha seu espaço, sem desrespeitar o espaço do outro, isso é importante. P4M

Pode-se afirmar, por conseguinte, que os professores, sinalizam no discurso sua motivação em formar no aluno um cidadão crítico. Afirmam, também, que a escola é sim um lugar de reflexão dessas questões. Lugar onde os professores, devem assumir deste modo, a conduta em ensinar a pensar e a não ter preconceito ‘retirando da consciência das pessoas’.

O discurso também responsabiliza os pais na existência de preconceito entre os alunos frente à diversidade sexual. Sobre esse aspecto, o discurso revela que ‘é na escola que eles vão saber essas diferenças entre as pessoas. Eles vão pensar sobre o assunto’, por isso, o professor tem que ser mediador da educação para a diversidade sexual, pois se evidencia nesses resultados, que não tem como negligenciar essas discussões, porque essas temáticas já estão pertencentes no cotidiano da sociedade, a exemplo, nas novelas.

A motivação se foca no trabalho com as crianças, considerado como a base para promoção de uma educação igualitária. P2F ao afirmar que ‘começaria pela base, as autoridades poderiam fazer muito mais políticas públicas voltadas para abarcar esses assuntos nas escolas e começaria pelas crianças’. Aqui se analisa como um professor que efetiva a necessidade de inserção de formação que de subsídios para se promover uma educação igualitária com foco na diversidade, pautada na afetividade e uma orientação sexual⁷ com responsabilidade.

P4M, expressa que compreende sua participação como possibilidade de construir uma sociedade mais justa, respeitando o lugar do outro. Portanto, os

⁷ Aqui entendida, como repasse de conhecimentos sistematizados conforme rege os PCNs (BRASIL, 1998).

projetos, se executados na escola, onde ele trabalha o motivariam a se implicar com a causa, vez que ao se omitir o professor permite o desenvolvimento de preconceitos contra LGBT. Nesse contexto, a motivação surge na garantia de construir uma sociedade mais justa baseada no respeito.

Embora tenham se identificado atribuições de significados positivos, estes ainda são enviesados por contradições. A rede de significado desses professores afirma e sinaliza a urgência da implantação de políticas para a formação de professores para a diversidade para conseguirem ter condições técnicas para abordar a sexualidade e sua pluralidade que é intrínseca ao ser humano. A construção sócio-histórica do sujeito, ainda implica no saber-fazer do professor, conforme pode ser visto no núcleo de significação a seguir.

Opinião e Tempo? NÃO CONCORDO! É COMPLICADO!

O avanço realizado por movimentos sociais e no campo da produção de conhecimento pautado para a promoção de direitos humanos tem conseguido produzir alguns resultados. No ocidente, os sentidos subjetivos construídos, pela interferência da filosofia judaico-cristã, organizam atribuições de significados negativos que mediam os relacionamentos entre sujeitos, conforme vai se apresentando nos discursos abaixo.

Apresentam-se resultados e análises desse núcleo de significação, que pauta-se na opinião religiosa e na falta de tempo para ser protagonista, na execução dos projetos para minimizar preconceitos contra LGBT.

“Não. Pela minha opinião mesmo, por questões religiosas. Não, assim, no caso da minha opinião, certas coisas que eu não concorde, mas não significa que eu ataque ou que eu procure colocar minha opinião como tem que ser a certa, a correta independente da minha condição de professora, eu não faço isso. Do meu lado, se fosse só eu seria positivo, porém talvez pelo lado de vocês na sua visão seria negativo, porque não iria tá participando de projetos ou incentivando a eles participarem”. P5F

Acerca das motivações sobre o protagonismo do professor em projetos de igualdade de direitos para estudantes LBGT, o discurso revela que não há. Pois prepondera o aspecto religioso partindo de sua subjetividade para afirmar que não

estaria participando e também não incentivaria os alunos a participarem. De outro modo, P5F afirma que busca uma opinião neutra tanto enquanto professora, quanto como sujeito dizendo que não coloca a opinião dela como a certa.

A contradição é algo presente na forma de significar o protagonismo dos professores. A neutralidade afirmada por P5F é inexistente, permitindo que os valores religiosos possam nortear o seu saber-fazer. O discurso não protagônico nas questões LGBT, ainda se evidencia pela ausência de tempo. A seguir, o registro de um discurso que confirma esta premissa:

“Olha se eu tivesse tempo ou dispensado pela escola, como eu trabalho em três horários, manhã, tarde e a noite, a escola liberando e servindo de base para poder melhorar o comportamento em relação a esse assunto, sim. [Sobre a motivação] O tempo! Teria que ter uma disponibilidade tempo. [Falando do resultado do projeto] Que se a gente falar que sim, e só se a gente aprender. Levar um grupo de professores para aprender sobre isso. Participar dessa formação e tal. E trazer para escola se não afetar diretamente os alunos. Acho que não influi em nada não. Então acredito que se eu falar atingiria ou não é meio complicado de se expressar isso. É um pouco complicado. Mas, seria um passo a mais para poder acabar com discriminação, ‘discriminalizar’ dentro escola. Discriminação [Quando você fala em atingir os alunos. Seria como?] Seria mostrando a disciplina, como eu sou formado em história, eu utilizaria o tema de forma histórica, perseguição das pessoas que tinham sexualidade diferente optado por uma opção sexual diferente poderia encaixar nisso ai, né?” P6M.

Os resultados permitem vislumbrar um professor com uma tendência tecnicista de educação. Atribui às condições de trabalho como responsável para não estar motivado em ser protagonista. A inviabilização se dá em decorrência de lecionar nos três turnos. P6M ainda considera complicado se perceber enquanto agente de transformação social, mas considera que a formação para a diversidade seria um passo para a transformação social.

O discurso supracitado também confirma que o professor não utiliza dos temas transversais em suas aulas, mesmo sabendo como articular e atingir seus alunos, por considerar complicado. Deste modo, demonstra insegurança para o manejo e controle da turma ao abordar temas polêmicos e emergentes.

Os resultados desse capítulo, por meio dos discursos, revelam professores com dificuldades para administrar a sala de aula, quando se têm temáticas e questões de assunto para a diversidade sexual no cotidiano escolar. De modo geral,

os discursos não expressam as formas que a sexualidade se manifesta, eles tomam um cuidado exacerbado, conforme evidenciado nos discursos, para não falar as palavras homossexualidade, gay, lésbicas entre outras formas que a sexualidade pode vir a se manifestar. Existe um medo evidente em explorar assuntos como estes tão polêmicos na atualidade.

Os discursos corroboram com as premissas de Silva (2013), que discute defendendo a construção de uma desconstrução do preconceito contra grupos marginalizados. A exclusão social ainda se refere claramente diante das relações de gênero que inviabiliza a igualdade sociopolítica e humana. A autora (p. 20-21) nessa perspectiva resguarda-se da ideia de que “o contexto social da Educação é uma das vias de acesso ao conhecimento crítico da realidade sociocultural que fazemos parte”. Diante dos resultados, se apresenta uma abertura para intervenções psicossociais no contexto educacional escolar.

7. DISCUSSÃO

No que diz respeito às atribuições de significados do protagonismo, pode-se dizer que possui um processo essencialmente caracterizado pelo antagonismo. Refletido na subjetivação do que se compreende historicamente que é sexualidade e o caráter funcional de ser professor. Esses significados emergem à medida que o professor lida com a questão da diversidade sexual presente na escola. No entanto, a formação básica do professor, em sua maioria, não oferece subsídios e não proporciona esclarecimentos técnicos, éticos, políticos e históricos para o manejo do tema sexualidade em sala de aula.

Nesse aspecto, a educação sexual no contexto escolar, poderia trazer novas possibilidades para a construção de sentidos libertários, entretanto, os professores adotam posturas baseadas em uma deseducação sexual, permitindo que os valores que permeiam suas *práxis* produzam instabilidades e impossibilidades ao calar/falar do sexo como prazer e direito, conforme afirma Ávila, Toneli e Andaló (2013).

Cabe referir-se, que não se identificou estudos prévios sobre os significados de protagonismo de professores em projetos de igualdade de direitos, na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Entretanto, encontramos apenas uma pesquisa sobre a produção de sentidos e significados sobre a homossexualidade entre docentes e discentes de uma Universidade Pública (ESPERANÇA, 2009) e, há diversas pesquisas prévias a respeito, sob a abordagem da psicologia política (PRADO; MARTINS; ROCHA, 2009; PRADO *et al.*, 2009; TORRES, 2012; ROCHA, 2012;), bem como com base em outros referenciais teóricos (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009; ÁVILA, 2010; SANTOS *et al.*, 2011, NEVES; ESTEVES; PEREIRA, 2011). Destaca-se dessa forma, a necessidade de investimento na produção de conhecimentos que apoiem o enfrentamento da homofobia e a promoção da igualdade de direitos, especialmente num contexto em que preconceitos eliciam tanto assassinatos contra esta classe tão marginalizada.

Além disso, o núcleo de significação “forçado não é legal” pode constituir-se em elemento com potencial para a inserção de mudança nas significações acerca do protagonismo. Embora utilizem um discurso contraditório, a linguagem dos professores também revela um potencial para a ressignificação. Vigotski (2007)

considera que em um mundo cada vez mais alienante e destrutivo é necessário oferecer produções de conhecimento, como um instrumento poderoso para que o humano se ressignifique e garanta a sua sobrevivência.

A questão das repercussões em relação ao professor que assume um lugar e atribui também esse lugar a escola como um espaço para não se abordar a diversidade sexual, conforme se apresentou no segundo núcleo de significação foi constatado, igualmente, em investigações anteriores (ESPERANÇA, 2009; JUNQUEIRA, 2009; ÁVILA; TONELI; ANADALÓ, 2013) que somente quando é ofertada formação para esses professores é que estes de forma intencional e sistemática trabalham com a diversidade sexual (BORTOLINI, 2008; MELO *et al.*, 2012).

Nessa perspectiva, a formação de professores para produção de vivências dos processos psicossociais, tanto por sua parte quanto dos estudantes é pertinente. Pois, Kamel e Pimenta (2008) argumentam, os profissionais de educação precisam estar inseridos em formações que os deixem fortalecidos para discussões acerca das diversas formas de expressão da sexualidade. As autoras (p.07) ainda defendem que,

a formação constitui um importante mecanismo de fortalecimento da educação, tanto no âmbito da formação pessoal, como também social. Desmistificar as ideias acerca da homossexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, epidemia de AIDS e homofobia contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e tolerante às diferenças.

Deste modo, o antagonismo que media esse núcleo é central, no sentido de possuir um potencial gerador e organizador dos significados, como elemento transformador na relação do professor protagonista em políticas públicas/educacionais de igualdade de direitos para LGBT.

Considerando a possibilidade de compreensão de exclusão da experiência de quem vive as outras formas de expressão da sexualidade, Oliveira (2008) afirma que as diferenças construídas para lidar com a diversidade sexual, estão atreladas as formas como se aprende a relacionar-se por meio da diferença entre gêneros. Portanto, o aspecto cultural, é preponderante para formação de lugares sociais engessados. Conforme já defendido por Vigotski (2007), a cultura é um dos aspectos que constitui o desenvolvimento humano.

No contexto escolar é possível observar o quanto a escola desenvolve e estimula tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas. No entanto, as identidades não se estabelecem nos indivíduos a partir de uma determinada idade e de maneira imutável, elas devem ser entendidas como multiplicidades de identidades que se transformam e se modificam ao longo da vida. (FELIPE; GUIZZO, 2008).

Para Meyer (2010), o conceito de gênero engloba todas as maneiras de construção social, cultural e linguística que diferenciam mulheres de homens. Neste sentido, se inclui os processos que produzem os corpos, apontando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia exatamente essas distinções biológicas, comportamentais ou psiquiátricas, observadas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que pretendem focalizar o que são papéis de homens e de mulheres para nos aproximar de abordagens bem mais amplas, menos estigmatizadoras.

As instituições, os símbolos, as normas, as leis políticas e sociais classificam (e sempre classificaram) o feminino e o masculino. Embora a classificação dos gêneros: masculino e feminino, seja estabelecida a partir do sexo biológico, eles não se limitam somente a essa dinâmica. A compreensão das relações de gênero permite entender a potencialidade e as diferenças de comportamentos definidos a cada sexo, não considera o estereótipo social criado para definir o que é função de homem e o que é função de mulher, por isso falar de gênero é falar da construção histórica e social estabelecidas sobre as diferenças biológicas de sexo (SUPLICY *et al.* 2008).

Na sociedade brasileira, a relação de gênero é dirigida pela desigualdade que afeta a qualidade de vida de mulheres e homens. Nesse contexto, vale ressaltar que quando se trata de cuidados com a saúde sexual e reprodutiva, a mulher assume o compromisso do cuidado com ela, com os filhos e com o marido, e isto, acaba se tornando coisa de mulher. Portanto, tal concepção se deve a relação de poder que o homem exerce nas relações sociais e de gênero e, acaba ocupando o papel decisório na vida em sociedade (RENA, 2006).

As diferenças e desigualdades entre homens e mulheres são socialmente construídas e não biologicamente determinadas através de um sexo anatômico (MEYER, 2010). Segundo Rena (2006), a cultura sexista, ou seja, o privilégio de

apenas um gênero determina com rigidez o que são características femininas e masculinas, porém isso ocasiona exclusão de experiências que privilegiam o desenvolvimento de homens e mulheres como pessoas.

Definir e viver a masculinidade e feminilidade torna-se conflitante e traz um lastro de conceituações em decorrência do ser humano nascer e viver em tempos, lugares e circunstâncias já caracterizados pelas relações de poder (MEYER, 2010). Em uma sociedade marcada pelos temas, apelos sexuais e diferenças sexuais, as informações ainda são permeadas de preconceitos e tabus, ameaçando a possibilidade de uma vivência da sexualidade saudável e prazerosa, daí surge a necessidade de uma formação para educação sexual, que é um processo informal que vai desde a família até a continuidade da vida social do indivíduo.

Melo *et al.* (2012) consideram que o primeiro local, onde pessoas que não se enquadram no padrão de gênero estabelecido, é a escola. Em grande parte, costumam ser humilhadas ali. Em relação ao protagonismo do professor, portanto, para minimização de preconceito, eles consideram que abordar a temática em sala de aula é uma forma protagônica, mas não apresentam discursos embasados cientificamente nem pautados numa reflexão crítica ou compromisso político com os direitos humanos. Melo *et al.* (2012) por seu lado, consideram que frequentemente isso é reforçado pela homofobia dos professores por não considerarem como tema motivador educacional articulado com a igualdade de direitos e direitos sexuais, em suma esta temática é abordada muito superficialmente, como um “faz de conta” que debatemos sobre tal.

Além disso, destaca-se o caráter normativo e, sobretudo, potencialmente nocivo para a vivência saudável dos aspectos psicossociais dos sujeitos que não se enquadram na norma heterossexista, consistindo e construindo um lugar de exclusão em diversos cenários na sociedade como igreja, família, organizações empresariais e a própria escola. Pois a escola, por tratar de atividades acadêmicas de ensino, ainda é considerada como um *lócus* de verdade para muitos. Baseado nestas questões diversas ações de educação para a diversidade começaram recentemente ser discutidas e adotadas (BRASIL, 2007; PRADO, MARTINS, ROCHA, 2009; BORTOLINI, 2008; MELO *et al.*, 2012). Assim, poderia se constituir condicionantes discursivos, mas com práticas eventualmente não contraditórias de adesão educando na e para a diversidade (JUNQUEIRA, 2009).

A formação de professores pode contribuir para produção de novos sentidos e deste modo para a construção de novos significados não antagônicos do que é ser protagonista. Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) ao se referirem a constituição dessas redes de significados, afirmam que o desenvolvimento do sujeito vai se desdobrando dependendo da forma como os significados são emergidos “diante da articulação dos elementos ligados às várias pessoas em interação dentro de um contexto” (p.23.)

Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) expressam que a forma que o sujeito significa o mundo, os outros e a si mesmos, se realiza durante a interação. Assim, a diversidade de papéis ou contra papéis são possíveis de serem transformados e aprendidos por cada pessoa, a partir das múltiplas e complexas experiências pessoais em diversos contextos. Nos diversos contextos psicossociais situados, nos quais os diversos recursos sógnicos estão disponíveis é que essas construções se dão e aqui destaca-se o contexto de formação de professores como um *lócus* privilegiado.

A postura que sustenta essa possibilidade se dá nos resultados do núcleo de significação das “motivações para o protagonismo dos professores em projetos de igualdade de direitos para LGBT”. O núcleo se expressa por meio da capacidade do professor em mudar o pensamento de estudantes como um elemento motivador. Baseado na matriz sócio-histórica de visão de homem há múltiplas dimensões temporais que integram a expectativa humana.

Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) ao discutir sobre essas dimensões temporais falam de tempos, nesta acepção, pode-se dizer que esse núcleo representa o tempo prospectivo do professor, que é orientado para o futuro, por meio de expectativas individuais e coletivas. Neste aspecto, as formações do discurso que constituiu esse núcleo se estruturam por motivações coletivas que impulsionam as ações desses professores baseada na transformação.

As pessoas estão em interação, portanto, essas redes de significados se atualizam no aqui agora das situações e, com isso, diversos são os sentidos e significados que derivam do tempo e a eles se remetem (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004). Baseado no limite pelo mundo do qual a pessoa vive em decorrência das significações já existentes a pessoa passar a direcionar mais para um sentido do que para outro sentido organizador dos significados.

Deste modo, emergiu durante a pesquisa, o núcleo de significação: Opinião e Tempo, tendo como “não concordo” e “complicado” salientados nos discursos. A religião foi abordada como um fator que permeia seu protagonismo assim como o tempo torna-se impeditivo nesta participação. Embora se refiram a “opiniões religiosas” e “trabalhar nos três turnos” como justificativas para não trabalharem a diversidade sexual como temática pedagógica, sabemos que o professor não deixa de ser professor. As múltiplas expressões têm a ver com a complexidade dos sujeitos e sua processualidade. Os significados transformam as trajetórias das ações, emoções e concepções (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, SILVA, 2004).

Diante dessa rede de significados tecida entre os professores pesquisados, afirma-se que o desenvolvimento de cada pessoa se dá na interação e da situação. Os significados são dinâmicos, se tocam, se repelem e, o desenvolvimento não se dá de forma isolada (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

Como descreve uma investigação na área, as atribuições de significados, associa-se à construção sócio-histórica ocidental pautada nas relações de poder sobre a vivência da sexualidade. Onde foram emprenhados pelo moralismo, culpa, normatização e concepção como perpetuação da espécie, negligenciando a expressão, vivência prazerosa e saudável da sexualidade humana (SADALA, 2005; ESPERANÇA, 2009; FOUCAULT, 2010).

Essas situações apresentam importantes implicações para a prática profissional do psicólogo educacional e escolar na promoção de uma relação mais positiva com a diversidade. Considerando que professores e alunos podem exercer atitudes democráticas e trabalhar em favor do processo de inclusão, construir uma nova realidade social, através da troca de experiências, da solidariedade e, por fim, aprenderem a ser tolerantes deve ser preocupação dos psicólogos e psicólogas (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2011).

Deste modo, se considera a possibilidade da construção de uma psicologia com seu fazer crítico, no qual um dos maiores desafios que se sustenta no tempo, é exercer um movimento contra-hegemônico dentro da própria psicologia, pois os sujeitos que a constitui também são sujeitos sócio-históricos (GUZZO, 2011).

A questão, portanto, dos significados sobre protagonismo do professor no contexto da diversidade sexual, é um tema que relaciona psicologia e educação,

pois é um fato presente e contextualizado, com interesses sociais e, é uma questão posta como desafiadora, do qual conhecimento e prática se inserem (BOCK, 2011).

8. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A pesquisa teve como objetivo identificar e compreender os significados atribuídos a protagonismo em projetos de igualdade de direitos voltados a diversidade sexual na escola. Para tanto, foi construído um *corpus* de análise de dados emergido por meio de entrevistas semi-estruturadas.

A partir dos dados analisados, procurou-se identificar as atribuições de significados acerca do objeto estudado. Pode-se afirmar que os métodos utilizados na pesquisa foram eficientes, pois foi possível identificar as redes de significados sobre o protagonismo do professor para a igualdade de direitos frente a estudantes LGBT. Os resultados obtidos podem ser considerados como satisfatórios para a pesquisa, por considerar que esses profissionais, inseridos na educação, demonstram acessibilidade para obter novos conhecimentos e interesse pela busca de formação, respeitando o outro e se adaptando ao contexto das manifestações naturais do ser humano, embora ainda sejam envolvidos por sentimentos anagônicos de saber-fazer.

Considera-se, que para o protagonismo do professor como constituição de uma práxis na escola fomentadora de educação para a diversidade sexual e, que isso contribua para uma análise crítica das verdades construídas para a vivência padronizada de se vivenciar a sexualidade, aponta-se serem necessários estudos sócio-históricos de sentidos e significados no contexto escolar. As diferentes produções de sentido subjetivo, portanto, sobre a diversidade sexual podem auxiliar a pessoa a ser sujeito protagônico ou não, para que ela possa produzir possibilidades diferenciadas nesse processo.

Sobre a compreensão dos significados sobre Projetos de Igualdade de Direitos para alunos LGBT e, a articulação com o protagonismo dos professores, pondera-se que ter acesso à formação para o manejo de questões sobre diversidade sexual pode proporcionar maior clareza, assim como conhecimentos técnicos e intervenções profissionais fundamentados cientificamente ao deparar-se com eventos que envolvam sexualidade, assim como efetivação pedagógica do tema transversal já sugerido pelos PCN's elaborados em 1998.

Acerca do professor e seu protagonismo para a minimização de preconceitos para estudantes LGBT na escola e suas atribuições de significados, faz-se

importante considerar que há interesse e que alguns buscam levar o tema diversidade sexual para sala de aula. Mas, ainda é ausente, o discurso fundamentado pela ideia de igualdade direitos, ainda se tem medo do sistema.

Ressalta-se que as concepções histórico-negativas de sexualidade não estão sendo desconstruídas e esta falta de desmistificação pode resultar em estigmatização na educação sexual, sobretudo, porque geralmente as intervenções são baseadas em valores morais e experiências pessoais, fruto do processo de construção do desenvolvimento humano. Salienta-se, deste modo, a abertura e a necessidade de implantação de projetos, palestras e formação continuada que ofereça subsídios para a mediação do professor e a compreensão do desenvolvimento humano numa perspectiva psicológica crítica. Que não sejam ações pontuais e únicas, mas contínuas.

No que tange, aos significados atribuídos acerca das motivações sobre o protagonismo dos professores em projetos de igualdade de direitos para estudantes LGBT, os professores se percebem enquanto agentes de transformação social, embora ainda o antagonismo seja bastante presente nos discursos dos professores. Recomenda-se, neste sentido, o fortalecimento da Psicologia no âmbito da educação e sexualidade, para que compreenda o sujeito e sua complexidade em desenvolver-se. Pois a escola muitas vezes exige um padrão linear estruturalista. A Psicologia pode fortalecer o processo educacional promovendo tomadas de consciência entre os autores deste processo, por meio do seu saber baseado na subjetividade de sujeito.

A Psicologia sócio-histórica, neste âmbito, apresenta-se como uma visão de homem, chave para nortear o fazer-psicológico e suas interfaces com o fazer-pedagógico no contexto escolar. Haja vista que ambas tem contato com essa visão na formação básica e, com isto promover trocas dialógicas entre os autores em formação e formadores.

Diante dessas questões, ainda se pontua que há professor que considera o aspecto religioso como norteador do seu saber-fazer pedagógico. Entretanto, outros estão disponíveis a suspensão dos valores morais e religiosos quando se refere ao protagonismo em questão. É importante destacar que não necessariamente o professor deva abrir mão de suas opiniões e valores, porém, não deve invisibilizar e

silenciar outras possibilidades de pensar e visões de mundo e, sim, discutir de forma ética e aprofundada.

Observa-se que os professores estão dispostos a trabalhar com a diversidade sexual. Todavia, existe a necessidade por parte desses professores conhecerem um pouco mais sobre o assunto. A maioria nunca teve nenhum tipo de formação para nortear o assunto em sala de aula. Os dados se apresentam positivos para o alcance de realidades igualitárias. Destaca-se que os professores são e se consideram pessoas-chaves para emergir conhecimentos e fomentar discursos igualitários e este elemento é uma constatação bastante positiva e tem interfaces com o que as propostas de igualdade de direitos se baseiam.

O tema em questão é muito mais abrangente e depende de uma postura emancipatória por parte do professor e a intervenção do psicólogo como também protagonista neste saber-fazer. A fim de promover ações para a minimização de preconceitos articulada com o pensamento crítico de seus alunos a partir de atributos psicossociais, este estudo não deixou de desconsiderar que os professores são produtos de um contexto sócio-histórico de uma educação sexual, em sua maioria repressora que não possibilitou o desenvolvimento das habilidades necessárias à uma postura receptiva frente aos temas da sexualidade humana. Baseado nos dados da pesquisa considera que a escola tem o papel essencial para desconstrução de mitos e preconceitos e promover a obtenção de valores democráticos.

A atuação do psicólogo na instituição escolar/educacional deve oportunizar a reflexão das práticas sociais e do fazer profissional de forma a considerar o fenômeno psicossocial em sua complexidade e dinamicidade, bem como, propor à prática profissional perspectivas mais implicadas com a realidade e com os processos coletivos que demandam cada vez mais olhares pela via dialógica sobre a unidade na universalidade num caráter relacional.

Com esse estudo, esperou-se contribuir para o conhecimento da diversidade sexual e educação, especialmente na reflexão do professor enquanto agente participativo na transformação social, que eles sejam aliados para execução de projetos de políticas públicas voltadas à diversidade sexual, e os Psicólogos elos para promoção de práticas educativas e promotoras dos direitos humanos das

identidades LGBT, que não são dominantes e acabam sendo silenciadas pelas disputas nas relações de poder.

Nesta perspectiva, conclui-se que este trabalho contribuiu para um novo olhar da prática da educação, quanto à Diversidade Sexual, podendo servir de referência para novos estudos na área, favorecendo novas tecnologias educacionais e ampliando o conhecimento sobre o tema.

Aponta-se a possibilidade, no ambiente da escola, que o professor permita que os saberes se expressem. Que as pessoas são sujeitos autorais do seu destino e que as diferentes formas de viver têm que ser entendida de maneira respeitosa na perspectiva dos direitos humanos.

Nesta possibilidade, entendem-se essas constatações como fatores preponderantes para uma vivência saudável no ambiente escolar, onde a diversidade é intrínseca, constituída por sujeitos de diferentes religiões, pensamentos e concepções diferentes de sexualidade. O que faz diferença na educação para a diversidade é o método que fará a mediação. Deixando claro que não é obrigado que o professor pense de uma forma e o aluno pense de outra. Mas o método de permitir a liberdade dos pensamentos, dos desejos, a tolerância à pluralidade que acompanha o sujeito humano do início ao fim da vida, eis aí a função do diálogo e do respeito à pluralidade em todas as suas interfaces.

REFERÊNCIAS

ABDO, C. **Descobrimento Sexual do Brasil**: para curiosos e estudiosos. São Paulo: Summus, 2004.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia Sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-45, 2006. Disponível em <www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em 22 jan 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R. A formação de uma professora do Ensino Fundamental: contribuições da Psicologia Sócio-histórica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. v. 12, n. 1, p. 221-34, 2008.

AVILA, A. H. **Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual**: das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual. 2010. 159 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

AVILA, A. H.; TONELI, M. J. F.; ANDALÓ, C. S. A. Posturas docentes: algumas (im)possibilidades e instabilidades da educação sexual que não fala de sexo como prazer e direito. In: LAGO, M. C. S; TONELI, M. J. F.; SOUZA, M. (Orgs.). **Sexualidade, gênero, diversidades**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 253-265, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e Juventude**: como discutir a sexualidade em casa e na escola. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BOCK, A. M. B. A prática profissional e, Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. Psicologia e Educação e a questão da América Latina. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs.). **Psicologia e Educação**. Série ABEP Formação, v. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 271-284, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONIN, L. F. R. **A teoria histórico cultural e condições biológicas**. Tese (Doutorado em Psicologia Social)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

BORTOLINI, A. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de extensão/UFRJ, 2008.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. Série Legislação Brasileira. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Série)**: pluralidade cultural e orientação sexual. v. 10. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça, 2002.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia**: Programa Nacional de Combate a Violência e à Discriminação contra GLTB e promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 621-641, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Do parecer acerca dos materiais apresentados para o Projeto Escola Sem Homofobia estão adequados às faixas etárias e de desenvolvimento afetivo-cognitivo a que se destinam, com linguagem contemporânea e de acordo com a problemática enfrentada na escola na atualidade: a produção de agressões físicas ou psicológicas de pessoas ou grupos que são intimidados e/ou coagidos pelos poucos recursos de defesa apresentados em alguns momentos, ambientes e situações. Parecer favorável. 08 de fevereiro de 2011. Disponível em: < http://crepop.pol.org.br/novo/852_conselho-federal-de-psicologia-parecer-materiais-educativos-do-projeto-escola-sem-homofobia> Acesso em: 10 ago 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Resolução n. 466, de 12 dezembro de 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 09 dez 2013.

COSTA, F. A.; MACHADO, F. V.; PRADO, M. A. M.. Participação Política e Experiência Homossexual: Dilemas entre o indivíduo e o coletivo. **Interamerican Journal of Psychology**. v. 42, n. 42, 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S003496902008000200014&script=sci_arttext > acesso em 20 set 2012.

CRUZ, E. F. **A identidade no banheiro**: travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. In: Anais on-line do Seminário Internacional Fazendo Gênero 8-Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Elizabeth_Franco_Cruz_05.pdf.> Acesso em 09 dez 2013.

DOMINGOS, R. **Igreja acolhe ex-gays que decidem voltar à homossexualidade**, 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL911541-5605,00-igreja+acolhe+exgays+que+decidem+voltar+a+homossexualidade.html>> Acesso em: 09 dez 2013.

ECOS. Comunicação em Sexualidade e REPROLATINA. **Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva**, NOTA OFICIAL DO PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA publicado em 20 de janeiro de 2011. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=18368>> Acesso em: 14 de set 2011.

ESPERANÇA, A. C. **Homossexualidade**: os sentidos e significados para docentes e discentes da Universidade Federal do Amazonas. 2009. 140f.. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES R. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, L. C.; FERREIRA, M. J. R. **Desafios da EJA**: o espaço escolar para as transexuais e travestis, 2012. Disponível em: <www.periodicos.ufes.br/gepss/article/download/3891/3106>. Acesso 09 dez 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREIRE, N.; SANTOS, E.; HADDAD, F. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: EQUIPE DO CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (Orgs.). **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A. *et al.* **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FURLANI, J; LISBOA, T. M. Subsídios à educação sexual a partir de estudo na internet. In: MEYER, D; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GALVÃO, L. Saúde sexual e reprodutiva, saúde da mulher e saúde materna: a evolução dos conceitos no mundo e no Brasil. In: GALVÃO, L. DÍAZ, J. **Saúde sexual e reprodutiva no Brasil**, São Paulo: Hucitec, Population Council, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

_____. A subjetividade e seu significado atual na construção do pensamento psicológico. In: GONZÁLEZ-REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003a.

_____. O enfoque histórico cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. **O Social na Psicologia e a Psicologia Social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2003b.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Assassinatos de LGBT no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ggb.org.br/assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20brasil%20011%20GGB.html>> Acesso em: 19 fev 2013.

GUZZO, R. S. L. Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs.). **Psicologia e Educação**. Série ABEP Formação, v. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 253-270, 2011.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KAMEL, L.; PIMENTA, C. **Diversidade sexual nas escolas**: o que os profissionais de educação precisam saber. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

LANE, S. T. M. **O que é Psicologia Social**. 22^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. In JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas

escolas, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LUCCI, M. A. A importância da interação na individuação: uma visão da abordagem sócio-interacionista de Vygotsky. **Revista de Ciência da Educação**. n. 6, 137-147, 2002.

_____. A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio Histórica. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 10, p. 01-10, 2006. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2port.pdf>> Acesso em 09 dez 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELLO, L.; *et al.* Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas**: Estudos gays: gêneros e sexualidades, n. 07, p. 99-122, 2012.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; GOELLNER, J. F.; VILODRE, S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 613-622, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4.pdf>> Acesso em 09 dez 2013.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 149-165, 2000.

MORI, V. D.; GONZÁLEZ-REY, F. L. Reflexões sobre o social e o individual na experiência do câncer. **Psicol. Soc.**, v. 23, n. spe, 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 dez 2013.

MOTT, L.; ALMEIDA, C.; CERQUEIRA, M. **Epidemia do ódio 260 homossexuais foram assassinados no Brasil em 2010**. Disponível em : <<http://www.ggb.org.br/Assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20Brasil%20relatorio%20geral%20completo.html>> Acesso em: 19 fev 2013.

MOUFFE, C. **Por uma política da identidade nômade**. Debate Feminista. Cidadania e Feminismo. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

NAMURA, M. R. **O sentido do sentido de Vygotsy**: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács. 2003. 209f.. Tese (Doutorado em Psicologia Social)–Departamento de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

NEVES, A. L. M. *et al.* Concepção sobre diversidade sexual: um estudo entre professores de uma escola pública de uma cidade na amazônia. **Revista Metáfora Educacional**, n. 13, 75-92, 2012. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4153384>>. Acesso em 09 dez 2013.

NEVES, A. L. M.; ESTEVES, G. K. C.; PEREIRA, N. C. **Representações sociais e práticas entre professores de uma escola pública de Santarém/Pará sobre diversidade sexual**. 2011. 115f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia)-Instituto Esperança de Ensino Superior, Santarém, 2011.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, R. M. R. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUES, T. H. **Educação em direitos humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 203-224, 2008.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). **Promoción de la salud sexual: recomendaciones para la acción**. Guatemala, 2000. Disponível em: <http://www.paho.org/Spanish/AD/FCH/AI/salud_sexual.pdf>. Acesso em: 13 Set 2011.

PRADO, M. A. M. Psicologia Política e Ação Coletiva: notas e reflexões acerca da compreensão do processo de formação identitária do nós. **Revista Psicologia Política**, v. 01, n.01, p. 149-172, 2001.

_____. Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. **Psicologia em Revista**. Instituto de Psicologia PUCMINAS. Belo Horizonte. v. 1, n. 11, 2002.

PRADO, M. A. M.; *et al.* Formação de Professores e Subalternidades sexuais: uma experiência no âmbito das proposições do Programa Brasil sem Homofobia. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S., GOELINER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero, Sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009.

_____; *et al.* A construção de silenciamentos: reflexões sobre a vez e a voz de minorias sociais na sociedade contemporânea. In: MAYORGA, C.; RASERA, E. F.; PEREIRA, M. S. **Psicologia Social**: sobre desigualdades e enfrentamentos. 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2010.

PRADO, M. A. M.; MARTINS, D. A.; ROCHA, L. T. L. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. **Bagoas**: Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 3, n. 04, p. 21-32, 2009.

REIS, R. A. Educação sem homofobia. **Presença Pedagógica**, v. 15, n. 85, p. 46-53, 2009.

RENA, L. C. C. B. **Sexualidade e adolescência**: as oficinas como prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

ROCHA, L. T. L. **Norma de gênero e instituição escolar**: um estudo psicossocial sobre a construção de estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

ROSA, A.; MONTERO, I. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a Educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

ROSA, E.; ANDRIANI, A. Psicologia Sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, E. M. P. **A diversidade da psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, p. 259-288, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; *et al.* (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADALA, K. Y. **Estudo dos critérios de eleição de parceria amorosa entre mulheres de 40 a 60 anos de idade**. 2005. 98f.. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento)–Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência Pós-moderna. **Estudos Avançados**, v.2, n. 2, p. 46-71, 1988.

_____. **A Crítica da Razão Indolente**. Porto: Afrontamento, 2000.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 67-97, 2002a.

_____. Introdução. In SANTOS, B. (Org.) **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Record, 2002b.

SANTOS, C. B.; *et al.* A diversidade sexual no ensino de Psicologia: o cinema como ferramenta de intervenção e pesquisa. Sexualidad, Salud y Sociedad, **Revista Latinoamericana**, n. 7, 2011. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/viewArticle/678>>. Acesso em: 09 dez 2013.

SAYÃO, R. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: GROPPA, A. J. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

SEFFNER, F. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009.

SILVA, A. K. L. S. Diversidade Sexual e de Gênero: a construção do sujeito social. **Rev. NUFEN**, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v5n1/a03.pdf>> Acesso em: 09 dez 2013.

SILVA, I. R.; *et al.* Processos Educativos e Identidades Amazônicas. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 2009. São Paulo, **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/48.pdf> acesso em 18 jan 2012.

SILVA, I. R.; MACIEL, D. M. A. A atuação do psicólogo na educação: configuração progressiva de um espaço de atuação profissional. **Amazônida**. v. 11, p. 54-76, 2006.

SILVA, P. A Subjetivação presente no discurso do protagonismo juvenil. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, n. 0, p. 12-18, 2010.

SOUSA FILHO, A. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009.

SOUZA, H. P. **Sexo, energia presente em casa e na escola**. São Paulo: Paulinas, 2002.

SUPLICY, M.; *et al.* **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

_____.; *et. al.* **Sexo se aprende na escola**. 4^a ed. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

TORRES, M. A. **A Emergência de Professoras Travestis e Transexuais na Escola**: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas. 2012. Tese (Doutorado Psicologia)-Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

VIANA, F. **O Armário**: vida e pensamento do desejo proibido. São Paulo: Produção Independente, 2006.

VIGOTSKI, L. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

Anexo A: Termo de Anuência do Gestor Escolar.



Termo de Anuência: Gestor Escolar



Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a realização da pesquisa: A visão dos professores enquanto agentes participativos na construção e execução de Projetos de Igualdade de Direitos voltados à Diversidade Sexual na Escola, sob a responsabilidade do pesquisador André Luiz Machado das Neves, aluno mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. A pesquisa está sob a orientação da professora Dra. Iolete Ribeiro da Silva.

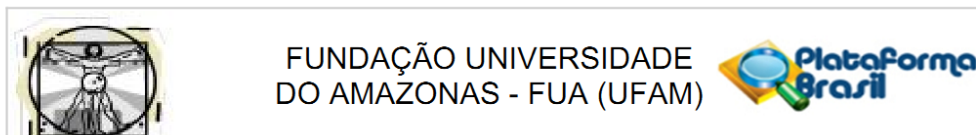
Autorizamos a realização dessa pesquisa no âmbito desta instituição, no que se refere à aplicação de entrevista com os professores lotados nesta unidade escolar.

Manaus, 25 de maio de 2012.

Assinatura do Gestor Escolar

Izabel da Costa Carvalho
Port. GS Nº 2804 de 24.01.2000
DIRETORA

Anexo B: Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A visão dos professores enquanto agentes participativos na construção e execução de projetos de igualdade de direitos voltados a diversidade sexual na escola

Pesquisador: André Luiz Machado das Neves

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 13706013.0.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 371.535

Data da Relatoria: 21/08/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto referente à pesquisa para dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAM, sob orientação da Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva. Segundo o mestrando, a pesquisa visa compreender os sentidos e os significados sobre o protagonismo de professores do ensino médio na construção e execução de Projetos de Igualdade de Direitos voltados à Diversidade Sexual. A pesquisa vai se configurar numa pesquisa de campo de caráter exploratório, vai privilegiar uma abordagem metodológica qualitativa adquirindo contornos do paradigma da psicologia sócio-histórica, em interlocução com as categorias de Sentidos e Significados. Será norteada pela linha de pesquisa em Processos Psicossociais. A amostragem é constituída por 10 sujeitos. A relevância dessa pesquisa é norteada em como a psicologia pode atuar para a minimização de conflitos acerca do fortalecimento de políticas educacionais frente à discriminação e promoção de direitos humanos para LGBT e compreender se os professores estão abertos para o recebimento de formação e discussão sobre a temática, haja vista que os professores, durante a implantação e execução de Projetos voltados à Diversidade, serão as pessoas fundamentais para fazer emergir conhecimentos e fomentar os discursos igualitários. O levantamento de dados será com professores do ensino médio por meio de entrevista semi-

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 371.535

estruturada e frases incompletas. Os dados serão analisados seguindo a proposta Teórico-Metodológica de Vygotsky, apontado por Aguiar e Ozella (2006) e Namura (2003), da constituição dos Núcleos de Significação como instrumento para apreensão dos sentidos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os sentidos e os significados atribuídos por professores sobre o seu protagonismo na construção e execução de Projetos de Igualdade de Direitos voltados à Diversidade Sexual na Escola. Objetivos Secundários:

- Identificar a produção de sentidos e os significados, pelos professores, sobre o seu protagonismo nesses projetos; - Discutir como esses professores consideram a construção e execução de projetos voltados à Diversidade Sexual na Escola; - Identificar atribuições de sentidos e os significados sobre a Igualdade de Direito da população LGBT entre os professores estudados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há previsíveis aos sujeitos, contudo, não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero. Em caso de ocorrência, o pesquisador se compromete a minimizá-los, como, por exemplo, caso ocorra à incitação de conflitos intrapsíquicos nos usuários e/ou nos profissionais causados pela mobilização emocional durante a entrevista. (Mas caso a participação deles os mobilizem negativamente, serão oferecidos os serviços de atendimento psicológico no Centro de Serviços de Psicologia Aplicada, clínica-escola do curso de psicologia da UFAM que mantém atendimento gratuito à comunidade). A participação dos sujeitos não nos parece ter riscos de causar danos à integridade física, ideológica e profissional. O nosso compromisso de manter o sigilo, ajuda a resguardar as identidades e opiniões dos entrevistados, protegendo ainda mais os entrevistados.

Benefícios:

o benefício da colaboração com a investigação reside em apoiar a compreensão do fenômeno educativo formal no que se refere à Diversidade sexual. A pesquisa será a oportunidade de um momento de expressão de suas opiniões e histórias de vidas. E com isso pode contribuir para discussão e elaboração de políticas públicas na educação, promoção de direitos humanos e para uma sociedade que enfrenta a discriminação aos grupos minoritários e produção de tecnologias educativas na área.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br

Página 02 de 07



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 371.535

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa vai privilegiar uma abordagem metodológica qualitativa adquirindo contornos do paradigma da psicologia sócio-histórica em interlocução com as categorias de Sentidos e Significados. Essa abordagem de pesquisa se caracteriza por implicar analisar o contexto onde as situações ocorrem, valorizando o significado que as pessoas dão às situações e eventos. Para se compreender o movimento destes contextos, não deve haver hipóteses fechadas antes da entrada em campo. A pesquisa refaz-se constantemente no próprio processo de investigação, admitindo a existência da subjetividade e da reflexividade na construção de significados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesta acepção, entende-se que esta abordagem mostra-se apropriada e aproximada dos objetivos que esta pesquisa busca contemplar, como os de compreender a constituição da visão dos professores enquanto agentes participativos na construção e execução de Projetos de Igualdade de Direitos voltados à Diversidade Sexual na Escola, por meio das atribuições de sentidos e significados acerca da igualdade de direitos entre pessoas com orientação LGBT, o que exige o processo de subjetivação dos atores pesquisados.

De acordo com o mestrando, os dados da entrevista e das frases incompletas serão analisados seguindo a proposta Teórico-Metodológica de Vygotsky, apontado por Aguiar e Ozella (2006) e Namura (2003), da constituição dos Núcleos de Significação como instrumento para apreensão dos sentidos. Dar-se-á conforme o procedimento abaixo descrito:

A pré-análise I: (Os Pré-indicadores): Será iniciada a partir da seleção do material coletado nas entrevistas. Essa etapa vai se caracterizar pela leitura flutuante a organização do material oriundo por meio dos instrumentos de coleta de dados. Nessa perspectiva, a pré-análise pode contribuir para a familiarização e apropriação do pesquisador diante dos conteúdos emergidos no procedimento de levantamento de dados. Desta forma, as leituras vão eliciar o que serão denominados de pré λ indicadores, o que vai contribuir para a construção dos núcleos futuros, sempre em interlocução com os objetivos da pesquisa;

Análise I (Os Indicadores e Conteúdos Temáticos): Conforme Aguiar e Onzella (2006), esse segundo procedimento se dá por aglutinar os pré-indicadores por meio da similaridade, complementaridade ou pela contraposição, propondo a menor diversidade para formação dos indicadores que vão delinear os caminhos para os possíveis núcleos de significação. Esse momento, já pode ser considerado como um procedimento de análise que embora ainda empírico e não analítico, mas já aponta um início de nuclearização;

Análise II (Construção e Análise dos Núcleos de Significação): Posterior ao resultado da aglutinação, se inicia o processo de articulação que se caracteriza pela organização dos núcleos de significação

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br

Página 03 de 07



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 371.535

através da nomeação. Nesta etapa, é proposta uma redução do número de núcleos com o propósito de que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. Com isso, se inicia o processo efetivo de análise e se avança do empírico para o interpretativo. Aguiar e Onzella (2006) ainda propõem que essa nomeação dos núcleos pode ser retirada da própria fala do sujeito em uma ou mais expressões que favoreçam a articulação realizada na elaboração dos núcleos e o protagonismo do sujeito inserido nos objetivos da pesquisa.

Análise III (A análise dos Núcleos): Essa fase do procedimento tem como proposta apontar a semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito, por um método dialético, que visa identificar contradições não necessariamente visíveis por meio do discurso do sujeito, sendo alcançadas a partir da análise do pesquisador. Aguiar e

Soares (2008 p. 228) consideram essa terceira parte da análise como a mais complexa e profunda, focando superar o nível de descrição empírica (aparência) e atingir o nível interpretativo dos dados (essência). É necessário levar em consideração na análise a articulação entre a fala do sujeito e os diversos contextos na qual ele está inserido, por exemplo, o social, o econômico, o político, o histórico, todos os fatores que interferem na compreensão complexa do sujeito pesquisado (AGUIAR; ONZELLA, 2006).

Critérios de inclusão e exclusão: adequados.

Cronograma: adequado.

Instrumentos de coleta de dados: o roteiro da entrevista se encontra no projeto anexado e as frases para completar merecem instruções mais detalhadas em relação ao que será completado, sob o risco de aparecerem complementações distantes dos objetivos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequada.

TCLE: continua com redação inadequada mas este Comitê apresenta sugestão de adequações, psrs evitar tempo ainda maior para aprovação. Ver "Recomendações".

Termo de anuência: adequado.

Recomendações:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 371.535

Caro professor, convidamos você a participar da pesquisa intitulada A visão dos professores enquanto agentes participativos na construção e execução de projetos de igualdade de direitos voltados à diversidade sexual na escola, sob a responsabilidade do pesquisador André Luiz Machado das Neves, a qual pretende compreender os sentidos e o significados atribuídos por professores sobre o seu protagonismo na construção e execução de Projetos de Igualdade de Direitos voltados à Diversidade Sexual na Escola. Especificamente, procura identificar a produção de sentidos e significados, atribuídos pelos professores, sobre o seu protagonismo nesses projetos; discutir como esses professores consideram a construção e execução de projetos voltados à diversidade sexual na escola e identificar atribuições de sentidos e significados sobre a Igualdade de Direito da população LGBT entre os professores estudados. Esta pesquisa está sob a orientação da professora Dra. Iolete Ribeiro da Silva, que será membro da pesquisa, contribuindo na análise e discussão dos dados.

Sua participação é voluntária e vai se dar por meio de consentimento a uma Entrevista semiestruturada, onde as perguntas serão baseadas nos objetivos supracitados. Nesse momento, será usado o gravador ou registradas as respostas em papel, para posterior transcrição e análise do pesquisador. Também será utilizada uma técnica denominada de frases incompletas.

No que se refere aos riscos da sua participação na pesquisa, não há previsíveis a você; contudo, não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero. Em caso de ocorrência, comprometo-me em minimizá-los, como, por exemplo, caso ocorra a incitação de conflitos intrapsíquicos causados pela mobilização emocional durante a entrevista. Caso a sua participação o mobilize negativamente, serão oferecidos os serviços de atendimento psicológico no Centro de Serviços de Psicologia Aplicada, clínica-escola do curso de psicologia da UFAM, que mantém atendimento gratuito à comunidade. Ressalto que sua participação não apresenta riscos de causar danos à sua integridade física, ideológica e profissional. Assumo o compromisso de manter o sigilo e a resguardar a sua identidade e opinião.

No que tange aos benefícios da sua participação na pesquisa, compreendo que será a oportunidade de um momento de expressão de suas opiniões e história de vida. E com isso você pode contribuir para discussão e elaboração de políticas públicas na educação, promoção de direitos humanos e para uma sociedade que enfrenta a discriminação aos grupos minoritários.

Mesmo depois de consentir sua participação, você pode desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Você

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br

Página 05 de 07



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 371.535

não terá despesa alguma financeira e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço (Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 Campus Universitário, Setor Sul, Bloco X - CEP: 69077-000 - Manaus-AM-Brasil) Faculdade de Psicologia - FAPSI, pelo telefone (92) 9463-6898, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa ç CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do Pesquisador Responsável

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto retornou ainda com vários problemas em sua redação. Em trechos aqui transcritos fizemos correções que merecem ser observadas. Também corrigimos, no essencial, o TCLE e o colocamos no local das Recomendações, para não estender ainda mais o tempo para aprovação. Solicitamos, contudo, que, em outra ocasião, seja dada maior atenção ao preenchimento do protocolo de pesquisa.

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br

Página 06 de 07



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 371.535

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 26 de Agosto de 2013

Assinador por:
Ana Paula Pessoa de Oliveira
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br

Página 07 de 07

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Data:/...../.....

Sujeito:

Início:.....h.....min. Fim:h.....min.

Abordagem de 1ª entrevista.

A - Oi... - Licença para gravar.

- assinar termo consentimento.

- conversar sobre ser professora.

- não estou aqui para avaliar ou criticar.

- a intenção é conhecer a realidade do professorado.

1) Perfil sócio-demográficos de identificação do sujeito (*perguntas diretas*):

Qual a sua idade?

Qual sua área de formação? Possui algum outro tipo de formação além da que você atua aqui na escola?

Pós-graduação?

Há quanto tempo você atua nesta escola? E na rede estadual de ensino?

Você possui alguma religião?

Tópicos para a entrevista

1. Você participaria? O que motivaria a sua participação (em caso afirmativo) e o que não a/o motivaria em participar (em caso negativo).
2. Que resultados você acredita que esses projetos podem alcançar e o que eles podem produzir no cotidiano da escola.
3. Você acredita que existe preconceito? E como ele se expressa.
4. Os professores podem contribuir para minimização dos preconceitos entre as pessoas LGBT? De que forma.
5. Você acredita que projetos voltados à população LGBT proporcionam Igualdade de Direitos? Por quê?
6. Você considera que o professor é necessário em projetos voltados a população LGBT na escola?
7. Como você acredita que deve ser o protagonismo do professor para igualdade de direitos da população LGBT?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE PSICOLOGIA - FAPSI TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro professor, convidamos você a participar da pesquisa intitulada *A visão dos professores enquanto agentes participativos na construção e execução de projetos de igualdade de direitos voltados à diversidade sexual na escola*, sob a responsabilidade do pesquisador André Luiz Machado das Neves, a qual pretende compreender os significados atribuídos por professores sobre o seu protagonismo na construção e execução de Projetos de Igualdade de Direitos voltados à Diversidade Sexual na Escola. Especificamente, procura identificar a produção de sentidos e significados, atribuídos pelos professores, sobre o seu protagonismo nesses projetos; discutir como esses professores consideram a construção e execução de projetos voltados à diversidade sexual na escola e identificar atribuições de sentidos e significados sobre a Igualdade de Direito da população LGBT entre os professores estudados. Esta pesquisa está sob a orientação da professora Dra. Iolete Ribeiro da Silva, que será membro da pesquisa, contribuindo na análise e discussão dos dados.

Sua participação é voluntária e vai se dar por meio de consentimento a uma entrevista semiestruturada, onde as perguntas serão baseadas nos objetivos supracitados. Nesse momento, será usado o gravador ou registradas as respostas em papel, para posterior transcrição e análise do pesquisador. No que se refere aos riscos da sua participação na pesquisa, não há riscos previsíveis a você; contudo, não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero. Em caso de ocorrência, comprometo-me em minimizá-los, como, por exemplo, caso ocorra a incitação de conflitos intrapsíquicos causados pela mobilização emocional durante a entrevista. Caso a sua participação o mobilize negativamente, serão oferecidos os serviços de atendimento psicológico no Centro de Serviços de Psicologia Aplicada, clínica-escola do curso de psicologia da UFAM, que mantém atendimento gratuito à

comunidade. Ressalto que sua participação não apresenta riscos de causar danos à sua integridade física, ideológica e profissional. Assumo o compromisso de manter o sigilo e a resguardar a sua identidade e opinião. No que tange aos benefícios da sua participação na pesquisa, compreendo que será a oportunidade de um momento de expressão de suas opiniões e história de vida. E com isso você pode contribuir para discussão e elaboração de políticas públicas na educação, promoção de direitos humanos e para uma sociedade que enfrenta a discriminação aos grupos minoritários. Mesmo depois de consentir sua participação, você pode desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Você não terá despesa alguma financeira e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço (Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 Campus Universitário, Setor Sul, Bloco X - CEP: 69077-000 - Manaus-AM-Brasil) Faculdade de Psicologia - FAPSI, pelo telefone (92) 9463-6898, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus- AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do Pesquisador Responsável