



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Departamento de Psicologia Social e do Trabalho

Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

“Vão incentivar a mudança de sexo! ”: a zona muda das Representações Sociais dos
professores sobre docentes homossexuais

Otávio Calile

BRASÍLIA
2019

“Vão incentivar a mudança de sexo!”: a zona muda das Representações Sociais dos professores sobre docentes homossexuais

Otávio Calile

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

BRASÍLIA
2019

BANCA EXAMINADORA:
Tese defendida e aprovada em 28/11/2019

Profa. Dra. Ana Lúcia Galinkin (Presidente)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Alexander Hochdorn (Membro titular)
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Fran Demétrio (Membro titular)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profa. Dra. Kênia Augusta Figueiredo (Membro titular)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fabio Iglesias (Membro suplente)
Universidade de Brasília

Agradecimentos

À Profa. Ana Lúcia Galinkin, pelas orientações, carinho, paciência e por tanto conhecimento compartilhado.

Ao Prof. Alexander Hochdorn, pela contribuição técnica e pela enorme disponibilidade em me ensinar.

À Profa. Fran Demétrio, pela inspiração de vida e de ideal de percurso acadêmico.

À Profa. Kênia Augusta Figueiredo, pelo exemplo de sua trajetória e por me ensinar que, se estivermos dispostos, podemos aprender muito uns com os outros.

Ao meu marido, Flávio Calile, pelo amor, companheirismo, apoio e partilha de jornada.

À minha mãe, Ivanilde, por me ensinar que posso fazer o que eu desejo.

Era óbvio que, na medida em que recebiam um nome, eles paravam de incomodar.
(Serge Moscovici)

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Capítulo 1	17
1.1 Gênero e homossexualidade.....	17
1.2 O padrão heteronormativo.....	21
1.3 Da heteronormatividade para a homofobia.....	24
1.4 A homossexualidade no contexto escolar.....	29
2. Capítulo 2	33
2.1 A Teoria das Representações Sociais.....	33
2.2 Ancoragem e objetivação.....	45
2.3 Orientações metodológicas para as pesquisas em Representações Sociais.....	50
2.4 A zona muda das Representações Sociais.....	58
3. Capítulo 3	60
3.1 Revisão de literatura sobre RS e homossexualidade.....	60
4. Método	73
4.1 Delineamento.....	73
4.2 Problemas de pesquisa.....	73
4.3 Objetivos.....	73
4.3.1 Objetivo Geral do Estudo 1.....	73
4.3.2 Objetivo Específico do Estudo 1.....	73
4.3.3 Objetivo Geral do Estudo 2.....	73
4.3.4 Objetivo Específico do Estudo 2.....	73
4.4 Amostra.....	74
4.5 Procedimentos.....	74
4.6 Instrumentos.....	75
4.7 Análise dos dados.....	76
5. Resultados	78
5.1 Estudo 1.....	78
5.2 Estudo 2.....	97
6. Discussão	112
7. Considerações Finais	126
Referências.....	127
Anexos.....	151

Índice de tabelas

Tabela 1: Representações sociais sobre adoção homoafetiva.....	65
Tabela 2: Representações sociais e análise do preconceito.....	68
Tabela 3: Representações sociais e homossexualidade no contexto educacional.....	72
Tabela 4: Distribuição de frequências de evocações das RS.....	80
Tabela 5: Dendograma da CHD das justificativas das RS.....	89
Tabela 6: Distribuição da frequência de evocações da zona muda.....	99
Tabela 7: Dendograma da CHD das justificativas da zona muda.....	106

Índice de figuras

Figura 1: Quadro de quadrantes das RS.....	77
Figura 2: Análise Fatorial das Correspondências das evocações das RS.....	84
Figura 3: Nuvem de palavras das justificativas das RS.....	86
Figura 4: Análise de similitude das justificativas das RS.....	87
Figura 5: Análise Fatorial das Correspondências das justificativas das RS.....	96
Figura 6: Análise Fatorial das Correspondências das palavras evocadas da zona muda.....	101
Figura 7: Nuvem de palavras das justificativas da zona muda.....	103
Figura 8: Análise de similitude das justificativas da zona muda.....	104
Figura 9: Análise Fatorial das Correspondências das justificativas da zona muda.....	111

RESUMO

Realizar pesquisas na área das representações sociais (RS) em articulação com os dispositivos de gênero nos remete a investigar as implicações da divisão pela sociedade das pessoas em duas categorias distintas e naturalizadas: ao homem é atribuída à racionalidade e força física e, à mulher, os instintos naturais e a propensão ao cuidado com o outro. Os aspectos decorrentes dessas representações no âmbito das instituições escolares concernem à Psicologia Social, e estão relacionadas à escolha e à atuação profissionais de professores, a heteronormatividade como padrão hegemônico nas interações entre os sujeitos na escola e a justificção de atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios contra mulheres e homossexuais no contexto escolar. A partir da premissa de que as pessoas constroem representações sociais sobre fatos, objetos, situações e outras pessoas que causam estranheza e desestabilidade ao grupo, de que forma as RS podem constituir-se como fundamento para o preconceito e a discriminação de professores homossexuais na escola? A fim de responder essas questões, o principal objetivo desse estudo foi identificar as RS dos professores sobre docentes homossexuais no contexto escolar a partir do estudo da zona muda. Procedemos também com a descrição da gênese, dos conteúdos e da estrutura dessas representações a partir da análise prototípica. A amostra foi composta de 70 professores de escolas públicas de uma unidade federativa brasileira. Os instrumentos constituíram-se de questionários de evocação com justificativas sobre as próprias representações desses professores e sobre aquelas que elas atribuíram aos colegas. A análise dos dados foi realizada por meio de procedimentos estatísticos com o uso do programa Iramuteq. Os resultados de ambos os estudos nos permitem afirmar que os professores mantêm representações sociais sobre seus colegas homossexuais no contexto da escola. A análise da zona muda dessas representações mostra que há diferenças significativas entre as opiniões dos professores e as atribuídas ao seu grupo. O núcleo central que fundamenta as crenças e os comportamentos relacionados aos homossexuais são: preconceito; rejeição; não; influenciar; existir; profissionalismo e problema. Para os participantes, o profissionalismo aparece na ideia de que a existência de homossexuais na escola não seria um problema desde que sejam dedicados ao trabalho - como forma compensação pela negatividade de sua orientação sexual – e responsáveis em não influenciar seus alunos no que diz respeito à orientação sexual. Entretanto, o estudo da zona muda mostrou que o profissionalismo não neutraliza a condição da orientação sexual dos professores, pois, a despeito do fato de serem bons profissionais, dedicados ao trabalho e com competência, a rejeição prevalece. Espera-se, também, que esses resultados contribuam para as discussões sobre o preconceito e a discriminação no contexto escolar, além de orientar práticas de inclusão de pessoas que não se enquadram no modelo heteronormativo, trazendo elementos que possam subsidiar a elaboração de programas de ensino que visem integração social das diferenças.

Palavras-chave: homossexualidade, professores, escola, representações sociais.

ABSTRACT

Conducting research in the area of social representations (RS) in articulation with gender devices leads us to investigate the implications of the division by society of people into two distinct and naturalized categories: to man is attributed to rationality and physical strength, and to women, natural instincts and propensity to care for others. The aspects arising from these representations in the context of school institutions concern Social Psychology and are related to the choice and professional performance of teachers, heteronormativity as a hegemonic pattern in interactions between subjects in school and the justification of prejudiced attitudes and discriminatory behavior against women and homosexuals in the school context. Based on the premise that people build social representations about facts, objects, situations and other people that cause strangeness and destabilization to the group how can SRs constitute a basis for prejudice and discrimination? of homosexual teachers at school? In order to answer these questions, the main objective of this study was to identify teachers' SR on homosexual teachers in the school context from the study of the dumb zone. We also proceed with the description of the genesis, contents and structure of these representations from the prototypical analysis. The sample consisted of 70 teachers from public schools of the State Department of Education of the DF. The instruments consisted of evocation questionnaires with justifications about the teachers' own representations and about those they attributed to their colleagues. We used the program *Iramuteq* to the data analysis. The results of both studies allow us to state that teachers maintain social representations about their homosexual peers in the school context. Analysis of the mute zone of these representations shows that there are significant differences between teachers' opinions and those attributed to their group. The core that underlies homosexual beliefs and behaviors are prejudice; rejection; not; to influence; exist; professionalism and problem. For the participants, professionalism appears in the idea that homosexuals in school would not be a problem as long as they are dedicated to work - as a way of compensating for the negativity of their sexual orientation - and responsible for not influencing their students with regard to sexual orientation. However, the study of the dumb zone showed that professionalism does not neutralize the condition of teachers' sexual orientation, because, even though they are good professionals, dedicated to work and with competence, rejection prevails. It is also expected that these results contribute to the discussions about prejudice and discrimination in the school context, as well as guide the inclusion practices of people who do not fit the heteronormative model, bringing elements that can support the elaboration of teaching programs aimed at social integration of differences.

Keyword: teachers, homosexuality, school, social representations

Introdução

Assim como as teorias feministas de gênero, a TRS surge num contexto de mudança de paradigmas, que propiciaram seu desenvolvimento. Ambas apresentavam similaridades, como, por exemplo, trazer à luz da ciência a conceituação e a análise de duas categorias pouco valorizadas pela ciência até então: a mulher e o senso comum.

A análise das práticas sociais constitui-se em um dos fundamentos das pesquisas que articulam as RS, gênero e homossexualidade, pois essas categorias não se evidenciam unicamente no plano individual. Esses estudos caracterizam-se por serem eminentemente interdisciplinares, de caráter público (Butler, 2014), e que consideram os aspectos relacionais, bem como suas dimensões discursivas e sociais (Zanello, Fiuza & Costa, 2015).

Realizar pesquisas na área de gênero nos remete a investigar as implicações de se nascer do sexo feminino numa sociedade que divide as pessoas em duas categorias distintas e naturalizadas: ao homem é atribuída à racionalidade e força física e, à mulher, os instintos naturais e a propensão ao cuidado com o outro (Fávero, 2010; Louro, 2011; Galinkin & Bertoni, 2014). Os aspectos decorrentes dessa naturalização do gênero trazem muitas implicações para a sociedade como, por exemplo, as questões relativas à escolha profissional das pessoas, a heteronormatividade como padrão social hegemônico e a justificação de práticas preconceituosas e discriminatórias contra homossexuais masculinos no exercício de determinadas profissões, como, por exemplo, o magistério na Educação Básica.

Esse binarismo de gênero, nesse sentido, não é um assunto que diz respeito somente à discriminação de mulheres no exercício profissional, ocupações de cargos, funções e direitos iguais entre os sexos, mas também às orientações sexuais (Bandeira, 2008; Fávero, 2010; Cisne, 2012; Galinkin & Bertoni, 2014; Butler, 2014). Devido às suas implicações sociais, constitui-se como um importante objeto de estudo na Psicologia Social, uma vez que envolve uma intrincada trama de concepções, valores e representações que sustentam as práticas de

todas as pessoas numa sociedade. Gênero é, nesse sentido, uma categoria analítica que diz respeito às relações sociais num contexto sociocultural determinado historicamente.

Sobre gênero e organizações, Davey (2008) argumenta que o impacto do gênero em relação ao poder nas instituições diz respeito às divisões sociais de trabalho, aos processos organizacionais formais e informais, às interações interpessoais e à identidade. Decorrente desse argumento, evidencia-se que ainda permanecem as RS que atribuem às mulheres as carreiras identificadas como “guetos” femininos, como, por exemplo, as áreas voltadas ao cuidado, incluindo nesse nicho, o magistério. (Louro, 2004; Bruschini & Lombardi, 2000; Galinkin & Bertoni, 2014; Calile, 2013; Calile, 2017b; Britzman, 1996; Laqueur, 2001).

A carreira na educação formal, entretanto, nem sempre foi considerada como área de atuação feminina. Apenas nos séculos XIX e XX é que a educação formal de crianças passou a ser considerada uma atividade feminina no Brasil (Louro, 2004). Na Grécia e Roma antigas, apenas os homens da elite econômica e social, os patrícios, tinham acesso à educação sendo as mulheres consideradas incapazes de exercer esta função superior por serem consideradas biologicamente inferiores e incapazes. Apenas os homens estavam qualificados para educar as crianças e apenas as do sexo masculino. Essa concepção de inferioridade feminina permaneceu por séculos. Foi a partir das reivindicações femininas, em diferentes momentos da história ocidental, que as mulheres passaram a ter acesso às escolas e a se formarem professoras. Nos séculos XIX e XX, a educação formal de crianças passou a ser considerada como uma atividade tipicamente feminina. Passou a haver uma separação das atividades masculinas e femininas – mulheres eram professoras do ensino a crianças, e homens, de adolescentes e adultos. Aos homens cabia o ensino das disciplinas mais “difíceis” como a física, a química, a matemática. As mulheres ensinavam as primeiras letras e as disciplinas “mais acessíveis ao seu intelecto”. Até hoje permanece essa ideia de que as mulheres estão mais aptas para o ensino fundamental, para lidar com crianças. (Laqueur, 2001; Chamon, 2005; Galinkin & Bertoni, 2014).

Outro aspecto se coloca no momento atual: com a maior visibilidade da homossexualidade, tanto feminina quanto masculina, e a conquista de direitos dessa população, um número significativo de pessoas com orientação homossexual tem se dedicado ao ensino em diferentes níveis. Como eles são percebidos pelos profissionais de uma escola de ensino fundamental? Que RS estão sendo construídas sobre esses professores e professoras? As concepções socioculturais sobre a homossexualidade interferem na avaliação de sua atuação profissional?

O tratamento das questões de gênero e sexualidade de forma separada, inclusive na organização do trabalho, contribui para a perpetuação de representações que ainda associam a homossexualidade como potencial forma de desvio comportamental ou de caráter assim como com o "efeminamento" (Galinkin & Ismael, 2013, Miskolci, 2007; 2017; Calile, 2017b), o que poderia "desqualificar" o homossexual para a carreira do magistério no ensino fundamental.

Tendo em vista essas questões no contexto da escola, quais são as RS de professores sobre docentes homossexuais no exercício do magistério para crianças e adolescentes? De que forma essas representações constituem-se como fundamento para atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias na escola?

A partir dessas perguntas de pesquisa, o objetivo dessa tese foi descrever as RS de professores sobre gênero e sexualidade. Especificamente, pretendemos caracterizar os conteúdos, a estrutura e as dimensões dessas representações de professores sobre seus colegas homossexuais. Pretendemos, também, evidenciar as representações subjacentes, aquelas que não aparecem de forma clara, isto é, aquelas pertencentes à zona muda das RS.

Formulamos a hipótese de que os professores constroem RS sobre seus colegas docentes homossexuais baseadas no paradigma heteronormativo. Nesse sentido, tais representações podem sustentar atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias contra esses professores que apresentam identidades sexuais não hegemônicas.

Investigações científicas sensíveis ao gênero e às identidades sexuais possuem algumas características internacionalmente reconhecidas (Gergen, 1988; Melo & Oliveira, 2004; Beetham & Demetriades, 2007). Alguns dos aspectos desse tipo de pesquisa adotada neste projeto são apontados pelas autoras, dentre os quais, destacamos: reconhecimento das desigualdades de gênero; a análise das relações entre as partes, incluindo o pesquisador; uso de métodos qualitativos e a adaptação de métodos quantitativos na consideração de aspectos de difícil mensuração; reconhecimento e revelação dos valores e sua natureza em um contexto de pesquisa e a aceitação de que os fatos não existem independentemente de seus códigos de produtores linguísticos (Beetham & Demetriades, 2007).

A justificativa para uma pesquisa que busca identificar as representações sobre homossexualidade na instituição escolar já foi apontada por Galinkin & Bertoni (2014), que argumentam: “diversas autoras [...] concordam que a escola tem desempenhado importante papel nas mudanças de valores e práticas sociais em relação a gênero” (Galinkin & Bertoni, 2014, p. 16), pois a promoção de igualdade entre as pessoas perpassa por essa instituição. Como é um conceito que assume diferentes perspectivas de acordo com o plano em que está inserido, tem-se a necessidade de o estudo científico ser feito em vários contextos institucionais, como, por exemplo, a escola, pois assim será possível identificar a variedade das RS sobre essa temática nas diversas corporações (Galinkin & Bertoni, 2014).

Trabalhos anteriores anunciaram a relevância de pesquisas cujo objeto de estudo é semelhante ao aqui proposto. Barros (2015), por exemplo, destaca que os homossexuais ainda encontram várias dificuldades no ambiente organizacional, como falta de ascensão profissional decorrente da homofobia, além do não reconhecimento de seus esforços e também ameaças de desempregos. Assim, muitos homossexuais escondem sua orientação sexual, com o receio de que a manifestação de sua identidade de gênero os coloque numa posição de preconceito e discriminação (Zauli-Fellows, 2006). Assim, “a homofobia institucional se expressa em

situações e ocorrências de preconceito e discriminação no cerne das instituições - escola, trabalho, Estado” (Barros, 2015, p. 55). Ainda persistem representações que dão sustento à intolerância e a desqualificação de minorias, levando pessoas ao sofrimento psíquico e exclusão dentro da instituição (Galinkin, & Bertoni, 2014).

No que diz respeito à importância desse tipo de produção para as ciências sociais, Barros (2015) revela que são incipientes os estudos sobre as representações relacionadas à homofobia no ambiente de trabalho no Brasil. As investigações científicas focadas no público homossexual não possuem o devido reconhecimento nos periódicos brasileiros, sendo, ainda, um grande tabu nas principais revistas científicas (Garcia & Souza, 2010; Barros, 2015). Na sua pesquisa, Barros (2015) destaca que nenhum dos trabalhos pesquisados sobre o tema no Portal de Periódicos da Capes apresentou estudos sobre o papel das representações sociais no preconceito e no apoio que as pessoas dão a políticas discriminatórias contra homossexuais.

Nancy Chodorow (2000) desenvolve sobre a construção da subjetividade sexual humana pela ciência ao afirmar que, considerando a heterossexualidade como norma, as investigações científicas sobre homossexualidade circulam sobre representações relacionadas à erotização, sexo e escolha do objeto sexual. Enquanto isso, as publicações sobre heterossexualidade estão relacionadas a expressões que dizem respeito a algo além do sexo, como sentimento, amor, paixão etc. Para Miskolci (2009), os estudos de gênero podem problematizar esses limites para incorporar ausências na teoria social canônica que, historicamente, não atentou suficientemente para o papel da sexualidade e do gênero na vida social, mantendo-os fora de seu espectro de análise.

No primeiro capítulo desta pesquisa, discutiremos os fundamentos teórico-conceituais sobre o gênero e suas relações com a sexualidade. Assumimos aqui a tese de que há várias consequências para as pessoas com relação à divisão social rígida em duas categorias distintas e com papéis sociais desiguais. Uma delas é a heteronormatividade, que considera a

heterossexualidade como um padrão compulsório, cujas prescrições devem ser vividas pelas pessoas nos diversos contextos sociais, inclusive a escola. Como decorrência do binarismo de gênero e da heteronormatividade, a homofobia revela-se em diversas nuances ao longo da história. No contexto organizacional e, especificamente, no ambiente de trabalho escolar, discutiremos como o preconceito contra homossexuais têm levado a práticas discriminatórias em diferentes formas e configurações.

No segundo capítulo, trataremos sobre a Teoria das Representações Sociais – TRS - com o objetivo de entendermos as formas pelas quais as pessoas representam os homossexuais no contexto organizacional da escola de Educação Básica. Nesse capítulo, discutiremos os fundamentos teóricos e metodológicos acerca da teoria de Moscovici (1961/2012), a qual será constitutiva para a compreensão dos fenômenos abordados nessa pesquisa. Serão abordadas as principais perspectivas de pesquisa que partem dessa grande teoria, a saber: a diversidade metodológica de abordagem de conteúdos representacionais conduzida por Jodelet (2001); a Escola de Genebra e a articulação entre os níveis de análise individual e coletivo (Doise, 1984); e a linha teórico-metodológica de Abric (2003), que permite descrever a hierarquia subjacente a uma representação, trazendo à tona sua dinâmica. Esta última foi escolhida para fundamentar esta pesquisa, pois seu modo de operação está mais próximo do nosso objeto de investigação.

O terceiro capítulo será destinado a discutir os resultados de uma revisão sistemática da literatura científica acerca do nosso objeto de estudo. O crescente volume de produção na literatura científica nacional e internacional sobre a homossexualidade nos últimos dez anos, em periódicos de diversas áreas do saber, demonstra que se trata de um assunto cada vez mais em pauta, em especial na psicologia social. Apresentaremos os resultados das pesquisas mais recentes, focando nas RS sobre homossexualidade partilhadas por sujeitos diversificados em ambientes distintos.

A quarta parte é dedicada ao Método, na qual iremos apontar o delineamento, os objetivos, a amostra, instrumentos e procedimentos utilizados. Em seguida, apresentaremos, na quinta parte, os resultados obtidos, acompanhados da discussão na sexta parte.

Capítulo 1

1.1 Gênero e homossexualidade

A ênfase nas diferenças entre homens e mulheres são marcadamente amparadas em aspectos biológicos com profundas consequências sociais (Galinkin, Santos & Zaulli-Felows, 2010). A despeito dos avanços sociais na área do gênero, ainda há uma identificação do masculino com qualidades consideradas superiores na sociedade, ao passo que o feminino esteve associado com aspectos tidos como fracos, subversivos e perigosos (Scott, 1995).

Esse binarismo rígido de gênero divide as pessoas em duas categorias diferentes de indivíduos: ao masculino é vinculado a objetividade, a racionalidade e o mundo público. De outro modo, ao feminino são associadas a feminilidade, a afetividade, e por essa razão, o mundo privado. Tais concepções associam as mulheres a uma condição voltada aos instintos naturais – a chamada tese da naturalização da mulher pelas feministas – enquanto os homens seriam dotados de racionalidade como seres pensantes. Em consequência, o gênero é marcado por tarefas e modos de vida separados para homens e mulheres (Grossi, 2003; Fávero, 2011).

O conceito de gênero, ao refutar essas explicações das diferenças ancoradas nos aspectos biológicos, traz à tona a ideia de que essas diferenças são representadas, significadas e valorizadas de acordo com o contexto histórico e social em que estão inseridas. Essa premissa fundamenta uma abordagem que transcende a dimensão biológica e a antinomia masculino/feminino (Rosa, Melo, Boris & Santos, 2016).

Nos anos de 1930, a antropóloga estadunidense Margaret Mead foi uma das primeiras pesquisadoras a propor que as diferenças atribuídas a homens e mulheres residiam na cultura

(Galinkin & Ismael, 2013). Assim, gênero é uma categoria discursiva e implica “falar a partir de um modo particular de ser no mundo, fundado, de um lado, no caráter biológico do nosso ser e, de outro, nas dimensões da cultura, da história, da sociedade, da ideologia e da religião desse caráter biológico” (Muraro, & Boff, 2002, p. 18). A partir desse conceito, torna-se preciso:

[...] desconstruir a compreensão essencialista sobre as identidades de gênero (as múltiplas formas de se tornar homem ou mulher) e as identidades sexuais (as múltiplas formas como são subjetivadas as orientações sexuais) a partir de um olhar crítico sobre a dimensão política presente nos processos identitários (Madureira, 2010, p. 32).

Esse ponto de vista sobre a construção de identidades nos conduz ao argumento de que o plano do funcionamento interno do ser humano não é dado; ele é construído (Valsiner, 2003; Fávero, 2010). Oliveira (2013) discute que, ao se nascer menina ou menino, a única certeza sustentável desta diferença repousa nas características físicas e biológicas. Articulado ao autor, Fávero (2010) contribui com esse argumento ao asseverar que àquilo que é biologicamente determinado, ou seja, o sexo dos indivíduos, “[...] são atribuídos diferentes significados, que fundamentam o que deve ser adequado e inadequado para cada um, definindo e lhes atribuindo diferentes papéis” (Fávero, 2010, p. 29). A mediação desses papéis antagônicos numa sociedade concorrem para a formação da subjetividade das pessoas.

Essa questão do determinismo biológico como fator preponderante na diferenciação entre os sexos também foi abordada por Galinkin et al (2010). Com base em Doise (1998), as autoras apontam que a ideia das diferenças psicológicas como consequências das diferenças biológicas já eram evidenciadas desde Durkheim e Freud:

Ainda hoje muitos investigadores partem desse postulado e continuam a procurar, apoiados em escalas de atitudes ou em testes psicológicos, as diferenças entre homens e mulheres. E obtêm resultados que raramente são contestados, como os que atribuem às mulheres um maior interesse pela esfera das relações e dos afetos e aos homens uma maior preocupação pela autonomia e eficiência (Doise, 1998, p. 9).

Mesmo que as teses acerca do determinismo biológico tenham sido enfraquecidas nos últimos tempos, ainda se mantém uma busca, nas pesquisas científicas, por características essenciais de homens e mulheres, por meio de traços típicos de personalidade e de uma imagem da mulher em oposição à masculina (Galinkin, Santos & Zaulli-Felows, 2010). Madureira (2010) pondera que a análise das questões de gênero está atrelada a uma compreensão mais apurada sobre os significados culturais relacionados à feminilidade, masculinidade e o exercício da sexualidade.

A noção de gênero distingue-se da concepção de sexo, porque vai além da prática sexual e, dessa forma, do domínio dos aspectos biológicos; envolve a investigação das atitudes, comportamentos, relações, valores, estereótipos, conceitos e preconceitos, além de seu caráter histórico, social e político, construídos culturalmente (Rosa, Melo, Boris & Santos, 2016, p. 213).

Nisso, os estudos sobre as RS de gênero visam a desconstrução da “essência” feminina e do posicionamento arbitrário da mulher em espaços sociais menos privilegiados, ressaltando-se o caráter relacional, haja vista que homens e mulheres pertencem às mesmas dinâmicas sociais

de funcionamento (Zanello, Fiuza & Costa, 2015). São dois desafios que se colocam nesse aspecto:

O desafio mais óbvio é evidenciar a manutenção da ideia de que homens e mulheres constituem duas categorias diferentes de indivíduo. O mais sutil diz respeito à divisão do mundo social, político e cognitivo, que exprimem as noções de objetivo e de subjetivo, culturalmente e historicamente associados a essas duas categorias: a objetividade, associada à razão, à masculinidade e ao mundo público; a subjetividade, associada à afetividade, à feminilidade e ao mundo privado (Fávero, 2011, p. 118).

Se as representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados diferentes, então, o fato de alguém ser representado ou se representar como masculino ou feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais (De Lauretis, 1994). A abordagem das questões sociais sob o ponto de vista do gênero aponta uma relação estreita e dialética entre o ser humano e a sociocultura, seja do ponto de vista das construções pessoais, seja do ponto de vista das construções socioculturais.

Segundo essa linha de raciocínio propõe-se, portanto, que é nessa interação entre o social e o individual que se constrói, se partilha e se negociam significados. Esses aspectos convergem estreitamente com o conceito de ancoragem e objetificação das RS, marcados pela incorporação de conceitos científicos ao senso comum. Por exemplo, a naturalização das relações, a subordinação da mulher e o rechaço à homossexualidade podem se enquadrar numa tentativa de justificar as convenções culturais sob à égide das regras da natureza (Fávero, 2010):

Homofobia é similar à misoginia, pelo menos no que diz respeito aos homens sexualmente passivos ou que apresentam um comportamento feminino,

independentemente de suas preferências sexuais, da mesma forma que as mulheres que apresentam um comportamento masculinizado” (Torrão Filho, 2005, p. 147).

A partir desse binarismo naturalizado do gênero, a construção na sociedade da identidade masculina se dá por meio da oposição à identidade feminina (Badinter, 1995). Um determinado modelo de masculinidade deve ser duramente conquistado pelos meninos. Eles precisam dar provas constantes de sua masculinidade, acarretando consequências aos seus relacionamentos com outros homens e também com as mulheres. Essa produção de identidade heteronormativa implica várias consequências para as pessoas homossexuais, conforme veremos adiante (Borges, Perurena, Passamani & Bulsing, 2013; Jesus, 2013; Fraser, 2017).

Sobre esse aspecto, Butler (2014) argumenta que o gênero se constrói em ação por meio do que ela denominou de *atos performativos* (escolha de parceiros, atos profissionais, uso de roupas, etc). Por meio deles, as pessoas se posicionam e são posicionadas nessas esferas sociais, cuja inscrição no registro social de tais atos ocorre pelo uso. Assim, a repetição na ordem social tece uma trama discursiva sobre duas categorias de pessoas: masculina e feminina. Tal divisão implica a heteronormatividade, cujas características serão discutidas na próxima sessão.

1.2 O padrão heteronormativo

Os aspectos que advêm da naturalização do gênero e a decorrente naturalização da sexualidade persistem ainda hoje e trazem muitas implicações para a sociedade como, por exemplo, a justificação de práticas preconceituosas e discriminatórias contra mulheres, heteronormatividade como padrão social hegemônico e as representações sociais negativas contra homossexuais (Fraser, 2017; Fávero, 2010). Com efeito, os corpos que não se “encaixam” nos padrões rígidos e limitados de masculinidade e feminilidade ficam expostos às mais diversas formas de violência.

O binarismo rígido de gênero, discutido na seção anterior, está no fundamento da *heteronormatividade*, entendida como os processos de construção compulsórios da heterossexualidade nos dispositivos socioculturais (Louro, 2004). A heteronormatividade sustenta a classificação das pessoas em posições binárias por meio de critérios naturalizados. Rejeita-se, dessa forma, todos os aspectos que se associam à homossexualidade, funcionando como critério para a seleção dos sujeitos que sofrerão discriminações no contexto social (Butler, 2010; Albuquerque, Parente, Belém & Garcia, 2016; Butler, 2014). Nessa linha de raciocínio, a heteronormatividade:

[...] é um dos termos essenciais ao problema que se coloca: diz respeito à matriz histórico-cultural através da qual dividimos o mundo em dois grandes grupos complementares, homens e mulheres, em função das características genitais, acreditando que todos os desejos e prazeres são produções biológicas, naturais, universais e que servem eminentemente à reprodução da espécie (Preciado, 2014, p. 84).

A subjetivação das pessoas nos espaços sociais é marcada pela produção de identidades heterossexuais que se afirmam por meio da misoginia e da homofobia, especialmente entre os jovens do sexo masculino (Louro, 2004): “Para eles, “o ‘outro’ passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade” (Junqueira, 2009, p. 19).

Esse padrão heteronormativo submete os meninos a vigilâncias e avaliações constantes dos seus comportamentos, a fim de que seus atos performativos estejam de acordo com o modelo preconizado. Bourdieu (1999) classificou como uma *carga* esse modelo de virilidade que é imposto aos meninos desde crianças. Dentro das expectativas de virilidade, estão inseridas demonstrações públicas de violência contra aqueles tidos como diferentes (mulheres e homossexuais) (Bourdieu, 1999).

A masculinidade heterossexual ainda é preservada na sociedade, a qual exige que sujeitos não heterossexuais adotem seus padrões estético-políticos (Miskolci, 2009). O caminho tem sido trilhado sem desconstruir a heterossexualidade compreendida como um regime político e cultural, mesmo porque ainda é a provedora das representações hegemônicas (Souza & Carrieri, 2010). Por isso, a ideologia da heteronormatividade determina o campo das possíveis comunicações dos valores ou das ideias presentes nas visões partilhadas pelos grupos e regulam, assim, as condutas desejáveis ou aceitas. A gramática heteronormativa relega os sujeitos homossexuais a uma precariedade de sua expressão social, dificultando o ato de tornar pública as expressões sexuais tidas como dissidentes (Sedgwick, 2007).

Sobre esse aspecto, Louro (2009) ressalta que os termos homossexual e homossexualidade são considerados em oposição à heterossexualidade, sendo que tais termos só existem devido a esse contraponto. Em outras palavras, a categoria da heterossexualidade só faz sentido em função da homossexualidade, numa relação de interdependência, cujo fundamento é a

dissidência do que é estabelecido como a norma social (Louro, 2009; Moscheta & Santos, 2009).

Em razão desse aspecto não apriorístico da heteronormatividade, homens e mulheres desafiam constantemente as normas regulatórias, desarranjando os códigos de gênero e enredando novas fronteiras em suas vivências (Louro, 2009). Apesar da pretensa naturalização das regras relativas ao gênero e à sexualidade, a heteronormatividade torna-se um empreendimento cultural como qualquer outro, implicando disputas políticas por meio da linguagem (Hochdorn, 2018). A reiteração compulsória da norma heterossexual produz sexismo e homofobia, constituindo-se ambos nas faces de uma mesma moeda (Borrillo, 2010).

A repetição dessa norma regulatória produz a heteronormatividade em oposição às posições tidas como subordinadas. Essa repetição se dá pela ausência de garantias acerca da heteronormatividade, que precisa ser enfatizada, já que não se dá naturalmente (Miskolci, 2009). Para isso, o processo de alinhamento entre sexo, gênero e orientação sexual é reiterado nos discursos mais autorizados da sociedade (Louro, 2009). De forma sutil, continuada e constante, diversas instâncias sociais, inclusive a escola, promovem a invisibilidade da homossexualidade com base na premissa de que ela representa uma subversão a esse alinhamento preconizado nos discursos sociais. Sobre isso, afirma Britzman (1996):

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (Britzman, 1996, p. 74).

1.3 Da heteronormatividade para a homofobia

As representações sobre a homossexualidade no Brasil passaram por diversas modificações ao longo da história. A homossexualidade - enquanto categoria social - surge no século XIX e seu advento é marcado pelo estigma de desvio de norma, cujo reconhecimento social era relegado à vergonha e em segredo no espaço privado (Foucault; 2006; Fry, 1982; Silva, 2005; Trevisan, 2000). Dessa maneira, as pessoas se conformavam ou eram forçosamente conformadas a essa nova categoria, passando a viver sob segregação social (Pereira, Ayrosa, 2012).

No século XX, a classificação entre o que é tido como normal e desviante é produto do discurso social que relegou os homossexuais à categoria de desviantes e antinaturais. Como resposta, surgiram grupos que caracterizaram uma cultura homossexual que se perfaz a partir de comportamentos, modos de sentir, amar, desejar, e vivenciar a experiências de vida (Pereira & Ayrosa, 2012).

Com o advento da AIDS nos anos 1980, as representações sobre a homossexualidade eram associadas à doença, sendo, inclusive chamada de “câncer gay”. Entretanto, novas formas de organização social se estruturaram a partir da problemática da AIDS, proporcionando uma agenda de discussão pela sociedade brasileira a partir do engajamento da população homossexual (Pereira, Torres, Pereira & Falcão, 2011).

Na passagem para o século XXI, há um vasto repertório de representações sobre homossexuais que funcionam como estruturas para a formação de identidades. Essas matrizes participam da gestação das subjetividades e estão presentes na internet, nas escolas e nas comunicações. Assim, a homossexualidade passa a ser vista como um estilo de vida que se associa a formatos de comunicação e uma política de diluição das diferenças em relação às heterossexualidades (Miskolci, 2009).

A homossexualidade esteve vinculada a diversas categorias, como patologia, perversão e desvio (Andrade & Ferrari, 2009). Entretanto, deve-se observar que à ideia de homossexualidade não diz respeito a uma realidade em si, mas um termo que faz parte do discurso moral da modernidade, sendo, assim, socialmente engendrado. Foi engendrado um aparelho discursivo que produziu conhecimentos sobre os sexos, reproduzindo verdades sobre eles. “No século XIX, tal projeto alia-se a um projeto científico, fatalmente comprometido com o evolucionismo e com os racismos oficiais (Pereira & Ayrosa, 2012, p. 299). Conforme argumenta Foucault (2006):

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática de sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (Foucault, 2006, p. 50-51).

Embora os estudos sobre gênero e diversidade estejam estabelecidos no contexto da pesquisa científica (Hochdorn, 2018), o foco na homossexualidade ainda é bastante restrito (Siqueira, Saraiva, Carrieri, Lima & Andrade, 2009; Eccel; Flores-Pereira, 2008; Irigaray, 2007). De acordo com Corrêa-Ribeiro, Iglesias e Camargos (2018), apesar de a homossexualidade ter deixado de ser considerada um transtorno mental pela Associação de Psiquiatria Americana, ainda persistem determinadas representações preconceituosas pela classe médica. Muitos profissionais da medicina ainda fazem a associação da homossexualidade com doenças, transtornos e distúrbios de ordem física, como a propensão à obesidade, abuso de álcool, tabagismo, assim como a probabilidade de doenças cardiovasculares e o desenvolvimento de câncer.

No âmbito da Psicologia Social, homofobia são *atitudes* – avaliações negativas – que se expressam por sentimentos de ansiedade, raiva, aversão e desconforto diante do contato com pessoas homossexuais. Esses sentimentos caracterizam a violência contra homossexuais, que se revela de forma física, que atinge diretamente a integridade do corpo do indivíduo, podendo chegar ao homicídio nos piores casos; e de forma simbólica, que se configura como uma espécie de violência simbólica, composta por xingamentos, tratamento diferenciado, impedimento de participação em instituições: “Desta forma, o termo *homofobia*, como amplamente divulgado na mídia, dá conta de duas dimensões: uma pessoal, de caráter afetivo, manifestada através da rejeição dos homossexuais; e outra cultural, na qual se repudia a homossexualidade como fenômeno social” (Borrillo, 2010, p. 22). Para Louro (2004):

Os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/ gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (Louro, 2004, p. 27).

A misoginia, entendida como a desvalorização do feminino está na base do preconceito como homossexuais masculinos. O preconceito e a discriminação homofóbica dirigida aos homossexuais possuem uma relação proporcional com os desvios das normas regulatórias de gênero. Há uma hierarquia de valores que ampara a homofobia de acordo com os marcadores dos comportamentos relacionados ao gênero. Os graus de violência dirigidos aos homossexuais são proporcionais ao cumprimento das expectativas de gênero acerca de seu sexo biológico. (Borges, Perurena, Passamani & Bulsing, 2013).

Assim, homofobia – um conceito polissêmico e um fenômeno plural - pode ser definida como o sentimento de aversão aos homossexuais, com profundas consequências para todos os sujeitos numa sociedade (Borrillo, 2010). A homofobia é uma das mais renitentes formas de preconceito atualmente, pois não se tolera hoje preconceitos contra negros e judeus (Rios, 2009). Constitui-se de um fenômeno de diversas facetas, presentes nas esferas individuais e sociais (Carrara & Viana, 2006; Ramos, 2010), que possui articulações intrínsecas com outros marcadores sociais, tais como gênero, raça e classe social (Carrara, 2006). Um dos grandes desafios para a Psicologia Social é a incorporação do gênero nos estudos que pretendem revelar a natureza do preconceito em relação à homossexualidade, haja vista que essa postura de integração necessita de um olhar eminentemente político e interdisciplinar de uma ciência disciplinar e com pretensões de neutralidade (Borges, Canuto, Oliveira & Vaz, 2013).

A homofobia institucional produz diversas barreiras para os homossexuais no contexto do trabalho, como, por exemplo: não reconhecimento de suas potencialidades, com consequências para a ascensão profissional; ameaça de desemprego; limitação de tarefas que podem ser desempenhadas; diferenças de remuneração (Siqueira & Zauli-Fellows, 2006). Esse quadro leva os sujeitos a se manterem em uma situação de encobrimento das expressões de identidade e de sexualidade, o que ocasiona relevantes consequências emocionais (Dourlen, 2005). Os homossexuais se encontram em situação de fragilidade, já que são alvos de piadas homofóbicas, constrangimentos e desigualdade no tratamento no que diz respeito à carreira e ascensão profissional. Como agravante, os homossexuais não encontram referências e não sabem a quem recorrer, acarretando um clima de vulnerabilidade e insegurança (Siqueira e Zauli-Fellows, 2006). De acordo com Borrillo (2009):

A homofobia constitui uma ameaça aos valores democráticos de compreensão e respeito pelo outro, pois promove a desigualdade entre os indivíduos em função de seus desejos, encoraja a rigidez dos gêneros e favorece a hostilidade ao outro.

Na verdade, a homofobia é não só uma violência contra os homossexuais, mas igualmente uma agressão aos valores fundadores da democracia. (Borrillo, 2009, p. 43).

1.4 A homossexualidade no contexto escolar

Há uma considerável dificuldade entre os professores de abordar questões que envolvam o gênero e a sexualidade no contexto escolar (Albuquerque & Williams, 2015). Esses conceitos teóricos estão bastante desenvolvidos no meio acadêmico, com alta sofisticação no que diz respeito à produção do conhecimento sociocultural. No entanto, as escolas ainda estão distantes dessa realidade, uma vez que o entendimento dessas dimensões sob o ponto de vista da construção social não é o discurso hegemônico nas instituições de ensino (Madureira & Branco, 2015).

Apesar do desejo dos professores de terem uma formação adequada nesse campo (Madureira & Branco, 2015), estudos têm evidenciado que as escolas mantêm representações sociais de gênero e sexualidade que se alinham à ideologia patriarcal contemporânea e ao modelo hegemônico heteronormativo (Fávero, 2010). Dessas concepções decorrem consequências, como o apagamento das tensões homofóbicas nas relações dentro da instituição, a conservação de valores que incitam o preconceito e a biologização da abordagem das temáticas relativas ao gênero e sexualidade no contexto educativo (Borges & Meyer, 2008). “A formação de professores é de suma importância no enfrentamento à homofobia, pois pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que colaborem para a transformação de valores sociais normativos e injustos e para que, estigmas e arranjos perversos, construídos durante a história sobre a sexualidade e a homossexualidade sejam amenizados” (Esperança, Silva & Neves, 2015, p. 741-742).

A escola, como instituição social, possui normas rígidas de gênero e sexualidade, com expectativas aceca da masculinidade, feminilidade e sexualidade. Dessa forma, a homofobia no espaço escolar revela-se em vários aspectos, tais como: nos materiais didáticos, nas concepções curriculares e nas relações pedagógicas normatizadoras (Prado & Junqueira, 2011). Por outro lado, as escolas que possuem um currículo mais inclusivo tendem a ser espaços de menor expressão de homofobia (Kosciw, Palmer, Kull & Greytak, 2012).

A sexualidade é um atributo humano que se desenvolve de forma contínua ao longo da vida, mediada pela cultura e suas instituições (Louro, 2011). “A construção das representações sociais nasce dessa visão de mundo, que detém e regula espaços culturais como mídia, escolas, universidades, entre outros” (Costa, Machado & Wagner, 2015, p. 779). Entretanto, em muitos casos, os professores têm receio em abordar temáticas ligadas à sexualidade na escola porque têm receio de incitar a prática sexual dos estudantes. O estudo dessas temáticas através do fundamento sociohistórico é negligenciado pela escola, ao passo que os estudantes aprendem na cultura, nos silenciamentos, brincadeiras e nas relações sociais (Madlener & Dinis, 2007). Com o objetivo de manter a imparcialidade no tratamento dessas questões, os docentes optam por colocar em pauta tais assuntos sob à perspectiva da anatomia, dos problemas de saúde e das doenças sexualmente transmissíveis em detrimento do aspecto sociocultural que permeia a discussão (Borges & Meyer, 2008). A pesquisa de Esperança, Silva e Neves (2015), baseada em entrevistas com professores, mostra que:

Em detrimento do distanciamento da temática homossexualidade deste espaço formativo, outras temáticas como: homofobia, identidade sexual e de gênero e diversidade sexual, também se mostraram ausentes nas falas de todos os docentes entrevistados. Estas atitudes fazem com que o respeito à diversidade sexual, o combate à violência, a discriminação e aos preconceitos estejam distantes de suas práticas pedagógicas. (Esperança, Silva e Neves, 2015, p. 747).

A partir dessa pretensa imparcialidade, muitos estudantes relatam que os educadores não costumam intervir em atitudes homofóbicas e de discriminação (Rivers, 2001). No entanto, a literatura científica indica que a homofobia é um dos determinantes para a saúde dos adolescentes: “ A homofobia pode estar presente nas escolas de diversas formas, envolvendo múltiplos agentes escolares e favorecendo o desenvolvimento de diferentes sintomas psicológicos e psiquiátricos por parte das vítimas” (Albuquerque & Williams, 2015, p. 663).

Acerca dessa temática, foi realizado um estudo com 300 adolescentes não heterossexuais no Canadá, cujo objetivo era descrever as variações do chamado *bullying homofóbico* e estabelecer as relações entre esse fenômeno e a autoestima dos estudantes. Os resultados mostraram que a homofobia é causadora de efeitos negativos sobre a saúde e bem-estar dos estudantes. Os índices de tentativas e ideações suicidas associou-se positivamente à homofobia entre os jovens homossexuais em comparação com os heterossexuais. Esses resultados se articulam com uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, na qual verificou-se a correlação positiva entre homofobia e o abuso de drogas e depressão entre jovens (Rivers, 2004). Além desses resultados, outras decorrências da homofobia na escola podem ser evidenciadas, tais como: desempenho escolar empobrecido (Prado & Junqueira, 2011); faltas à escola (D’Augelli, Pilkington, Hershberger, 2002; Faulkner & Cranston, 1998; Kosciw et al., 2012); e comportamento violento (Faulkner & Cranston, 1998; Rivers, 2004).

“Cabe, então, questionarmos: se as relações entre homens e mulheres estão estruturadas a partir de uma suposta 'natureza' masculina e uma suposta 'natureza' feminina, como tais relações podem ser transformadas visando à promoção de relações igualitárias? A resposta óbvia seria: não podem ser mudadas” (Madureira & Branco, 2015, p. 582). Na pesquisa de

Borges e Meyer (2008), há um relato de uma professora que ilustra bem a situação vivida no ambiente escolar:

Uma professora relatou o caso de um aluno seu que sofria fortes discriminações e vigilância da mãe e das professoras, pois aos sete anos gostava de se maquiar e usar roupas femininas e, embora os colegas não o descrimissem em função disso, a família e as professoras o repreendiam constantemente. Segundo o relato da professora, a mãe repreende e ao mesmo tempo incita o filho de outras formas, por exemplo: *se tu quer ser bicha, então tu vai lavar a louça e lavar o chão e arrumar casa, porque isso é serviço de mulher. E como aqui só tem uma bicha, tu é que vai fazer*. Esta situação familiar descrita pela professora é bem representativa de uma mistura, bastante comum, entre homofobia e misoginia em que, na hierarquia de valores da sociedade brasileira, um homossexual que não transgrida a relação entre sexo e gênero e se comporte como um homem masculino ou uma mulher feminina é mais aceito do que um homem com características femininas ou uma mulher com aparência masculina. (Borges & Meyer, 2008, p. 70).

O relato acima articula-se com a ideia de que há um descompasso na visão das professoras entrevistadas por Madureira e Branco (2015) acerca da igualdade no âmbito público e privado. Elas defendiam a igualdade profissional entre homens e mulheres, entretanto, mantinham posições conservadoras sobre as posições masculinas e femininas no que tange à sexualidade:

Eu acho que muita igualdade, também, não faz bem não, sabe? . . . porque já é tudo, tudo direitos iguais, tanto no serviço, no trabalho, a procura é essa, né?

Aí, você tem uma, assim, uma igualdade, uma liberdade sexual [ênfase na fala da professora], entendeu? Uma liberdade sexual que eu, assim, às vezes eu acho que não vale a pena, sabe?

Nessa mesma pesquisa, as autoras também evidenciaram algumas formas pelas quais as representações sobre gênero e sexualidade circulam na instituição escolar. As professoras relataram que os alunos do sexo masculino não tinham mais o “prazer da conquista”, pois as meninas tinham liberdade em demasia na relação de conquista com os meninos. Elas provocariam a sexualidade deles, mas nunca o contrário. Outro aspecto relevante foi a ideia de que a valorização das mulheres passa por uma noção particular de valorização do corpo, diferentemente dos meninos.

Na pesquisa de Esperança, Silva e Neves (2015), os professores foram unânimes em conceitualizar a homossexualidade como opção sexual, dentro do espectro da escolha pessoal do indivíduo, relacionando-a com fatores biológicos e sociais. Numa das falas das professoras entrevistadas, podemos destacar: *“A homossexualidade... Eu vejo assim como uma opção sexual de um determinado sujeito. A partir do que ele sente. A partir do que ele sente necessidade, eu penso assim, é uma escolha individual do sujeito. ”*

A fim de se compreendermos essas questões, recorreremos, então, à teoria de Moscovici (2012).

Capítulo 2

2.1 A Teoria das Representações Sociais

Como o ser humano constrói sua realidade social? O que é uma sociedade pensante? Essas são algumas das questões fundamentais da obra de Moscovici (1961/2012; 2015), que busca entender um modo particular de constituição do senso comum e da realidade partilhada nos grupos sociais. Para ele, são perguntas próprias para o campo da psicologia social, que passava por uma profunda efervescência e conjuntura de crescimento, principalmente nos Estados Unidos no pós-guerra. Surge, então a Teoria das Representações Sociais – TRS -, como alternativa às correntes *mainstream* da psicologia social (Jodelet, 2014).

Ao engendrar sua teoria, Moscovici (2012) partiu do conceito de representações coletivas de Durkheim que se estabelecem em proposições estritamente sociológicas que procuram explicar o conhecimento social de uma determinada sociedade de forma mais genérica, estática e abrangente, referindo-se a ideias, crenças, ciência, mito, religião e outras formas. Nessas sociedades tradicionais, essas representações constituíam-se como fatos sociais coercitivos e partilhados pela totalidade das pessoas em um sistema social bastante simples em relação ao atual.

Nos últimos tempos, o conhecimento científico faz um questionamento das crenças e valores tradicionais e religiosos, sendo difundido em larga escala pelos meios de comunicação de massa (Jodelet, 2001), gerando discussões e debates no âmbito público. Isso permitiu a descentralização da formação do conhecimento e a diversificação das representações, acompanhada pela diminuição de sua estabilidade (Moscovici, 2012; 2015; Duveen, 2003; Wachelke & Camargo, 2007) e pela constituição em grupos limitados (Moscovici, 2012). Para Moscovici (2015), a “hipersocialização” de Durkheim e seu determinismo social secundarizam a variância introduzida pelos processos psicológicos (Jesuino, 2014). Além disso,

“Moscovici o faz inscrevendo esse fenômeno na sociedade de seu tempo, argumentando que esta diferia claramente daquela analisada por Durkheim em dois aspectos essenciais: o número crescente de novas informações científicas e tecnológicas, e a rapidez com que elas são difundidas graças à evolução dos meios de comunicação de massa” (Mazzoti & Campos, 2014, p. 620). Moscovici, ao propor sua teoria a dotou de um dinamismo que supõe a necessidade de adaptações em decorrência de mudanças sociais significativas.

A investigação sobre os processos psicológicos subjacentes à elaboração subjetiva desses modelos é recente na psicologia: “o estudo de como e porque as pessoas partilham o conhecimento e, desse modo, de como elas transformam ideias em práticas, em palavras – o poder da ideia – é um problema específico da psicologia social. É a emergência do estudo de um fenômeno que, antes em Durkheim, era estudado apenas como conceito. Essa mudança de concepção epistemológica acerca das representações permite, dessa forma, a psicologia social explicá-las sobre o ponto de vista empírico.

Sua obra, contrariando os pressupostos científicos hegemônicos, é marcada pela pelo diálogo constante com a ciência e seu status quo (Jesuino, 2014; Trindade, Santos & Almeida, 2014). A ciência e a tecnologia ocupam um espaço cada vez mais importante e intrusivo nas sociedades modernas (Mazzotti & Campos, 2014; Stepanova, 2011; Wachelke & Camargo, 2007), “o que leva Moscovici a considerar que o fenômeno das representações sociais constitua algo de específico, não apenas enquanto processo psicossociológico, mas também enquanto fenômeno histórico” (Jesuino, 2014, p. 60).

Assim, as representações sociais estão nessa interface entre o individual e o coletivo, acentuando o caráter psicológico de sua estrutura na medida em que os símbolos partilhados pelo grupo são mediados e internalizados pelos indivíduos, tornando-se constitutivo da essência desse mesmo grupo e organizando psicologicamente seu cotidiano. (Moscovici, 2015).

Nesse contexto mediacional, os meios de comunicação difundem e expressam elementos representacionais dominantes do contexto sociocultural (Gomes, 2004), contribuindo com a transmissão de conhecimentos científicos e funcionando como instrumento de convencimento e disseminação de RS. Cada vez mais evidencia-se que a mídia assume um papel central na formação da imagem de uma determinada realidade/objeto, a partir do conteúdo transmitido/veiculado (Allain & Camargo, 2007; Saraiva, 2010; Mazzoti & Campos, 2014).

Na condição de teoria do conhecimento social, a TRS propõe-se a apresentar e discutir o processo pelo qual o conteúdo do conhecimento científico se transforma, dando lugar a um novo tipo de conhecimento: o conhecimento do senso comum (Moscovici, 2012). Para tanto, esse processo de popularização ou apropriação de um conhecimento se desenvolve a partir de três sistemas de comunicação - difusão, propagação e propaganda - que vão determinar o conteúdo e a forma das mensagens emitidas e recebidas. Tais sistemas estão relacionados a dimensões peculiares das RS, ligados a áreas específicas que vão desde a formação das opiniões (difusão), das atitudes (propagação) aos estereótipos (propaganda) (Coutinho & Saraiva, 2013; Jodelet, 2001; Moscovici, 2015). Sobre essa forma de senso comum, Moscovici (2012) assevera que “frequentemente trata-se só de uma maneira de rebaixar as opiniões e as atitudes atribuídas a um grupo específico, à massa das pessoas – as pessoas simples – que não chegaram ao grau de racionalidade e consciência das elites, que esclarecidas, batizam e criam essas mitologias ou escrevem sobre elas” (Moscovici, 2012, p. 40).

Dessa maneira, as RS situam-se na interface do psicológico e do social, sob à forma de conhecimentos elaborados e compartilhados socialmente que contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando a compreensão e a comunicação do sujeito no mundo. Sendo assim, as RS vinculam-se a valores, noções e práticas individuais que orientam as condutas no cotidiano das relações sociais e se manifestam através de estereótipos, sentimentos, atitudes, palavras, frases e expressões. É um conhecimento do “senso comum”,

socialmente construído e partilhado, diferente do conhecimento científico, que é reificado e fundamentalmente cognitivo (Moscovici, 2012; 2015; Jesuino, 2014).

A especificidade das RS em relação a outras manifestações de saberes comuns vai além do fato de serem formas de conhecimento construídas coletivamente e voltadas para o ser, o estar e o fazer prático. O que as torna singular não é apenas o caráter coletivo de sua produção, mas a função que desempenham, já que orientam comportamentos e permeiam a comunicação grupal (Moscovici, 2015). Criamos RS para ajustar o mundo social que nos cerca e nos organizarmos coerentemente nele, pois “precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que se apresentam” (Jodelet, 2001, p. 17). Para a autora, “representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento ao qual um sujeito se reporta a um objeto” (Jodelet, 2001, p. 22).

A função de todas as RS é tornar algo não familiar, familiar. É a presença real, quase tangível, de algo ausente, o que Moscovici chamou de “exatidão relativa”, como um robô que, embora não possua vida em si, comporta-se como se a tivesse (Moscovici, 2015). O que caracteriza a sua não familiaridade é o caráter de ameaça de se perder as referências, a continuidade, a compreensão mútua. “E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que não é “exatamente” como deveria ser, nós instintivamente o rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida” (Moscovici, 2015, p. 56). A TRS toma como ponto de partida a diversidade e a imprevisibilidade de fenômenos, eventos, fatos e pessoas e a decorrente necessidade de se estabelecer protótipos para conferir seguranças às pessoas: “Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável previsível, a partir de tal diversidade” (Moscovici, 2015, p. 79); “mas tornar familiar não é mais do que atribuir um sentido, uma significação, quando justamente tal significação não é óbvia, e sobretudo quando dificilmente se encaixa no conhecimento corrente” (Jesuino, 2014, p. 51).

Para Moscovici (2015), as RS encontram-se em um referencial de pensamento preexistente, dependendo, portanto, de um sistema de crenças, valores e imagens disponíveis em um contexto social específico. Ele considera que as RS compreendem um sistema de valores, noções e práticas que conferem aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social. De qualquer modo, as representações tratam do pensamento coletivo e partilhado, dando-lhes forma quase que tangível – uma “atmosfera” em relação ao indivíduo e ao grupo (Moscovici, 2015, p. 53) -, explicando, justificando e partilhando os objetos de maneira que se tornem acessíveis a todos e assim possam resolver questões imediatas, voltadas para a realidade prática (Rouquette, 2005). Elas são substitutas de pessoas e coisas (Moscovici, 2015), no entanto “representar uma coisa, um estado, não é com efeito duplicá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstitui-lo, recolocá-lo, mudar-lhe o texto” (Jesuino, 2014, p. 48).

Três hipóteses iniciais foram levantadas por Moscovici (2015) para explicar as razões das RS: a) a hipótese da desejabilidade, isto é, as pessoas constroem imagens ou sentenças representativas da realidade para revelar e ocultar intenções; b) a hipótese da restauração da estabilidade interna do grupo pela falta ou fracasso na integração social; c) a hipótese de que são formas de controle do comportamento individual. Assim, as RS são uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos, com o objetivo de conferir sentido ao mundo e introduzir nele ordem e percepções, que o reproduzam de uma forma significativa e comunicacional (Moscovici, 2015).

Sob essa ótica, as reações das pessoas aos acontecimentos da realidade, isto é, suas respostas aos estímulos são de natureza semelhante aos membros de um mesmo determinado grupo, são comuns àqueles que pertencem a uma mesma comunidade. Moscovici (2012) exemplifica que os membros de uma mesma sociocultura urbana ocidental têm uma reação parecida quando se deparam com um carro tombado na beira de uma estrada e um policial fazendo um relatório: presume-se logo que houve um acidente: “Em cada um desses casos,

notamos a intervenção das representações que tanto nos orientam em direção ao que é visível como àquilo a que nós temos que responder” (Moscovici, 2015, p. 31). Elas não estão presentes de forma restrita ao mundo externo; os nossos sistemas perceptivos e de cognição estão ajustados a essas representações; elas intervêm no nosso sistema cognitivo e, ao mesmo tempo, são dependentes dele.

Em virtude disso, o conteúdo do nosso pensamento e a forma pela qual pensamos depende de tais representações. Nessa perspectiva, é principalmente pelo pensamento que uma pessoa se comunica com outra, tendo em vista que as mudanças causadas por pessoas no curso normal dos acontecimentos – como, por exemplo, a inclusão de questões de gênero no currículo escolar - são tidas como uma tentativa de modificar o pensamento social estabelecido (Sá, 1998; Moscovici, 2015). “A teoria de Moscovici se apresenta como um marco conceitual mais flexível, na medida em que nos permite analisar as representações sociais em diversos níveis (Doise, 1982): em indivíduos, em seus grupos de pertença e nas grandes estruturas sociais ou institucionais” (Alba, 2014, p. 529).

Dois universos de saberes são diferenciados por Moscovici (2012): os universos consensuais, formados pelo senso comum e pela realidade imediata coletiva, e os universos reificados, formado pelos saberes de especialistas e cientistas. As RS fazem parte do universo consensual, ao passo que as pesquisas em cognição social procuravam entender como operamos com o conhecimento social reificado. Os universos consensuais (senso comum) são lugares em que todos querem se manter sem atritos, em casa, sob conforto e sem conflitos: “Tudo o que é dito ou feito ali apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias” (Moscovici, 2015, p. 54-55). Os objetos e situações são sempre confrontados em relação a paradigmas anteriores: “Como resultado, a memória

prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade” (p. 55).

Nesse sentido, as ciências não são vistas como uma forma de extirpação do senso comum, mas sim como a fonte geradora das RS. Nas palavras de Moscovici (2015, p. 60), “o senso comum é a ciência tornada comum”, considerando-se que as transformações científicas e tecnológicas alcançam patamares nunca vistos anteriormente e se popularizam mais a cada dia. O senso comum deixa, desse modo, de ser o ponto de partida para se constituir como o ponto de chegada. “As representações sociais são, por essa razão, um fenômeno próprio de nossa era. As pessoas analisam comentam, formulam filosofias espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o alimento para o pensamento” (Moscovici, 2015, p. 60). O resultado dessa transformação pode incorrer em justificativas científicas para a exclusão social, na medida em que os modelos teóricos de domínio científico adentram as esferas de saberes compartilhados pelo senso comum (Keller, 2005; Lacerda et al., 2002; Pereira et al., 2011).

Como seres eminentemente sociais, tendemos a analisar e compreender o mundo de forma semelhante. Para isso, fundem-se informações advindas da memória coletiva, do imaginário popular, as imagens e hábitos ensinados e aprendidos, a história do grupo que pertencemos, a cultura; “tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos” (Moscovici, 2015, p. 33). Todas as interações humanas, por serem de natureza social, pressupõem representações, já que não seríamos capazes de interagir sem significados partilhados que pudessem ser entendidos em comum, sem os quais a coletividade não poderia operar. Por essa razão, a TRS estuda o ser humano que faz perguntas, elabora respostas, pensa – não em nível de processamento cognitivo - com o objetivo não de se comportar, mas de compreender (Sá, 1998; Moscovici, 2012; 2015).

Nós estamos cercados por palavras, ideias e imagens que marcam profundamente nossa cognição. Nós as absorvemos sem nem ao menos nos dar conta disso. Por meio desses símbolos, nós nomeamos as coisas, classificamos as pessoas e situações. As palavras contêm meios de categorizar as coisas. As representações agem, assim, de forma a convencionalizar os objetos, dando-lhe uma forma definitiva, estável, localizando-os em uma categoria, apresentando um modelo para um determinado grupo que as partilha: “Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele” (Moscovici, 2015, p. 34).

O poder das RS está associado ao controle da realidade do passado e de sua continuidade no presente. Elas são prescritivas e exercem uma força irresistível sobre nós: “Essa força é a combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (Moscovici, 2015, p. 36). Por exemplo, uma criança nascida hoje encontrará as estruturas conceituais da psicanálise nos gestos e interações com sua mãe, com o pediatra e, acrescentamos, com o professor no ambiente escolar no futuro próximo. Desse modo, os elementos representacionais presentes numa dada sociedade são impostos aos indivíduos e trazem consigo um conjunto de elaborações ocorridas ao longo do tempo e da história. “Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam ativas a mudar e infiltrar nossas experiências e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente” (Moscovici, 2015, p. 38).

As representações são passíveis de mudança? Moscovici (2015) discute essa questão, afirmando que elas podem mudar ao longo do tempo, de acordo com o intercurso da história, dissipando-se e retornando sob novas aparências. Esse caráter conservador e de resistência a mudanças é uma característica inerente às representações. Várias delas coexistem e terão precedência de acordo com a necessidade de coerência em determinado contexto social. Entretanto, elas são dinâmicas e perdem seu caráter fixo e pré-estabelecido à medida em que reconhecemos que elas são geradas e adquiridas. “Já não se trata de entender a tradição, mas a

inovação, nem a vida social já feita, mas o curso da construção" (Moscovici, 1989, p. 82). Para ele:

“Através de sua autonomia e das pressões que elas exercem (mesmo que estejamos perfeitamente conscientes que elas não são “nada mais que ideias”), elas são, contudo, como se fossem realidades inquestionáveis que nós temos que confrontá-las. O peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo nos confronta com toda a resistência de um objeto material. Talvez seja uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o que é visível” (Moscovici, 2015, p. 40). Isso não significa de modo algum que as mudanças subsequentes não aconteçam. Mas tais mudanças acontecem durante a transmissão de referências familiares, que respondem gradualmente ao que foi recentemente aceito, do mesmo modo que o leito de um rio é gradualmente modificado pelas águas que correm entre as margens (Moscovici, 2015, p. 73).

Logo, representar é fazer o objeto presente através de imagens, construindo-o coletivamente – de forma simbólica e cognitiva -, unindo, assim, percepção e conceito (Jodelet, 2001). São próprias de nossas sociedades contemporâneas, nas quais o progresso científico e as redes de comunicação de massa apresentam para as sociedades industriais, urbanas e tecnológicas um mundo novo, que exige uma tomada de posição e construção de conhecimentos práticos que lhe abstraíam sentido (Jodelet, 2001; Moscovici, 2012; 2015).

Ao contrário da visão clássica de representação mental como uma resposta do indivíduo a um estímulo do ambiente, as RS operam uma construção do significado abstraído do meio social. Nessa visão, o estímulo é determinado pela resposta e ambos são formados ao mesmo tempo pelo sujeito que, não apenas responde, mas também constrói e remodela seu ambiente

por essa mesma resposta, orientando, assim, seus comportamentos (Clémence, Green & Courvoisier, 2014; Moscovici, 2012; 2015).

Assim, as RS não ditam necessariamente as ações dos indivíduos, como se eles fossem forçados a agir conforme determinada representação, apenas reproduzindo-a, mas funcionam como orientadores para a ação, estando a esta última intimamente relacionada. Nessa relação entre representação e prática, os indivíduos têm papel ativo, já que as RS não ditam as ações, mas apenas definem as possíveis condições da ação (Rouquette, 1998; 2005; Moscovici, 2012; 2015). As práticas sociais produzidas pelos indivíduos não são estanques, mas se entrecruzam, ultrapassando atividades e contextos específicos da vida do sujeito. Da mesma forma, as RS, que não guardam relação linear com as práticas, também não estão isoladas, mas sim inscritas em sistemas de representações imbricados (Coutinho & Menandro, 2015; Wolter & Wachelke, 2013).

São três dimensões que formam as RS: a) informação, definida pelos conhecimentos que se tem sobre o social aprendido por um grupo específico, b) o campo da representação, que constitui a rede de representações com as quais as RS do grupo dialoga; e c) atitude, que expressa as orientações sobre o objeto, sejam elas positivas ou negativas (Moscovici, 2012; Fagundes, Zanella & Torres, 2012). Assim, não apenas o conteúdo define a RS, mas também os elementos e as dimensões que as formam, bem como as relações entre eles. As RS não são isoladas e parciais, e devem ser vistas de forma integrada e na forma de um sistema (Wolter & Wachelke, 2013; Trindade, Santos & Almeida, 2014).

Qual a natureza da interação entre as RS e as representações individuais? A amplitude pela qual os indivíduos compartilham as RS em um determinado grupo e têm suas crenças e comportamentos guiados por elas são questões legítimas para os psicólogos sociais (Wachelke & Camargo, 2007), que, nesse caso, estariam interessados nas transformações das RS em sistemas cognitivos individuais. Assim, uma pesquisa que visa relacionar esses dois níveis de

análise faria sentido se as representações intrapsíquicas fossem contextualizadas por meio das RS. São bastante promissoras essas vinculações, pois tornam a TRS mais ampla e mais útil para analisar fenômenos sociais tão complexos e intrincados como o que estamos propondo nesse projeto. Essas articulações permitem uma maior abrangência e utilidade da TRS nesses contextos, salientando, em conjunto, o foco no processo de ativação das RS pelos indivíduos (Wachelke & Camargo, 2007):

É nesse sentido que se buscou falar de representações individuais; não como construtos psicológicos sociais ou de natureza oposta ao de representações sociais, mas sim como estruturas cognitivas baseadas na experiência subjetiva e menos públicas e compartilhadas. Considerando a importância de compreender a relação entre esses construtos cognitivos mais individualizados (o que não implica não serem uma forma de pensamento social) e representações sociais, torna-se essencial conceber projetos de pesquisa voltados para o estudo do contexto de interação do ator para com o objeto social, bem como os processos de ativação de elementos de representações compartilhadas e sua transposição para esquemas de pensamento mais particulares (Wachelke & Camargo, 2007, p. 389).

Nessa perspectiva integrativa, a medida de atitudes na pesquisa de RS já foi empreendida em algumas pesquisas recentes (Fagundes & Zanello, 2012), Pereira, 2011). As atitudes, avaliações positivas ou negativas que as pessoas remetem a algum objeto, fazem parte da estrutura das RS. Além disso, a psicologia social - por ser uma ciência híbrida entre a psicologia e a sociologia - permite a adoção de medidas sociais e individuais, bem como a intersecção entre esses níveis de análise. Todos eles estão inseridos na TRS e possibilitam uma abordagem mais ampliada e aprofundada do fenômeno em estudo. Os indivíduos, em interações grupais,

constroem representações sobre objetos sociais, sendo que as apreciações avaliativas em relação a elas constituem-se um aspecto inerente às representações construídas sobre eles (Doise, 1984; Wagner, 1998; Vala, 1996; Wachelke & Camargo, 2007). As RS, nesse sentido, tornam o mundo inteligível ao criar referências às memórias individuais (Wachelke & Camargo, 2007).

Segundo Moscovici (2012; 2015), as RS são convenções prescritivas que encontram o indivíduo antes mesmo de seu nascimento. Apontam formas de convívio social e adotam comportamentos comuns para uma sociedade. Decretam, assim, o que deve ser pensado a partir das tradições de um determinado grupo ao longo de sua história, definindo, assim, a identidade grupal (Doise, 1984). Portanto, são impostas com a socialização, porém possibilitam aos sujeitos repensá-las e recriá-las na medida em que os eventos históricos e sociais conduzam a mudanças. Para tal, Moscovici (2015) descreve dois processos formadores básicos e integrados: a ancoragem e a objetivação, que serão descritas a seguir.

2.2 Ancoragem e objetivação

Como os conhecimentos reificados se modificam para se tornarem consensuais e partilhados no senso comum? Dois processos formadores das RS agem de forma a assentar numa sociedade um consenso efetivamente coletivo e que dizem respeito à elaboração e ao funcionamento das RS. O primeiro deles é a ancoragem que, em síntese, possui dois aspectos: classificação e nomeação dos objetos (Trindade, Santos & Almeida, 2014). O objetivo é compreender as características, antecipar as motivações e intenções das pessoas e facilitar sua caracterização; em suma, formar opiniões: “O que é vivo é assimilado ao que é inerte, o subjetivo ao objetivo e o psicológico ao biológico” (Moscovici, 2015, p. 76). Sobre essa categorização, Allport (1954) apontava a tendência das pessoas em associar os objetos naturais e os processos sociais a uma série de atributos imutáveis e essenciais, que definiriam suas naturezas. Desse modo, o

ato de ancorar define-se pela categorização de um objeto desconhecido para que possa ser comunicado, dando-lhe um nome e, assim, atribuindo-lhe um significado, que o retira de sua condição de estranheza e ameaça. Ao ser encaixado em classificações já existentes num grupo, passa a fazer parte da matriz de identidades sociais com as quais as pessoas se identificam (Clémence, Green & Courvoisier, 2014).

A ancoragem, então, refere-se a associar ideias, pessoas, fatos e eventos estranhos a categorias de pensamento já amplamente conhecidas num determinado contexto social. Para isso, o grupo utiliza a memória coletiva, a história e os fatos e ideias passadas para dar sentido aos novos acontecimentos não familiares que ameaçam o equilíbrio e a estabilidade. Reduz-se, assim, as ideias desconhecidas a categorias comuns já conhecidas. No caso das questões de gênero, por exemplo, podemos perceber esse processo na medida em que as pessoas classificam a emancipação feminina como elementos que desvirtuam as mulheres de suas propensões naturais ao cuidado com os filhos e com o outro. Moscovici (2015, p. 61) aponta que “no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela” (p. 61). Se esses objetos não possuem um nome comum, uma categorização definida, tornam-se ameaçadores a medida que são inexistentes (Sá, 1998). Rotular as coisas com nomes conhecidos é uma das principais características da pesquisa em representações sociais no momento atual. Ao nomear o que era estranho, passamos a ser capazes de imaginá-lo, precipitá-lo (como numa solução química), de representá-lo: “De fato, o que é anônimo, o que não pode ser nomeado, não se pode tornar uma imagem comunicável ou ser facilmente ligado a outras imagens. É relegado ao mundo da confusão, incerteza, inarticulação, mesmo quando nós somos capazes de classificá-lo aproximadamente como normal ou anormal” (Moscovici, 2015, p. 66).

“A ancoragem implica que os traços da teoria inicial, que constituem a base figurativa de sua representação, vão variar de acordo com os conhecimentos e as afiliações de pessoas”

(Clémence, Green & Courvoisier, 2014, p. 248). Não existe, desse modo, espaço para a neutralidade; os objetos precisam ser avaliados e, assim, classificadas em nossos sistemas sociais. Uma vez que essa categorização é realizada, um modelo representativo da categoria é esperado, um protótipo, consistindo, dessa forma, na principal força que mantém uma classe de objetos. Esse modelo prototípico – o exemplo mais típico de uma categoria – passa a vigorar como referência e uma espécie de amostra que reúne as principais características da classe em questão, “graças à cumplicidade de todos os interessados” (Moscovici, 2015, p. 63) que medem os objetos segundo esse mesmo referencial (Wolter & Wachelke, 2013). Por essa razão, podemos dizer que não passamos a conhecer fenômenos, coisas e pessoas, mas sim que tentamos reconhecê-los em protótipos previamente delineados pelo pensamento social consensual por meio de generalizações e particularizações: “O resultado é sempre arbitrário, mas desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária” (Moscovici, 2015, p. 67).

Assim, a realidade que temos já foi construída no curso da história pelas gerações anteriores, por essa razão, o que fazemos é senão recriá-la a partir das condições materiais que dispomos em nossa fase histórica. Criamos, na verdade, um referencial, um ponto sobre o qual nos referimos, que se torna autônomo de quem o criou assim como um ditado popular é independente de quem o proferiu pela primeira vez. As RS tomam o lugar da realidade e as pessoas passam a interagir com e sobre elas (Wachelke & Camargo, 2007), transformando o futuro em passado (Valsiner, 2003). Moscovici (2015) assevera que o resultado mais importante dessa recriação da realidade é que essas representações se tornam dissociadas das vicissitudes e subjetividades de um determinado grupo, garantindo, assim, sua identidade, permanência e estabilidade.

Jodelet vincula a ancoragem ao enraizamento social da representação e de seu objeto, sendo que o desvelamento deste processo permite acessar como é conferido ao objeto de representação um significado, como a representação é utilizada como um sistema de interpretação do mundo e como a representação integra a novidade em um sistema de pensamento pré-existente e as transformações nesse sistema que dela resultam” (Trindade, Santos & Almeida, 2014, p. 150).

A ancoragem em um sentido comum prático e cultural reveste as RS de conteúdos e nuances específicas que traduzem algo da mentalidade e da identidade social de um grupo. “É a partir do processo de ancoragem que se pode compreender o jogo da cultura assim como as características históricas, regionais e institucionais da produção do sentido” (Trindade, Santos & Almeida, 2014, p. 149).

Ao pertencer à rede de classificações, o objeto nomeado pode ser descrito, qualificado e caracterizado. Além disso, pode ser distinguido e destacado dos demais, podendo tornar-se, assim, convencionado e adotado por todos que partilham dessas mesmas convenções. Por exemplo, a família é uma imagem bastante comum para a classificação e a nomeação de nossas relações interpessoais: os chefes são tidos como pais, os trabalhadores se tratam como irmãos, o ambiente de trabalho é classificado como familiar, etc (Moscovici, 2012; 2015).

Na ancoragem, portanto, encontramos a atribuição de sentido, na medida em que a representação se refere a uma rede de significados que são articulados e hierarquizados, a partir de um arsenal de conhecimentos preexistentes. A ancoragem corresponde exatamente à incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais aos indivíduos, e que lhes estão facilmente disponíveis na memória (Clémence, Green & Courvoisier, 2014). “Esse processo permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando e classificando-o

em função dos laços que este objeto mantém com sua inserção social. Assim sendo, um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes” (Trindade, Santos & Almeida, 2014, p. 146).

O segundo processo gerador de representações sociais é a objetivação, que se refere à formação de imagens concretas com as quais podemos lidar psicologicamente; em outras palavras, é a materialização dos objetos, que outrora eram tidos como abstratos, mas que o pensamento e a fala os tornam passíveis de interlocução e interação subjetiva. É a transformação da palavra em objeto, em representação. Por conseguinte, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia (Moscovici, 2015, p. 71), reproduzindo conceitos em imagens, que, a partir do momento em que se tornam concretas e consensuais, podem ser partilhadas e comunicadas. Comparar, assim sendo, torna-se o próprio ato de representar, dando substância a algo que estava vazio: “Temos apenas que comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente torna-se visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal” (Moscovici, 2015, p. 72).

Trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção e associando-as ao contexto do conhecimento imagético do sujeito ou do grupo. A acomodação de informações ajustadas decorre que algumas assumem um papel mais importante que outras, ou mesmo diferente daquele que tinha em sua estrutura original (Wachelke & Camargo, 2007; Trindade, Santos & Almeida, 2014; Clémence, Green & Courvoisier, 2014). Transforma-se o que é complexo e novo em imagem significativa, ancorando-se em concepções familiares ao grupo. Neste processo, perde-se “em riqueza informativa (já que há simplificação) o que se ganha em compreensão” (Trindade, Santos & Almeida, 2014, p. 145-146).

A objetivação e ancoragem fazem com que os objetos, outrora abstratos, alcancem um nível quase material devido à produção simbólica necessária para as trocas sociais. Jodelet (2001)

ressalta o processo de objetivação como um processo que traz à tona a “intervenção do social na representação” (p. 367) enquanto a ancoragem diz respeito à “representação no social” (Trindade, Santos & Almeida, 2014, p. 149). Essas ideias são materializadas pelos indivíduos por meio dos repertórios valorativos, normativos e culturais (Clémence, Green & Courvoisier, 2014). Por meio da ancoragem, os novos elementos são assimilados às referências anteriores, como forma de corroborar e manter: “No entanto, a apropriação de novos conhecimentos ou de um objeto não familiar implica uma transformação por meio da qual os novos elementos se adaptam ao sistema de valores, normas e princípios que regem a vida coletiva, mas, ao mesmo tempo, vão modificando esse sistema” (Alba, 2014, p. 533).

2.3 Orientações metodológicas para as pesquisas em Representações Sociais

Sejam quais forem os objetivos específicos das pesquisas em RS, elas partilham de quatro princípios básicos comum a todas elas: a) coleta de amostras de conversações entre membros de determinados grupos que discorrem sobre questões que causam estranheza, pelas quais as pessoas se questionam: “Do que se trata afinal? Por que aconteceu isso? Qual o propósito de tal ação?” Moscovici (2015) pondera que tais perguntas são engendradas com o desígnio de se estabelecer um acordo mútuo, já que é no decurso das conversações que as representações são criadas e mantidas, levando-se em consideração as condições físicas e psicológicas em que as pessoas estão em interação; b) consideração de que as representações são tecidas como forma de (re)criar a realidade num determinado contexto que não pode ser suprimido em investigações em laboratório.

Moscovici (2015) recomenda que antes de se adentrar num estudo de algum objeto sob o ponto de vista das representações sociais, é preciso que se investigue as origens históricas e culturais do objeto; c) as representações sociais revelam-se em momentos de crise, nos quais

as rupturas e insurreições permitem as pessoas evocarem as imagens mais vivas, as expressões se tornam mais excitadas e os comportamentos são mais espontâneos. O mesmo movimento disruptivo ocorre quando os limites entre os universos consensuais e reificados são rompidos, causando uma cisão nos limites de estruturas de conhecimento de uma sociedade. Por exemplo, quando homossexuais passam a ter o direito de se casar ou quando pessoas do mesmo sexo passam a adotar crianças: “As representações sociais tornam-se mais transparentes, pois as divisões e barreiras entre mundos público e privado se tornaram confusas” (p. 91).

Como a TRS pode parecer demasiadamente ampla, alguns critérios são propostos para a definição das RS e seu decorrente estudo empírico com fundamentos científicos (Wachelke & Camargo, 2007): 1/ *Consenso funcional* (Wagner, 1998; Rouquette, 2005) (manutenção da identidade, unidade, comunicação e a orientações das interações de um grupo); 2/ *Relevância* do objeto para os atores sociais; 3/ *Correspondência* com os comportamentos rotineiros do grupo (Wagner, 1998); 4/ *Holomorfose*; isto é, a identificação das pessoas com o grupo por meio dessas mesmas RS partilhadas; útil para a distinção entre as representações individuais e sociais; 5/ *Afiliação*, “segundo o qual é possível delimitar uma realidade sócio grupal dentro da qual certa representação existe” (Wachelke & Camargo, 2007, p. 382).

Sobre as questões relacionadas à experimentação no contexto da psicologia social, Moscovici (2015) pondera que o experimento foi útil para ligar a psicologia social à psicologia geral e, assim, afastá-la das ciências sociais: “Ademais, seus programas de pesquisa e ensino formaram excelentes especialistas em psicologia, que são, ao mesmo tempo, ignorantes em sociologia” (p. 107). Ele tece sua crítica às teorias que se limitam por somente serem capazes de explicar os fenômenos por meio da investigação em laboratório, constituindo-se algo no qual a realidade deve se ajustar. Completa:

O estudo das representações sociais requer que nós retornemos aos métodos de observação. Não tenho a intenção de criticar os métodos experimentais como tais. O seu valor é incontestável para o estudo de fenômenos simples que podem ser recortados de seu contexto. Mas não é o caso das representações sociais que são armazenadas na nossa linguagem e que são criadas em um ambiente humano complexo (Moscovici, 2015, p. 106).

Três principais vertentes conciliadas do estudo da TRS estão em convergência para as pesquisas nesse campo (Sá, 1998; Almeida, 2009): “Todavia, se a ênfase nos processos de ancoragem une estes [...] estudiosos da TRS, ela também aquece o diálogo entre eles (Trindade, Santos & Almeida, 2014, p. 158). A vertente de Jodelet (2001) está assentada numa diversidade metodológica de abordagem de conteúdos representacionais pode nos permitir observar diferentes aspectos (complementares) do complexo processo das representações sociais. Ela pontua a necessidade de se estabelecer os processos de ancoragem e objetivação que permite as pessoas lidarem com o conteúdo representacional no seu cotidiano de forma prática e simbólica.

A linha teórico-metodológica de Abric (2003) foi escolhida para fundamentar esta pesquisa, pois permite descrever a hierarquia subjacente a uma representação, trazendo à tona sua dinâmica. Ele destaca que as RS possuem um núcleo central, no qual se assentam as proposições mais conservadoras da fundamentação do conhecimento, e um núcleo periférico, no qual estão as premissas mais abertas à negociação. As pesquisas empreendidas a partir dessa base buscam evidenciar, por meio de evocação de palavras em ordem de importância, as frequências dos conteúdos associados aos núcleos das representações. Para Abric (2003) a teoria do núcleo central visa entender o conteúdo e a estrutura das RS. O núcleo central – formado por proposições históricas e ideológicas mais arraigadas - constitui-se de elementos

conservadores, resistentes a mudanças, apresentando uma estabilidade que garante sua manutenção, ao passo que os elementos periféricos são as representações que são passíveis de negociação, com características mais mutáveis.

O núcleo central tem função organizar as RS para que suas estruturas sejam mantidas em núcleos periféricos. Ele é constituído por cognições que representam a identidade das RS, ou seja, mudando o núcleo central, muda-se a RS. Mesmo que esses elementos centrais permaneçam os mesmos, seus significados podem se modificar de acordo com as situações, contextos de grupo, comunicação ou ativação das RS (Abric, 2003; Moliner & Martos, 2005). Os elementos centrais da representação estão profundamente ligados à natureza do objeto e pela relação que os sujeitos mantem com ele.

Enquanto isso, os elementos periféricos estão mais próximos das situações práticas dos indivíduos, funcionais, aproximando-se das subjetividades e das histórias individuais. São mais sensíveis ao contexto social imediato e sofrem influência direta do contexto e das vivências das pessoas. A concepção de elementos periféricos possibilita a articulação entre as RS e a dimensão individual (Flament, 2001). Por essa razão, são mais propensos a se vincularem mais diretamente aos comportamentos das pessoas, constituindo-se, assim, a parte operacional das representações, com o objetivo de manter o núcleo central conservado: “São esses elementos mais concretos, em ligação com os elementos centrais, que garantem que a representação social seja um guia de leitura para a realidade, relacionando-se com eventos do cotidiano dos atores sociais (Campos, 2003). Talvez por esse motivo, seu significado tenha menor flexibilidade” (Wachelke & Camargo, 2007, p. 383). Vale salientar que a diferença entre os elementos centrais e periféricos é eminentemente qualitativa, relacionada à distinção de suas atribuições nas representações.

A Escola de Genebra tem em Doise (2002) o principal representante. A premissa dessa abordagem toma as RS como geradoras das variações individuais:

“ [...] fica evidente o objetivo de conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, enfatizando que os processos que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais: “Trata-se de uma articulação entre as diferenciações sociais evidenciadas pela sociologia e os processos cognitivos estudados pela psicologia” (Trindade, Santos & Almeida 2014, p. 150). Ao evidenciar as variações individuais de uma RS socialmente partilhada a partir das ancoragens em sistemas de valores e crenças que revelam filiações sociais, Doise articula o psicológico com o sociológico, o individual com o societal, evidenciando a confluência destas duas dimensões” (Trindade, Santos & Almeida 2014, p. 151).

Doise (2002) utiliza a pesquisa experimental e a análise quantitativa no campo da investigação em representações sociais. Seu objetivo centra-se na articulação entre as explicações que os indivíduos constroem em nível cognitivo com as dinâmicas sociais em seus aspectos interacionais, posicionais ou de valores e suas crenças. Com inspiração nas ideias advindas da Epistemologia Genética de Jean Piaget – em cuja teoria são estudadas as formas pelas quais os determinantes sociais influenciam o aspecto cognitivo -, Doise (2002) investiga de que forma as interações sociais podem favorecer o aparecimento e o desenvolvimento de certas operações cognitivas, as quais regulam as atividades das pessoas e organizam suas interações sociais. O autor defende que, por meio das atitudes que um grupo tem acerca de um objeto, podemos acessar as representações partilhadas nesse grupo sobre a temática em questão. Nesse sentido, Doise (2002) abre caminhos para que importantes áreas de estudo da psicologia social contemporânea possam ser articuladas com o estudo das representações sociais - além das atitudes, que compõem seu campo dimensional - como, por exemplo,

estereótipos, preconceitos, valores, tomada de decisão, processos grupais e cognição social. “O conceito de representações sociais constitui-se, sem dúvida, no ‘grande conceito’ de base que desembocou na formulação de uma ‘grande teoria’ no âmbito da psicologia social, ao incluir e articular conceitos estudados, até então e em sua grande maioria, de forma esparsa.” (Trindade, Santos & Almeida, 2014, p. 136).

Moscovici (2015) adota uma posição contrária à adoção de medidas em psicologia social que se ancoram apenas em construtos obtidos de maneira parcial, isolada e individual. O aporte social e histórico é fundamental para a explicação dos fenômenos de construção de uma realidade social partilhada. Assim ele propõe que a representação de um objeto por um sujeito acontece de forma dialética, de tal maneira que sujeito e objeto se confundem e deixam de serem tidos como isolados e cindidos (Trindade, Santos & , 2014). Para ele, “uma boa teoria precisa revelar a dinâmica do real e por isso ela mesma deve estar sempre em construção, daí o caráter inacabado que ele deu a sua obra.” (Trindade, Santos & , 2014, p. 136). Segundo as autoras, um grande esforço de redimensionamento desses construtos clássicos da psicologia social contemporâneo foi empreendido por Moscovici (2015). Para elas:

O conceito de representações sociais constitui-se, sem dúvida, no ‘grande conceito’ de base que desembocou na formulação de uma ‘grande teoria’ no âmbito da psicologia social, ao incluir e articular conceitos estudados, até então e em sua grande maioria, de forma esparsa. Pelo contrário, o que se via naquele momento, particularmente nas contribuições dos psicólogos sociais estadunidenses, era um nítido predomínio das microteorizações apoiadas em conceitos isolados como imagem, opinião, atitude, crenças, valores e normas sociais (Trindade, Santos & Almeida, 2014, p. 136).

“Ao trazer o conceito de representação social, a perspectiva de Moscovici procura dar uma resposta a um imperativo epistemológico de superação da dicotomia entre o psicológico e o sociológico na constituição do sujeito e na compreensão de seu comportamento. Para isso, ele propõe focar em pesquisas acerca de objetos que permitam elaborar uma psicologia social relevante nos níveis psicológico e social, por meio da articulação entre os processos psicológicos e sociais.” (Jodelet, 2014, p. 267). Jodelet (2014) completa:

Por que fecundidade múltipla? Porque se pode extrair, a partir da leitura do livro sobre a Psicanálise, um grande potencial de intuições, de descobertas, de orientações teóricas e empíricas, algumas das quais tiveram um desenvolvimento considerável nos trabalhos posteriores de Moscovici ou em autores que nele se inspiraram e, outros que ainda estão em estado de germinação, que exigem novos desdobramentos (Jodelet, 2014, p. 262).

Trindade, Santos e Almeida (2014) apontam que os dissensos na TRS não representam uma fragilidade, mas expõem as fecundas possibilidades que são apresentadas. Os interesses dos pesquisadores, suas preferências técnicas e metodológicas, bem como a priorização por determinados processos de investigação conferem à teoria uma característica de campo unificador acerca da diversidade de pesquisa sobre os elementos simbólicos na sociedade: “Como salientamos anteriormente, este é sem dúvida um dos grandes méritos da TRS” (Trindade, Santos & , 2014, p. 154). Moscovici sempre adotou uma postura de profunda abertura teórico-metodológica, incentivando que novas proposições pudessem ser ampliadas na construção de sua teoria, eximindo-se de impor sua própria perspectiva na condução das pesquisas. Seus sucessores encontraram um campo aberto a ser constituído, ao invés de uma teoria pronta apenas para absorver e criticar. “Isto ajuda a explicar a vitalidade do campo, e o

fato de que após 50 anos continua a crescer, o que é excepcional no campo das humanidades” (Lahlou, 2014, p. 86). Nas palavras de Doise (2014):

Não podemos deixar de parabenizar a enorme variedade de conteúdos estudados e também, principalmente, os métodos de investigação utilizados e os quadros explicativos elaborados, que enriquecem as atuais pesquisas sobre as representações sociais. Esta variedade, este pluralismo de abordagens e de explicações já estavam germinando no trabalho de Moscovici (1961) sobre as representações sociais da psicanálise. [...] não só como a variedade e o pluralismo têm, desde o início, caracterizado as pesquisas sobre as representações sociais, mas também para lembrar como no livro fundador já havia uma abordagem teórica que permitiu organizar, de certa forma, essa pluralidade. (Doise, 2014, p. 163)

Sobre essa pluralidade teórico-metodológica, Sá (2014) pondera:

De fato, ao considerar que a teoria das representações sociais, quando da sua divulgação inicial, se achava ainda em processo de construção, Moscovici encorajou a realização de pesquisas empíricas – como a que ele mesmo fizera –, com vistas à produção de uma extensa base factual capaz de sustentar o refinamento posterior das proposições teóricas. Além de ter levado à emergência de perspectivas complementares à teoria geral, tal orientação tem ensejado a condução, pelo mundo afora, de pesquisas tão numerosas quanto diversificadas do ponto de vista dos grupos sociais e de seus objetos de representação (Sá, 2014, p. 387).

Camargo (2005) entende que a TRS se aproxima mais de um paradigma do que pressupostos operacionalizáveis a partir de procedimentos empíricos (Jahoda, 1988). Ele sugere que as

premissas estabelecidas por Moscovici (2012; 2015) servem de fundamento paradigmático que viabiliza a construção de modelos teórico-metodológicos variados, que a tenham por base conceitual. Nesse sentido, modelos específicos e ajustados ao fenômeno e ao contexto têm sido frequentes na psicologia social, todos eles mantendo um vínculo com o paradigma original e possibilitando a robustez e crescimento contínuo da teoria (Mazzoti & Campos, 2014; Mendonça & Lima, 2014).

2.4 A zona muda das Representações Sociais

“As pessoas que interrogamos dizem o que pensam?” (Abric, 2003, p. 61). Na elaboração da Teoria do Núcleo Central, Abric (2005) refletiu sobre a confiabilidade dos dados das pesquisas em RS, pois há a possibilidade de os participantes não revelarem as verdadeiras representações. Esse fenômeno ocorre principalmente com pesquisas cujas temáticas são de natureza sensível e com conteúdos reificados por diversos discursos sociais normativos, como é o caso do objeto desta investigação que empreendemos neste trabalho. Por essa razão, recorreremos ao aparato conceitual e metodológico da zona muda, a fim de compreendermos o fenômeno pesquisado a partir de uma ótica que integre as possíveis tentativas de esconder o pensamento social que dá fundamento às práticas cotidianas.

As RS são extraídas por meio de discursos sociais mediados pela cultura e são permeados de interdições, negociações e desejabilidade sociais. São discursos que estão articulados com as normas sociais e com as características do grupo que fazem parte. Por conta disso, é possível que haja uma defasagem entre o que as pessoas pensam e o que elas escrevem nos questionários de pesquisa.

Os participantes também tendem a dar respostas que se aproximam do ideal de autoimagem que acreditam possuir, na tentativa de apresentar uma imagem positiva de si mesmo ou que

consideram mais apropriadas com sua ideia de personalidade. Além disso, evitam comprometerem-se com respostas que vão de encontro com os discursos sociais hegemônicos sobre o tema pesquisado. Dessa forma, a estratégia deliberada dos respondentes consiste em esconder “alguns componentes de seus pensamentos em certas situações, e nestas existem duas facetas da representação: uma, explícita, verbalizada; outra não verbalizada, não expressa, denominada *zona muda*” (Scoz & Martinez, 2009). De acordo com Menin (2006), a zona muda constitui-se de:

espaços de representações que embora sejam comuns a um determinado grupo e nele partilhadas, não se revelam facilmente nos discursos diários e, ainda mais, nos questionários de investigação, pois são consideradas como não adequadas em relação às normas sociais vigentes. Os estereótipos negativos e os preconceitos incluem-se nesta categoria[...] (Menin, 2006, p. 43).

A Escola de Aix-en-Provence, de Abric, deparou-se com representações disfarçadas (*masquées*) em determinadas pesquisas, cujos elementos de uma representação apareciam numa situação e não em outras, surgindo então a hipótese da zona muda (Menin, 2006). Para Abric (2005), esse fenômeno ocorre porque o conteúdo da zona muda das RS é contra normativo, pois expressa o pensamento que as pessoas acreditam que deveriam ter para estarem de acordo com determinados discursos sociais que consideram hegemônicos sobre o tema pesquisado. Essas cognições, se fossem expressas abertamente, poderiam contrariar os valores sociais e morais de grupos, e isso ameaça a ideia do pertencimento. Por isso as pessoas tendem a não dizer tudo o que pensam sobre determinados temas considerados sensíveis no contexto sociais que pertencem.

Por estarem em discordância com a norma social vigente, o acesso aos conteúdos da zona muda demanda formas indiretas de investigação, a fim de que as representações disponíveis possam ser evidenciadas a partir da diminuição da pressão normativa do grupo. Duas técnicas foram elaboradas por Abric (2005) com o intuito de se revelar o não dito: a *substituição* e a *descontextualização normativa*.

Na descontextualização normativa o participante responde ao questionário diante de um aplicador que, aparentemente, é distante das características simbólicas dos membros do seu grupo. O ponto central dessa técnica é que, na medida em que a pessoa que aplica o questionário é afastada do grupo, diminui-se a presença normativa do possível compartilhamento de valores que poderia enviesar as respostas. Isso ocorre porque as pessoas tendem a responder de acordo com o que consideram desejável sob o ponto de vista de quem está aplicando o questionário.

Nessa pesquisa, utilizamos a técnica da substituição, porque ela é mais apropriada para pesquisas que utilizam questionários de respostas. Essa técnica consiste na redução da implicação do sujeito com o objeto do estudo. Para isso, é solicitado que o participante escreva, primeiramente, as suas opiniões acerca do assunto apresentado. A seguir, é solicitado que responda as mesmas perguntas a partir do ponto de vista das outras pessoas de seu grupo; isto é, as opiniões que ele pensa que o seu grupo mantém sobre o mesmo tema. Desse modo, a resposta do participante sob o ponto de vista de outras pessoas distancia-o do objeto em questão, revelando, assim, representações que não apareceriam espontaneamente.

Capítulo 3

3.1 Revisão de literatura sobre RS e homossexualidade

O crescente volume de produção na literatura científica nacional e internacional sobre a homossexualidade nos últimos dez anos, em periódicos de diversas áreas do saber, demonstra que se trata de um assunto cada vez mais em pauta, em especial na psicologia social. Nessa sessão, apresentamos os resultados das pesquisas mais recentes, focando nas RS sobre homossexualidade partilhadas por sujeitos diversificados em ambientes analisados distintos. Para esta pesquisa foi realizada uma revisão sistemática focada nas publicações em periódicos nacionais e internacionais, entre 2005 e 2017, nas bases de dados do SciELO - *Scientific Electronic Library*, ProQUEST e do Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se as palavras-chave: homossexualidade, representações sociais; *homosexuality and social representations*; *gay and social representations*. Foram encontrados 22 (vinte e dois) artigos, sendo a maioria trabalhos brasileiros. A categorização dos trabalhos foi feita levando-se em consideração a temática das representações dessas pesquisas, a saber: a) adoção por famílias homoafetivas (3 estudos); b) análise do preconceito contra homossexuais (12 estudos); c) homossexualidade em contextos educacionais (7 estudos). As produções estrangeiras encontradas foram realizadas nos Estados Unidos, Canadá e Jamaica. Os artigos encontrados se pautam principalmente em uma avaliação qualitativa do fenômeno, sustentada por uma análise estrutural das RS – um terço dos artigos -, assim como um esforço direcionado às análises do discurso e do conteúdo.

Ainda que as representações sobre a homossexualidade – assim como as RS de gênero - representem um construto de natureza socialmente sensível, evidenciamos que as pesquisas não se concentraram no estudo da zona muda, com exceção de dois estudos. Nas próximas tabelas, apresentamos – de forma compactada – os objetivos e objetos dessas pesquisas, assim como seus principais resultados, separados por temática de investigação.

A primeira categoria concentra os artigos que apresentaram estudos de RS sobre homossexualidade no contexto da diversidade de constituição de famílias. Mesmo que algumas políticas públicas para a inclusão de pessoas LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros/transexuais) tenham sido implementadas nos últimos anos, ainda persiste um nível demasiado de atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios contra essa população nos dois principais contextos de socialização dos jovens: a família e a escola (Abramovay, Castro & Silva, 2004; Pereira et al, 2013). Essas representações de sexualidade e gênero decorrem em papéis tradicionais adequados e são fortemente sustentadas pela socialização familiar e pela escolarização (Castro, 2015).

Uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio nas capitais brasileiras revelou o nível de preconceito que predomina nas escolas: um em cada quatro estudantes entrevistados afirmou que não gostaria de ter colegas homossexuais em suas turmas (Castro, Abramovay e Silva, 2004). Um estudo mais recente mostrou que esse padrão atitudinal ainda se mantém, a despeito dos debates promovidos por campanhas midiáticas, governamentais e educacionais: “[...] continuam, no Brasil de 2015, os jovens não heterossexuais, ou não considerados como tal, enfrentando violências, inclusive no âmbito da família e da escola” (Castro, 2015, p. 124). Num dado trecho das entrevistas, notamos a articulação manifesta entre representações de sexualidade ancoradas nas representações de gênero desses estudantes: “*Para o homem, quanto mais meninas ele ficar, melhor. O pai até pergunta se já fez ou não. Mas, a menina não pode; ela não pode porque muda tudo e pode até engravidar*” (Jovem do sexo masculino). Contraditoriamente, os resultados da pesquisa de Savin-Williams (2005) mostraram que os adolescentes apresentam uma tolerância maior e mais liberdade para se assumir com relação à homossexualidade.

Pereira et al (2013), fundamentados na análise quantitativa nos estudos de RS (Doise, 1984), desenvolveram escalas de medição do preconceito contra o casamento homoafetivo e a adoção

de filhos por casais homossexuais para serem respondidas por estudantes universitários de psicologia, serviço social e direito. Seus resultados mostraram que as representações sociais que fundamentam as crenças acerca de modelos de família compostas por casais homossexuais estão ancoradas num essencialismo psicológico (Jeolás & Paulilo, 2008; Pereira, Vala, & Leyens, 2009) de base religiosa, que julga essas famílias como afastadas da tradição judaico-cristão. Além disso, nota-se uma representação médico-científica da homossexualidade ancorada em distúrbios genéticos e biológicos (Keller, 2005, Haider-Markel & Joslyn, 2008). Sobre essa questão, Jeolás e Paulilo (2008) refletem que:

A perspectiva construtivista tem o mérito de ter transformado o pensamento da ciência social sobre sexualidade humana e desafiado diretamente a abordagem essencialista da homossexualidade que, segundo ele, prevalecia nas ciências sociais. Esta abordagem via na homossexualidade uma inversão de gênero, resultado de algum fator biológico ou pulsional, inerente ao homossexual. Inversamente, o construtivismo interpreta a homossexualidade como uma categoria conceitual que varia entre culturas e contextos históricos (Jeolás & Paulilo, 2008, p. 272).

O processo de ancoragem se organiza, nesses contextos, por meio desses dois universos reificados (Moscovici, 2012; 2015), a ciência e a religião. Nesse processo, as famílias compostas por pessoas do mesmo sexo deixariam de ser categorizadas no modelo tradicional, que pressupõe procriação e transmissão de bens, reinventando limites e características e suscitando, por essas razões, as crises que fomentam a formação de RS (Mello, 2005; Araújo, Oliveira, Sousa & Castanha, 2007).

O conhecimento construído pelo senso comum segue uma lógica diferente daquele engendrado pelo método científico (Moscovici, 2012; 2012). Por exemplo, os preconceitos

permanecem sobre famílias adotadas por casais homossexuais, ainda que haja diversas evidências empíricas de que não há diferenças significativas com a relação ao desenvolvimento psicológico de crianças criadas por pessoas heterossexuais e homossexuais (Bailey, Dobrow, Wolfe & Mikack, 1995; Costa, 2006; Dias, 2004; Golombok & Tasker, 1996; Figueiredo, 2003; Zambrano, 2006; Pereira, Torres, Falcão & Pereira, 2013).

Tais preconceitos emergem também entre aqueles que produzem e partilham conhecimentos reificados pela ciência. Araújo et al (2007) pesquisaram as RS de estudantes do último semestre dos cursos de psicologia e direito sobre a adoção de filhos por casais homoafetivos. Esses dois campos científicos são cruciais para a compreensão pela sociedade dos fenômenos de transformação das instituições sociais, das crenças partilhadas socialmente e da garantia de direitos e políticas públicas aos grupos minoritários. Os resultados obtidos permitiram concluir que não houve diferenças significativas no que tange às atitudes de ambos os grupos pesquisados: ambos foram majoritariamente contrários à adoção por casais homossexuais (Araújo et al, 2007). Esses posicionamentos referem-se “à ancoragem que os universitários expressaram em suas representações, demonstrando- a através das consequências como: risco de a criança seguir a mesma orientação sexual do adotante; da ausência do referencial materno/paterno, e de ser alvo de preconceito nas relações interpessoais” (Araújo et al, 2007, p. 101). Os estudantes, via de regra, destacaram as consequências psicossociais para as crianças, trazendo à tona o receio de que pudessem ser alvos de discriminação devido a configuração de suas famílias. As representações foram associadas a termos ancorados em suas áreas de atuação, como *anormal*, *escolhas errôneas* e *desvio moral* (Torres & Falcão, 2005). Os universitários ancoraram seus próprios preconceitos nas suas identificações acadêmicas e profissionais, como, por exemplo, na “elucidação de consequências da adoção pautadas no surgimento de distúrbios psicológicos e desvios de conduta” (Araújo et al, 2007, p. 101; Pereira, Vala, & Costa-Lopes, 2010), além de destacarem, em ambos os grupos, o risco de a

criança seguir a mesma orientação sexual dos pais (Figueirêdo, 2003). Os autores concluem seu trabalho com um questionamento perturbador: “Como será pautado o compromisso social e ético destes futuros psicólogos e juristas na sua prática profissional frente a esta problemática biopsicossocial?” (Araújo et al, 2007, p. 101).

Tabela 1

RS sobre a adoção homoafetiva

Referências	Objetivos e objetos	Síntese dos resultados
Pereira et al (2013)	Analisar as relações entre preconceito, apoio a políticas discriminatórias contra homossexuais e RS sobre a natureza da homossexualidade.	As crenças baseadas em crenças religiosas, moralistas e psicológicas predizem o maior apoio às políticas discriminatórias; a crença na natureza cultural da homossexualidade prediz o menor apoio a essas políticas; as relações verificadas são mediadas pelo preconceito flagrante contra homossexuais.
Araújo et al (2007)	Analisar e comparar as RS de estudantes em fase final do curso de psicologia e de direito acerca da adoção de crianças por casais homossexuais.	No que diz respeito às consequências para a criança emergiram conteúdos tais como: influência na orientação sexual, preconceito e ausência de referencial materno/paterno; os universitários de Psicologia mencionaram que tal fato poderia desenvolver distúrbios psicológicos, ao passo que os universitários de Direito ancoraram suas RS nos problemas morais.

Na segunda categoria, organizamos as investigações que se dispuseram a analisar o preconceito em grupos específicos com relações a temáticas ligadas à homossexualidade sobre a perspectiva da TRS. Pereira et al (2011), ao analisarem os processos grupais subjacentes à gênese do preconceito, apontam que as RS sobre a natureza dos grupos sociais são fatores fundamentais para a compreensão do preconceito, ainda que essa abordagem tenha sido pouco estudada no âmbito da TRS. Além disso, os autores mostram, com base em estudos anteriores, os cinco princípios organizadores das RS sobre a natureza da homossexualidade: crenças religiosas; ético-moral; psicológica; biológica e psicossocial, que explicariam as suas origens, fundamentando, assim, as atitudes das pessoas com relação aos membros do exogrupo (Lacerda, Pereira & Camino, 2002; Pereira, Torres & Pereira, 2003). Do mesmo modo:

A pertença social dos indivíduos ancora as suas representações e o preconceito contra os homossexuais. Por exemplo, os estudantes de engenharia civil foram mais preconceituosos flagrantes, representando a homossexualidade com base em crenças ético-morais e religiosas. Os estudantes de medicina expressaram maior preconceito sutil e recorreram mais a crenças biológicas sobre a homossexualidade. Estudantes de psicologia aparecem de forma mais frequente no grupo dos não-preconceituosos, adotando crenças sobre a natureza psicossocial da homossexualidade (Pereira et al, 2011, p. 75).

Esses resultados articulam-se com a pesquisa de Scardua e Filho (2006), cujo análise de conteúdo revelou que as RS dos estudantes universitários se classificaram nas seguintes categorias de análise: causalidades, reconhecimento social, normatização e discriminação e preconceitos sofridos. Dois importantes aspectos são ressaltados na discussão pelos autores: a) “A relação entre teorias sobre gênero e estudos sobre homossexualidade, que é pouco utilizada

na literatura nacional (Góis, 2003), poderia ser melhor explorada para auxiliar a compreensão deste processo” (Scardua & Filho, 2006, p. 490); b) Há uma prevalência na dimensão heteronormativa no que concerne aos papéis de gênero nos estudos sobre a homossexualidade (Green, 2000; Rodrigues; 2011), conforme pode ser observado nos resultados expostos na Tabela 2.

Koehler (2009) estudou as RS sobre homofobia partilhada pelos moradores de um município do interior de São Paulo. Os estudos longitudinais empreendidos permitiram concluir que a violência de gênero, como a homofobia, está intimamente relacionada às construções sociais sobre o masculino e o feminino. Para evitar a discriminação sob a forma de violência, muitos homossexuais precisam esconder sua condição, mesmo de pessoas próximas, como a família e colegas de escola (Prado & Machado, 2008; Sell, 2006).

Resultados, como esse, são condizentes com a pesquisa de Rabelo (2013), que, por meio de entrevistas em profundidade com 11 homossexuais, conclui que essa estratégia de ocultamento tem como resultados um constante hipervigilância dos gestos, expressões e até mesmo dos pensamentos nas relações cotidianas. Duas diferenciações acentuadas com bases em processos intergrupais foram encontradas nesse estudo: homossexuais *versus* heterossexuais e discretos *versus* afeminados. Além disso, os entrevistados relataram frieza nas relações pessoais, a dificuldade em se estabelecer relacionamentos duradouros, o afastamento físico e emocional dos membros familiares e altos níveis de exigência no que diz respeito ao desempenho profissional e intelectual como estratégias de compensação (Rabelo & Nascimento, 2013). Esses processos provocam o medo de ser identificado com o grupo afeminado, o qual tem sido nomeado como “homofobia interiorizada” (Borrillo, 2010), isto é, “a discriminação de um determinado (sub)grupo através dos mesmos critérios utilizados para a exclusão do próprio grupo mais extenso” (Rabelo, 2013, p. 138; Connel & Messerschmidt, 2013).

Tabela 2
RS e análise do preconceito

Referências	Objetivos e objetos	Síntese dos resultados
Pereira et al (2011)	Analisar as relações entre o preconceito contra os homossexuais e as RS sobre a homossexualidade.	Os resultados indicam duas formas de expressão do preconceito: sutil e flagrante; a hipótese de que as representações sociais sobre a natureza dos grupos minoritários estão na base do preconceito e da discriminação é corroborada.
Scardua e Filho (2006)	Estudar as RS da homossexualidade entre estudantes universitários, segundo orientação sexual e sexo.	Os homens homossexuais, procuraram justificar/legitimar publicamente (direitos, liberdade) a homossexualidade com a representação de que ela é incontrolável/natural, enquanto as mulheres homossexuais preferiram construir e aperfeiçoar contratos de interação no plano interpessoal (família, namoro) para obter reconhecimento social.
Koehler (2009)	Investigar a RS em relação ao fenômeno da homofobia da comunidade de Lorena/SP.	O termo “lésbica”, ou a referência sobre a homossexualidade feminina não apareceu para que se configurasse em categoria. A homossexualidade feminina aparece na categoria “homossexual” enquanto definição geral.
Rabelo e Nascimento (2013)	Compreender a vivência de homens	Os entrevistados negociam suas referências identitárias a partir da vivência

	homoafetivos com relação ao preconceito e à discriminação.	cotidiana de sua homoafetividade e das expectativas sociais relacionadas a padrões mais tradicionais de masculinidade.
Bueti et al (2016)	Explorar as RS de homossexualidade masculina por homens gays.	Cinco categorias de RS de homossexualidade masculina: normalidade, exibicionismo, desvio, vulnerabilidade e sexualização. Os homens gays que se representam como “normais” atribuem aos exibicionistas a causa do preconceito social.
Charles (2011)	Desconstruir RS de homossexualidade na Jamaica.	O preconceito ocorre a partir da interação de várias instituições culturais distintas.
Muñoz (2009)	Identificar as RS de estudantes de pedagogia sobre homossexualidade.	Os estudantes de pedagogia descrevem uma lógica simbólica, normativa e econômica para sustentar suas RS.
Daniel e Crabtree (2014)	Explorar as correlações entre valores humanos básicos e as RS sobre homossexualidade.	Os valores de diferenciação e a variabilidade da importância entre os contextos foi mais alta entre homens gays que em heterossexuais.

Na terceira categoria são discutidos os estudos que investigaram as RS de homossexualidade no contexto educacional e escolar especificamente. Na pesquisa de Ramires-Neto (2006), o autor estuda um caso de uma professora que, jocosamente, perguntou a um aluno se seu nome era Fabiano ou Fabiana. Os colegas passaram a fazer brincadeiras pejorativas e a discriminar o aluno durante todo o ano escolar por conta de seu suposto desvio da heteronormatividade: “Isso dá a dimensão da capacidade de interferência do educador nas relações escolares [...]. O exemplo é importante para pensarmos no quanto a linguagem está implicada na constituição

dos sujeitos, no poder que certas coisas adquirem ao serem ditas e como essas falas e esses discursos subjetivam. O referido fato nos obriga a refletir sobre como a escola pode produzir vulnerabilidades através da linguagem (Koehker, 2009, p. 593).

A dicotomia entre opção/condição e inato/adquirido predominaram nas respostas de 67 professores da rede estadual de um município do sul do Brasil. As respostas dos participantes foram agrupadas nas seguintes categorias: representações sobre homossexualidade; atitudes e sentimentos em relação a amigos/as e a alunos/as; e atitudes e sentimentos associados a parentes e a filhos/as (Jeolás & Paulilo, 2008). “Cabe ressaltar que o primeiro passo para se superar um preconceito é exatamente reconhecê-lo e, posteriormente, admiti-lo de forma aberta. Somente depois destes passos, a pessoa consegue administrá-lo ou eliminá-lo” (Jeolás & Paulilo, 2008, p. 275). No entanto, os professores afirmaram, majoritariamente, que não têm preconceitos e que não possuíam estudantes homossexuais em suas turmas. Os que tinham alunos/as homossexuais, utilizaram expressões, como *naturalidade, de maneira normal e tranquila*. Além disso, todos foram unânimes em dizer que seus alunos/as homossexuais eram vítimas de gozações, piadas e brincadeiras acerca de suas sexualidades: “Uma professora disse que, quando trabalhava com educação infantil, teve que pedir ajuda à psicóloga, pois tinha um aluno que só queria brincar com bonecas e se maquiar” (Jeolás & Paulilo, 2008, p. 277). Castro (2015) assevera:

Já instituições clássicas de socialização, como a família e a escola tendem a tentar a reprodução de padrões convencionais, reduzindo sexualidade a sexo/procriação, ou a sexo/estatuto de moralidade, não considerando que juventude é tempo de busca, de afirmação do contrário, de rebelião, de explosão da libido, de muita adrenalina, de vontade de correr riscos, sendo complexa a equação entre proteção, vulnerabilizações e autonomia (Castro, 2015, p. 124).

A preocupação com a gravidez na adolescência é uma das justificativas para a educação sexual no ambiente escolar, devido ao abandono e às rupturas na trajetória escolar das jovens. Contudo, “pouco se investigava ontem e hoje sobre possíveis horizontes dos jovens; o que a escola significa para os e as jovens; em que medida as escolas são acolhedoras no caso de jovens grávidas ou com filhos pequenos” (Castro, 2015, p. 128). Sobre essa temática, Fávero e Mello (1997), há 22 anos, realizaram uma pesquisa com 10 mães adolescentes com o objetivo de estudar as relações entre gravidez na adolescência e a vida escolar. As entrevistas com as estudantes foram feitas com base em dois eixos estruturantes: histórico da escolaridade antes e depois da gravidez e suporte social percebido para a garantia da continuidade dos estudos escolares. A análise do conteúdo desvelou que o apoio social recebido é basilar para a continuidade da escolarização das mães adolescentes. Todavia, as adolescentes relataram uma complexa conciliação dos papéis de mãe e de estudantes, que, de acordo com a estrutura familiar e escolar, pareciam desconformados. As autoras apontam que “embora pareça paradoxal, a gravidez na adolescência traz à tona duas questões que são centrais no estudo do desenvolvimento adulto: a questão das relações entre gênero masculino e feminino e de seus papéis, e a questão da identidade feminina e sua relação com a maternidade” (Fávero & Mello, 1997, p. 131).

O corte abrupto na vida da adolescente que engravida, principalmente no contexto escolar, não vem necessariamente da própria menina, mas do ambiente social do qual ela participa, como, por exemplo, a família, escola e amigos. As representações partilhadas sobre a gravidez estão relacionadas aos conceitos de sexualidade, de casamento e de virgindade mediados na família e na escola. De acordo com seus relatos, são essas as instituições a serem enfrentadas pelas estudantes e não a gravidez em si, afinal elas passam a ser consideradas transgressoras e potenciais maus exemplos para as colegas: “O que parece estar em jogo é a “educação do

feminino e do masculino na nossa sociedade, ou mais especificamente, os valores que esta educação tem veiculado a respeito do significado do ser masculino e do ser feminino” (Fávero & Mello, 1997, p. 136).

Tabela 3
RS e homossexualidade no contexto educacional

Referências	Objetivos e objetos	Síntese dos resultados
Martins-Silva (2012)	Identificar as RS de adolescentes sobre homossexualidade em seu contexto social.	Os resultados revelam a presença de elementos positivos e negativos na e o seu processo de formação está associado ao processo de formação identitário.
Neves et al (2015)	Identificar e analisar as RS de professores sobre diversidade sexual.	Respeito e Liberdade são os elementos centrais; os intermediários foram: “Homossexualismo”, “Opção Sexual” e Preconceito; os de contrastes foram: Aceitação, Direitos Humanos, Família e Igualdade e os periféricos foram: Bissexual, Diferente, Heterossexual, Tipos de Atos Sexuais e Transexual.
Jeolás e Paulilo (2008)	Analisar as RS de professores sobre homossexualidade.	As categorias temáticas utilizadas foram o inato e o adquirido.

Nas três categorias analisadas, percebemos que as expressões de gênero parecem fundamentar o preconceito contra homossexuais (Costa, Bandeira, & Nardi, 2013). Ainda que haja uma diferenciação entre orientação sexual e gênero, a distinção entre essas duas formas não é tão marcada sob o ponto de vista da atitude de preconceito e da discriminação, haja vista

que as expressões de gênero não hegemônicas e as orientações não heterossexuais são os principais alvos: “[...] um homem homossexual ou heterossexual que apresenta atitudes e comportamentos ou se expressa de forma culturalmente considerada como feminina será alvo preferencial de preconceito, o mesmo ocorrendo com as mulheres quando se expressarem ou assumirem atitudes consideradas como masculinas. (Costa, Bandeira, & Nardi, 2013; Costa, Bandeira, Peroni & Nardi, 2013).

4. Método

4.1 Delineamento

Para a realização dessa pesquisa, empreendemos dois estudos articulados e complementares, com o objetivo de ampliar nossa compreensão acerca da natureza do fenômeno em questão. O Estudo 1 focalizou as RS dos professores, ao passo que o Estudo 2 procurou evidenciar a zona muda dessas representações.

4.2 Problemas de pesquisa

Quais são as RS de professores sobre docentes homossexuais no exercício do magistério para crianças e adolescentes? De que forma essas representações podem constituir-se como fundamento para as atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias na escola?

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo geral do Estudo 1:

- Verificar e descrever as RS de professores sobre seus colegas homossexuais.

4.3.2 Objetivo específico do Estudo 1:

- Caracterizar os conteúdos, a estrutura e as dimensões dessas representações.

4.3.3 Objetivo geral do Estudo 2:

- Verificar e descrever as RS de professores sobre seus colegas homossexuais a partir do estudo da zona muda.

4.3.4 Objetivo específico do Estudo 2:

- Caracterizar os conteúdos, a estrutura e as dimensões dessas representações a partir do estudo da zona muda.

4.4 Amostra

Ambos os estudos foram conduzidos com a participação voluntária dos mesmos professores de Educação Básica das 14 Coordenações Regionais de Ensino vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tanto na condição de efetivos como em regime de contratação temporária (n = 70).

A idades dos participantes estão distribuídas da seguinte forma: entre 18 e 30 anos (21 participantes); entre 31 e 40 anos (27 participantes) e entre 40 e 50 anos (22 participantes).

Sobre o gênero dos participantes, a amostra é composta por 62 mulheres (89% da amostra) e 8 homens (11% da amostra).

Com relação à Coordenação Regional de Ensino em que trabalham, a composição da amostra foi a seguinte: Plano Piloto/Cruzeiro (6 participantes); Recanto das Emas (6 participantes); Taguatinga (8 participantes); Ceilândia (16 participantes) e Samambaia (34 participantes).

A renda dos participantes tem a seguinte composição, tendo como referência a renda média do brasileiro (R\$ 1.226,00. Fonte: IBGE): um pouco abaixo da média (1 participante); na média (5 participantes); um pouco acima da média (19 participantes); bem acima da média (45 participantes).

Todos os participantes assinaram e se submeteram às condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da coleta de dados.

4.5 Procedimentos

Para a coleta de dados, procedemos com a visita em escolas públicas da SEEDF a fim de explicarmos o teor da pesquisa e propor a participação voluntária dos participantes. Nas escolas da rede pública de ensino do DF, há reuniões coletivas da equipe docente todas as quartas-feiras, com a finalidade de se discutir e deliberar questões que permeiam o trabalho do grupo.

Nossas visitas às escolas para a coleta de dados aconteceram na ocasião dessas reuniões. Com a autorização da direção da escola, explicamos aos professores os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos de preenchimento do questionário de evocação. Esclarecemos que a participação é voluntária e que são garantidos o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos. Após essa explicação coletiva e à leitura do TCLE, distribuimos os questionários para os docentes que se apresentaram voluntariamente para participar. Todos responderam individualmente, sem qualquer comunicação com seus colegas. Logo após o preenchimento, o pesquisador recolheu os questionários individualmente.

4.6 Instrumentos

O questionário de evocação possibilitou a associação livre de ideias acerca do termo indutor proposto: *Quais as primeiras palavras ou ideias que lhe vem à cabeça sobre professores homossexuais no contexto escolar?* O questionário de evocação é baseado na técnica de associação livre, que permite que os participantes evoquem o que têm em mente quando se deparam com o termo indutor, isto é, o objeto representacional do estudo supracitado. Assim,

a partir desse termo indutor, o participante escreveu, em campo específico, 6 (seis) palavras ou expressões que lhe vieram à mente, classificando-as, em seguida, por ordem de importância, atribuindo o número 1 (um) a palavra mais importante e 6 (seis), a menos importante. Na sequência, o participante justificou a escolha da palavra mais importante em um campo aberto. A explicação da palavra que melhor se associa ao termo indutor permitiu qualificar a resposta buscando o seu sentido no contexto das palavras evocadas (Wolter & Wachelke, 2013). O mesmo procedimento descrito acima foi feito com a seção referente à zona muda. Os participantes responderam a seguinte questão indutora: *Quais as primeiras palavras ou ideias que você acha que vem à cabeça dos seus colegas quando eles pensam sobre professores homossexuais no contexto da escola?*

4.7 Análise de dados

Para a análise estrutural das palavras e expressões evocadas em ambos os estudos, foi utilizado o programa computacional *Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Évocations* (EVOC), versão 2003, desenvolvido para estudos de RS, de acordo com a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais de Abric (2003). O programa foi escolhido porque permite analisar a frequência com que cada tema foi evocado pelos sujeitos e a ordem média de importância que lhe foi atribuída, ou seja, a média ponderada dos graus de importância.

Por meio desse programa, é possível vislumbrar o conteúdo das representações, bem como sua organização interna, tendo em vista a dupla análise articulada de frequência e ordem de evocação. Os possíveis elementos centrais e periféricos são dados pela identificação da relevância dos elementos associados ao termo indutor. As correspondências entre esses critérios permitem uma análise estrutural das representações. As pesquisas anteriores têm sido

empreendidas majoritariamente por meio de *softwares* para o auxílio de análise de conteúdo (Abric, 2003; Allain & Camargo, 2007; Torres & Camargo, 2008; Hochdorn, 2018).

O quadro de quatro casas obtido por meio do software EVOC versão 2003 produz quatro quadrantes, com quatro conjuntos de cognições. No quadrante superior esquerdo – o provável núcleo central das RS - encontram-se as expressões que são mais significativas para os sujeitos, pois são mais estáveis e duradouras. No quadrante superior direito estão os elementos cognitivos – expressões evocadas - que podem migrar para o núcleo central. O segundo quadrante contém expressões que visam proteger a estabilidade do núcleo central, sendo mais flexíveis e adaptadas ao contexto. No quadrante inferior esquerdo estão as expressões evocadas por uma menor quantidade de pessoas. Nesse quadrante estão os termos que apresentam pontos de vista diferentes, isto é, são palavras que representam menos consensos entre os participantes. Este quadrante também é chamado de zona de contraste, pois ali se encontram as representações que divergem dos demais membros do grupo. O quadrante inferior direito refere-se aos elementos menos evocados pelos sujeitos em questão, constituindo uma região de troca, de valores que estão sendo negociados pelos indivíduos em sua experiência social. (Abric, 2003).

Figura 1: Quadro de quadrantes da Análise Fatorial das Correspondências

ORDEM MÉDIA DE EVOCACÃO	
F R E Q U Ê N C I A	1º Quadrante Núcleo Central
	2º Quadrante Sistema periférico ou Periferia próxima
	3º Quadrante Sistema periférico ou Periferia próxima
	4º Quadrante Periferia Distante

Procedemos com a padronização lexic das palavras, a fim de que o houvesse maior homogeneidade das frequências, diminuir divergências de conteúdo e evitar prováveis ambiguidades (Wachelke & Wolter, 2011; Hochdorn, 2018).

As transcrições das falas dos participantes foram analisadas com o apoio do programa computacional *Iramutec (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*, que efetua o tratamento de dados textuais, identificando e classificando hierarquicamente a informação essencial do texto. Por meio desse programa, podemos realizar as análise de dados textuais, como o cálculo de frequência de palavras, classificação hierárquica descendente e análises de similitude (Camargo & Justo, 2013).

A classificação hierárquica descendente consiste num cálculo realizado pela média ponderada entre os fatores “frequência” e “ordem de evocação”. Os segmentos de texto (ST) gerados nessa análise mostram as classes baseadas nos contextos semânticos em que termos foram evocados, bem como as frequências que permitem a separação de classes distintas. frequência (Camargo & Justo, 2013). Assim, o dendograma consiste num diagrama de árvore representativo das classes de palavras, apresentando a estrutura de derivação entre elas por meio do chi-quadrado (χ^2), trazendo os termos mais representativas (de maior χ^2) de cada uma das classes “As classes geradas a partir da CHD representam o contexto de sentido das palavras e podem apontar representações sociais ou elementos de representações sociais sobre o objeto social estudado” (Castro, Papaleo Koelzer, Vizeu Camargo, & Barbará S. Bousfield, 2014, p.209).

5. Resultados

5.1 Estudo 1

Esse estudo teve como objetivo a identificação das RS de professores sobre seus colegas homossexuais. Aplicamos questionários de evocação com justificativas de respostas a 70 participantes. Os professores evocaram 6 palavras que atribuíram aos professores homossexuais na Educação Básica, escolheram, dentre elas, a mais representativa para eles e escreveram uma justificativa para a escolha dessa palavra. A análise dos dados foi feita por meio do programa computacional *Iramuteq*, que fornece como resultados as seguintes figuras e tabelas, que serão apresentadas e comentadas a seguir nessa ordem: Tabela de Distribuição de Frequências das Evocações (Tabela 4); Análise Fatorial das Correspondências das Evocações das RS (Figura 2); Nuvem de Palavras das Justificativas das RS (Figura 3); Análise de Similitude das justificativas das RS (Figura 4); Dendograma da CDH das Justificativas das RS (Tabela 5); Análise Fatorial das Correspondências das Justificativas das RS (Figura 5).

Na Tabela de Distribuição de Frequências das Evocações (Tabela 4), verificamos que metade dos respondentes evocaram a palavra *preconceito* (n = 34, 49% dos respondentes). Em segundo lugar, com 26 evocações (37% do total), aparece a palavra *profissionalismo*. Outro aspecto que se evidencia nessa tabela é o fato de que, após os termos *preconceito* e *profissionalismo*, a grande maioria das palavras evocadas possuem conotação positiva, apresentando alta frequência em comparação com as outras, ao passo que as palavras com conotação negativa ocupam as últimas posições com relação à ordem das evocações.

Das palavras evocadas, os seguintes termos apresentaram uma alta frequência e são associados à desejabilidade social, com forte conotação normativa: *respeito* (21 evocações), *normal* (17 evocações), *diversidade* (15 evocações), *igualdade* (10 evocações), *inclusão* (7 evocações), *humano* (7 evocações), *aceitação* (6 evocações), *minorias* (5 evocações), *liberdade*

(5 evocações), *desinformação* (3 evocações), *afirmação* (3 evocações) e *empatia* (2 evocações). Por essa razão, o estudo das RS a partir da zona muda (Estudo 2) faz-se necessário, a fim de identificarmos quais as representações não foram ditas por conta da desejabilidade social.

Tabela 4 - Distribuição de Frequências das Evocações das RS

Evocação	Frequência	Porcentagem do total
Preconceito	34	10,66
Profissionalismo	26	8,15
Respeito	21	6,58
Normal	17	5,33
Diversidade	15	4,7
Igualdade	10	3,13
Inclusão	7	2,19
Humano	7	2,19
Aceitação	6	1,88
Alegria	5	1,57
Minoria	5	1,57
Cuidado	5	1,57
Liberdade	5	1,57
Diferente	5	1,57
Luta	5	1,57
Inteligência	5	1,57
Sensibilidade	5	1,57
Influência	4	1,25
Afetividade	4	1,25
Companheirismo	4	1,25
Novidade	4	1,25
Disfarce	4	1,25
Gay	3	0,94
Desinformação	3	0,94
Rejeição	3	0,94
Irrelevante	3	0,94
Afirmação	3	0,94
Companheiro	2	0,63
Ajustamento	2	0,63
Atencioso	2	0,63
Quebra	2	0,63
Atitude	2	0,63
Piada	2	0,63
Pecado	2	0,63

Estranho	2	0,63
Criatividade	2	0,63
Emprego	2	0,63
Autoestima	2	0,63
Conhecimento	2	0,63
Empatia	2	0,63
Postura	2	0,63
Dedicação	2	0,63
Escolha	2	0,63
Ética	2	0,63
Responsabilidade	2	0,63
Inadequado	2	0,63
<hr/>		
Total	256	80,29

Resultados semelhantes foram encontrados na Análise Fatorial das Correspondências das Evocações das RS (Figura 2). Conforme podemos observar, o possível núcleo central das RS a partir das evocações é formado pelas seguintes palavras: *preconceito, normal, diversidade, igualdade e inclusão*. Os resultados do segundo quadrante revelam que o termo *profissionalismo* foi o mais evocado, seguido por *respeito, humano e aceitação*, em ordem de maior importância e frequência.

Os termos do primeiro quadrante são mais cristalizados, pouco abordados entre as pessoas do grupo, contudo fundamentam de forma mais consistente o comportamento social dos membros. Esses resultados permitem afirmar que o preconceito está no provável núcleo central das RS dos professores sobre seus colegas homossexuais. É possível verificar esses resultados nas seguintes falas dos participantes:

- *A diversidade faz parte das relações interpessoais. É importante respeitar as diferenças.*
- *Nossa sociedade traz padrões que muitas vezes estreitam a visão do mundo, excluem indivíduos que não se encaixam. Acabamos por acreditar que devemos ser todos iguais para sermos aceitos.*
- *Ter homossexuais, diferentes etnias, credos faz com que as diferenças se tornem normais.*

- *Todos os seres são diferentes, possuem suas individualidades, e estas devem ser respeitadas, sendo este um dos seus principais direitos.*
- *Inclusão social, porque na sociedade contemporânea não existe mais espaço para preconceito.*
- *Precisamos aceitar as pessoas e respeitar as escolhas. Conheço professores homossexuais que são bem respeitados.*
- *Respeito, pois independente de escolhas pessoais, devemos respeitar as diferenças.*
- *Um ser humano. Somos indivíduos, cada um com suas especificidades e características. Então devemos respeitar uns aos outros.*
- *Todos devem ser respeitados.*
- *Os homossexuais, em sua maioria, sofrem de atitudes discriminatórias por pessoas que já tem uma ideia formada, um juízo pré-concebido do gênero masculino e feminino.*
- *Vivemos em um modelo de sociedade em que os comportamentos aceitos são aqueles que estão de acordo com modelo padrão. O diferente costuma causar preconceito e intolerância. Esta situação costuma causar desrespeito e mal-estar no ambiente escolar.*
- *Vejo que o preconceito é algo enraizado pela sociedade e precisa ser trabalhado de forma comum.*
- *A diversidade faz parte das relações interpessoais. É importante respeitar as diferenças.*
- *Mesmo tendo sido educada numa cultura preconceituosa e arcaica, tento viver uma forma de agir com respeito frente toda e qualquer diversidade.*
- *Me vem a ideia de que todos somos iguais, independente da condição sexual. O que importa é se é um bom profissional. Fraternidade no sentido de estarmos em irmandade, pela educação.*
- *Sempre houve preconceito e até perseguição por parte de alguns pais e colegas.*

- Não precisamos ser iguais, pois não somos, para sermos respeitados. Somos únicos e toda a diversidade que se encontra tem sua especialidade e merece ser respeitada. O preconceito não deve opor-se à evolução social, a história deve ser contínua e sem regressões. O profissionalismo de alguém não interfere em nada com quem ele ou ela ama.

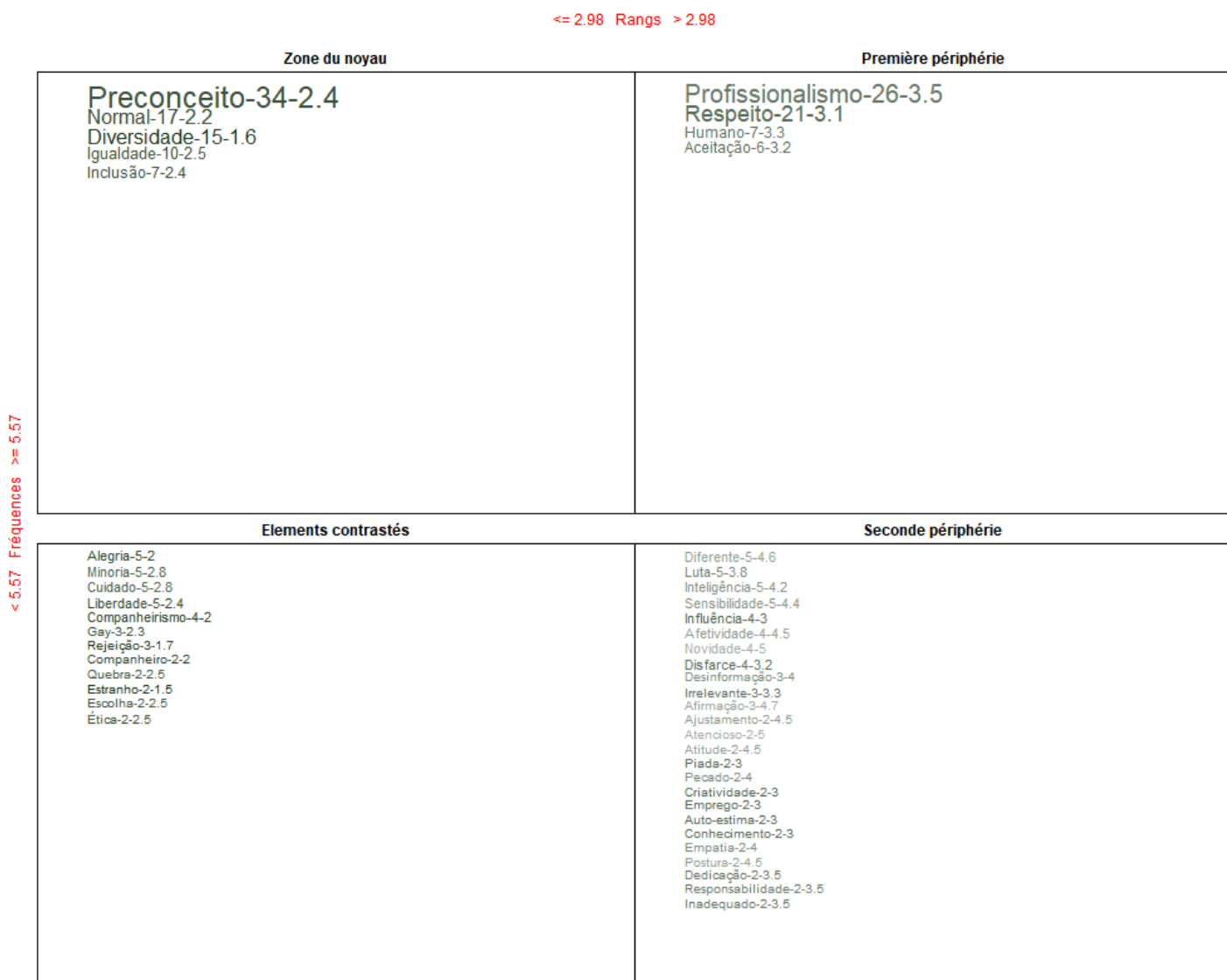
- Vivemos em uma sociedade machista, classista e preconceituosa em todos os níveis. Dentre as diferenças individuais, há homens e mulheres que para se exaltarem são preconceituosos, homofóbicos. Estão sempre procurando uma forma de diminuir alguém, colocando as pessoas homossexuais como menores, piores, rebaixados. A homofobia no ambiente escolar acontece da avaliação oculta de quando você adentra na avaliação doentia social, de que o homossexual sempre será menos, pois não é heterossexual.

- A tolerância à diversidade no contexto escolar deve estar presente, por tratar-se de um ambiente de aprendizagem e respeito ao outro.

Por sua vez, na primeira periferia estão os termos mais flexíveis, associados às experiências mais imediatas e ao contexto em que o grupo está inserido. Nessa periferia, estão as palavras e os significados que são frequentemente partilhados nas interações do grupo social. Por essa razão, os termos que se encontram na primeira periferia representam o processo de mudança nas RS.

Dessa forma, verifica-se que o *profissionalismo*, isto é, a dedicação ao trabalho e a eficiência, é um termo que permeia os discursos entre os membros grupo. Articulando os resultados do primeiro e do segundo quadrante, podemos afirmar que a expressão do preconceito (núcleo central) se dá por meio do profissionalismo, revelando-se na ideia de que os homossexuais precisam ser mais dedicados ao trabalho como forma de compensação pela negatividade de sua orientação sexual.

Figura 2 - Análise Fatorial das Correspondências das Evocações das RS (Evocação–
Frequência–Ranking médio):



Os próximos resultados referem-se à análise das justificativas dos participantes para a escolha da palavra que melhor representa suas opiniões sobre os professores homossexuais no contexto da escola. Os gráficos da nuvem de palavras (Figura 3) e da análise de similitude (Figura 4) das justificativas mostram que a palavra *não* ocupa uma posição de destaque nas justificativas apresentadas pelos participantes. Quando nos deparamos com esses resultados, elaboramos inicialmente a hipótese de que os professores que apontaram representações positivas utilizaram o *não* com a finalidade de contrapor um pensamento social hegemônico;

não à homofobia. O *não* também poderia ter a função de encobrir negativamente o pensamento desses mesmos participantes, que é diferente da opinião positiva enunciada de forma explícita. Sobre aqueles que enunciaram opiniões negativas, nossa hipótese foi que esses professores utilizaram o *não* como forma de negar a existência de professores homossexuais no contexto da escola.

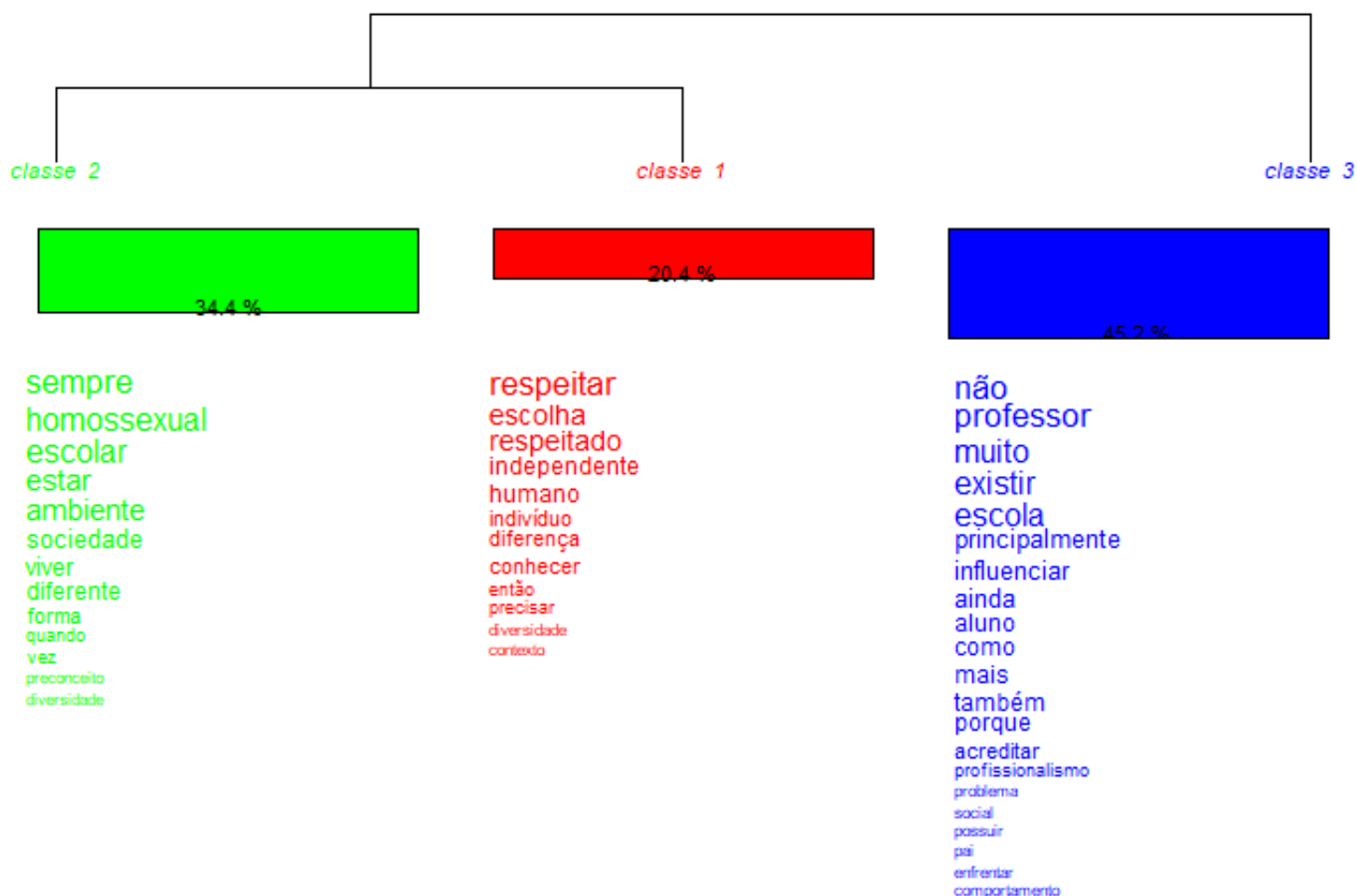
A partir da análise das respostas dos participantes, evidenciamos que os professores que se posicionaram de forma positiva com relação aos seus colegas homossexuais, utilizaram o termo *não* com o intuito de ressaltar a neutralidade, negando que a orientação sexual homossexual interfira no contexto do trabalho. Além disso, enunciaram que a homossexualidade *não* é um fator preponderante nas suas opiniões sobre eles, assim como *não* pode definir suas qualidades profissionais. Eles também usaram o *não* para apontar que não tem tido espaço para a discussão dessa temática na escola. Em contrapartida, os professores que apresentaram opiniões negativas utilizaram o termo *não* para negar a pertinência desse assunto no contexto escolar. As seguintes justificativas dos participantes ilustram essas duas categorias de pensamento:

- *Não precisamos ser iguais, pois não somos, para sermos respeitados.*
- *O preconceito não deve opor-se à evolução social, a história deve ser contínua e sem regressões. O profissionalismo de alguém não interfere em nada com quem ele ou ela ama.*
- *Acho que não importa muito o gênero do professor.*
- *A homofobia no ambiente escolar acontece da avaliação oculta de quando você adentra na avaliação doentia social, de que o homossexual sempre será menos, pois não é heterossexual.*
- *Por dois motivos, ignorância, desinformação e preconceito, alimentado por percepção religiosa, não há debate sobre esse tema nas escolas. Muitas vezes é visto como tabu.*
- *Pelo julgamento, principalmente dos alunos, muitos tomam atitudes mais reservadas, muitas vezes negando-se a defender qualquer assunto ou trabalhar o tema relacionado à*

A Classificação Hierárquica Descendente (CDH) realizada com as justificativas dos professores gerou três classes de palavras, conforme podemos observar na Tabela 5 - Dendograma das justificativas das RS. Podemos notar que a classe 3 é a categoria de palavras mais representativa para aproximadamente metade da amostra (45%). A classe 2 (34% da amostra) e a classe 1 (20% da amostra) são diretamente ligadas, indicando que as palavras de uma estão associadas com as palavras da outra.

As formas reduzidas mais significativas da classe 2 são: *homossexual, ambiente e sociedade*, enquanto na classe 1, as formas são: *respeitar, escolha, independente, humano, indivíduo, diferença e conhecer*.

A classe 3 é a categoria de palavras de maior significância para nossa análise, já que é composta por palavras que não se ramificam em outros significados associados, como acontece na classe 2 e 1. Articulando os resultados desse gráfico com os resultados da AFC - que apresentaremos a seguir -, podemos observar que os termos presentes na classe 3 são os mesmos encontrados no primeiro quadrante (possível núcleo central das RS) e na primeira periferia (palavras com alta taxa de evocação, ligadas às experiências imediatas de compartilhamento de significados), a saber: *não; professor; muito, existir; escola; influenciar; profisisonalismo; aluno; problema; profisisonalismo; enfrentar; acreditar; pai e comportamento*.

Tabela 5: Dendograma da CHD das Justificativas das RS ordenado por valor de χ^2 ($p \leq 0,05$).

A AFC das justificativas das evocações dos professores (Figura 5) revela que o possível núcleo central das RS é constituído pelas seguintes palavras: *influenciar*, *profissionalismo*, *problema*, *enfrentar*, *comportamento* e *professor*. Essa tabela indica que os significados que compõem o núcleo central são mais propensos a predizer os comportamentos dos professores no contexto das relações sociais.

A primeira periferia é composta de palavras que podem migrar para o núcleo central. Além disso, as palavras desse quadrante apresentam uma alta frequência e dizem respeito às relações mais imediatas, pois fazem parte das trocas simbólicas de forma mais explícita. Nesse estudo,

as palavras da segunda periferia são: *escolha; respeitar; independente; conhecer; humano; diferença e indivíduo*. Esses termos tendem a fazer parte do núcleo central das representações no decorrer do tempo.

Podemos observar que o termo *influenciar* ocupa uma posição de destaque no núcleo central das RS. Esse fato revela a natureza do preconceito (núcleo central das evocações, Figura 2) que os professores mantêm sobre seus colegas homossexuais. Esses resultados mostram que eles consideram que os professores homossexuais podem influenciar seus alunos a assumirem a mesma orientação sexual.

A palavra *escolha* está presente na segunda periferia, o que significa que os participantes consideram que os alunos estão propensos a assumirem (escolherem) a orientação sexual de seus professores na medida em que perceberem que esse tipo de existência é uma possibilidade.

Na fala desse participante abaixo, notamos que ele representa positivamente a possível influência dos professores homossexuais em relação aos seus alunos.

- *Acabamos por acreditar que devemos ser todos iguais para sermos aceitos. Ter homossexuais, diferentes etnias, credos faz com que as diferenças se tornem normais. No ambiente escolar, nossos alunos sentem mais à vontade para serem quem são pois tem uma diversidade em seus professores para se espelhar.*

Entretanto, a maioria dos participantes representam negativamente a homossexualidade, demonstrando receio de que os alunos possam ser influenciados por ela. Por essa razão, a palavra *aluno* figura no núcleo central, tendo em vista que o estudante é o cerne da preocupação da existência de docentes homossexuais no contexto escolar. Essa preocupação mostra que os participantes entendem que a subjetividade não é algo dado e definitivo; é construída por meio

de dispositivos sociais, incluindo a escola. Podemos evidenciar esse aspecto nas falas subsequentes:

- *Cautela com as mudanças no cenário atual. Creio que os professores formam opiniões e ajudam na formação de caráter dos alunos. Professores_homossexuais já existem há anos, porém agora a homossexualidade está sendo tratada de forma mais aberta. Ainda existe a necessidade de se tratar a mocidade de forma cautelosa para não influenciar no comportamento dos mais novos.*

- *A preocupação que o professor_homossexual no contexto escolar, sobretudo em séries iniciais, pode exercer algum tipo de influência nas crianças que estão na fase de formação da personalidade.*

- *Muitos temem a influência sobre as crianças e adolescentes que são muito imitadores, principalmente se admirarem o professor e a professora.*

- *As pessoas se afastam porque acham que as outras pessoas vão achar que você será também.*

- *Esse profissional tem uma grande responsabilidade de ser um formador e não deve usar esse espaço apenas para questões ideológicas. Deve ser levado em consideração os deveres a serem executados também.*

- *Geralmente quando encontramos professores homossexuais nas salas de aula, principalmente nos anos iniciais e educação infantil, surgem as dúvidas em nós, que somos pais e professores, se a opção sexual deste professor será transmitida para os alunos.*

A palavra *problema* também está presente no primeiro quadrante, assim como o termo *existir*. Há um problema com a existência de professores homossexuais no ambiente escolar. Isso mostra que a presença de professores homossexuais no contexto escolar pode causar uma

desestabilidade no grupo, fato que justifica o estudo desse fenômeno a partir da Teoria das Representações Sociais.

A presença do termo *problema* no núcleo central mostra a importância da sua existência como representação, ainda que, em muitas falas, os participantes neguem que os docentes homossexuais sejam um *problema*. Entretanto, as seguintes falas dos participantes revelam um condicional acerca da existência de docentes homossexuais: desde que ajam profissionalmente - isto é, de forma neutra quanto à sua identidade - e sejam responsáveis em não exercer influência sobre os alunos, essa questão não seria um problema. Podemos verificar essas opiniões nas seguintes falas dos participantes:

- *Desde que os homossexuais não influenciem no comportamento dos alunos, não vejo problemas.*
- *Agindo com responsabilidade quanto às suas escolhas para mim não seria problema em nenhum contexto, principalmente o educacional, o qual deve ser totalmente inclusivo.*
- *Se esse professor homossexual escolheu a profissão de professor e trabalha com amor e respeito aos outros, não há problema.*

No núcleo central das RS, o termo *profissionalismo* obteve uma alta frequência de evocações e de importância entre os respondentes. A análise das respostas apresentadas revela que os professores consideram a dedicação ao exercício da profissão um fator que prepondera sobre a orientação sexual dos colegas.

Em muitas justificativas, é possível observar que o comprometimento no trabalho neutraliza a importância da homossexualidade, sendo tal opinião comum aos que representaram positiva e negativamente seus colegas homossexuais. Entre aqueles que representaram positivamente, o *profissionalismo* foi destacado como característica qualitativa dos homossexuais, que

costumam apresentar maior dedicação ao trabalho. Da mesma forma, as falas também revelam que o *profissionalismo* é um atributo que precisaria ser buscado pelos homossexuais como forma de compensação por conta de sua condição. Um aspecto comum nas respostas positivas e negativas reside no fato de que a identidade sexual deve ser neutralizada, mantida em encobrimento e sem significância. Entre as falas que demonstram esses aspectos, podemos destacar:

- São pessoas dedicadas, se entregam de corpo e alma no que se propõe a desenvolver.
- Conheço professores homossexuais que são bem respeitados. E manda bem no conteúdo.
- O professor homossexual tem uma tendência a se identificar com a área da educação, por isso são dedicados com seu trabalho.
- São pessoas atenciosas que cuidam bem dos alunos.
- Suas habilidades, competências e dedicação não são inferiores por serem homossexuais, são capazes.
- Igual a qualquer pessoa. Tão profissionais quanto homens e mulheres.
- Um profissional que veio integrar a equipe e será mais um colega de trabalho.
- Ética, independentemente de suas escolhas. O profissionalismo e a ética vão além de suas escolhas pessoais.
- Acho que não importa muito o gênero do professor. O importante é que seja bom naquilo que vai fazer.
- Para você ser um bom profissional, não depende do gênero, cor, raça, etnia, opção sexual. Todos somos iguais.
- A opção sexual de alguém é particular, privada, fora de contexto num ambiente relacionado a trabalho. A capacidade, a competência de um profissional da educação não é medida em função da sua sexualidade ou opção sexual, se essa questão fosse mesmo importante a escola

teria professores e professoras celibatários e celibatárias. Já passamos há muito por esse contexto. Nem cabe discussão.

- Sinceramente, acredito que o importante é a formação acadêmica e o comprometimento em prol de uma educação de qualidade. O que importa é o profissionalismo. A orientação sexual prefiro deixar para a vida privada.

- A sua opção sexual não seja nunca colocada como limitador, pois ela nunca deve entrar no questionamento da sua profissão ou da sua competência.

- Me vem a ideia de que todos somos iguais, independente da condição sexual. O que importa é se é um bom profissional. Fraternidade no sentido de estarmos em irmandade, pela educação.

- A escolha profissional do indivíduo, em minha opinião, deve ser dissociada de sua opção sexual. A tolerância à diversidade no contexto escolar deve estar presente, por tratar-se de um ambiente de aprendizagem e respeito ao outro. Como em outros contextos também, mais ainda na escola como meio de exemplo e profissionalismo.

- Não percebo distinção de capacidade de um profissional, por sua opção sexual ou orientação sexual, e sim pela sua formação e capacidade de desenvolver seu trabalho.

- É uma realidade que deve ser encarada com normalidade, porque o profissionalismo independe da opção sexual.

- Acredito que a orientação sexual não pode e nem deve ser critério ou condição para definir um bom ou mau profissional.

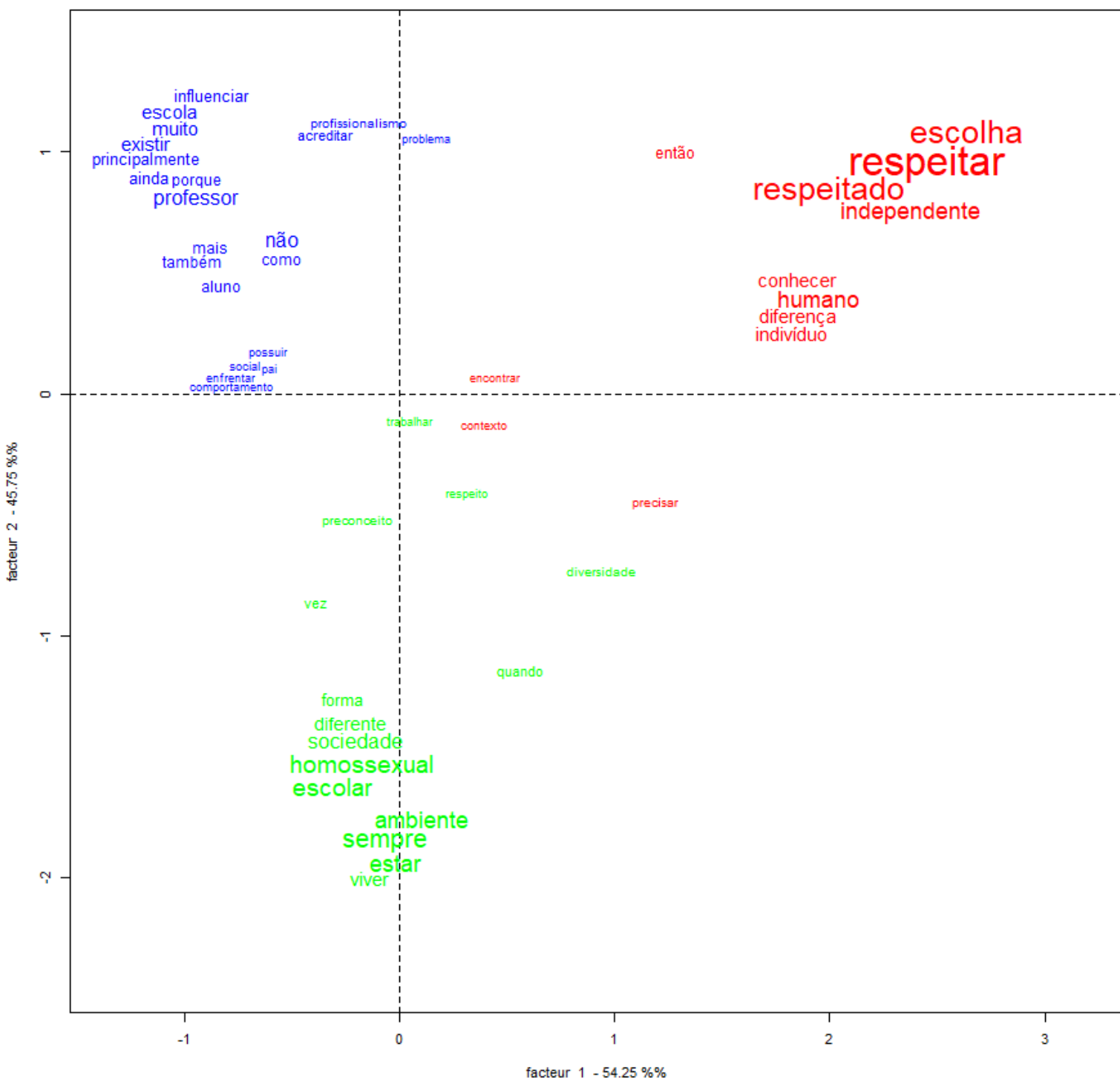
- Somos indivíduos, cada um com suas especificidades e características. Então, devemos respeitar uns aos outros. Não é a opção sexual que define quem será um bom profissional, muito menos quem merece respeito.

- Independentemente da opção sexual, o professor deve possuir habilidades, competências, caráter, ética como qualquer ser humano e deve respeitar e ser respeitado.

O termo *enfrentar* também está presente no primeiro quadrante, compondo o núcleo central das RS. Esse termo sugere que há um problema a ser *enfrentado* a partir da existência de professores homossexuais no contexto da escola. A palavra não no núcleo central sugere que os participantes enfrentam esse problema dizendo simbolicamente *não* aos professores homossexuais no ambiente escolar. Além disso, as respostas positivas mostram que os colegas homossexuais *enfrentam* diversas barreiras sociais, inclusive no ambiente escolar, conforme podemos verificar nas seguintes falas:

- *Acredito que eles enfrentam muitos obstáculos, assim como os negros também. Por isso persistem em suas lutas diárias.*
- *O professor homossexual antes de entrar para a escola pública, já vem enfrentando vários tipos de preconceitos.*
- *Estão sempre precisando provar algo para alguém. Uma batalha constante para se firmar e ser aceito.*
- *Os homossexuais enfrentam preconceitos no ambiente escolar, tanto dos alunos quanto dos profissionais educacionais.*
- *Na sociedade em que vivemos, ser homossexual é sempre sinônimo de luta e afirmação diária.*
- *O professor homossexual antes de entrar para a escola pública, já vem enfrentando vários tipos de preconceitos. Como ele vem sendo discriminado em toda sua vida, ao entrar para escola através de seu esforço, é como se encontrasse seu porto seguro.*

Figura 5 – Análise Fatorial das Correspondências das Justificativas das RS



5.2 Estudo 2

O Estudo 2 teve como objetivo a identificação das RS de professores sobre seus colegas homossexuais por meio da zona muda. Formulamos a hipótese de que o preconceito contra os colegas homossexuais não poderia ser apreendido de forma satisfatória sem esse estudo, pois as respostas dos participantes estariam permeadas de um discurso normativo, o qual é contrário à expressão clara de opiniões preconceituosas e discriminatórias. As opiniões atribuídas aos outros membros revelam as representações mantidas pelo grupo, ainda que o participante, individualmente, afirme não concordar, haja vista que o estudo das RS caracteriza-se pela análise das opiniões grupais como um todo, e não uma soma de opiniões individuais. Por essa razão, o estudo da zona muda caracteriza-se pela complementariedade em relação aos resultados das RS propriamente ditas identificadas no Estudo 1.

Após preencherem o questionário correspondente ao Estudo 1, na folha seguinte, os mesmos participantes do estudo anterior escreveram as 6 primeiras palavras que eles consideraram que representam melhor as opiniões dos seus colegas sobre os professores homossexuais no ambiente escolar. Em seguida, dentre essas 6, escolheram 1 palavra mais importante e justificaram sua escolha.

A análise dos dados foi feita por meio do programa computacional *Iramuteq*, cujos resultados se baseiam em análises estatísticas fornecidas pelos seguintes gráficos e tabelas, que serão apresentados e comentados a seguir nessa ordem: Tabela de Distribuição de Frequências das Evocações da Zona Muda (Tabela 6); Análise Fatorial das Correspondências das Palavras Evocadas na Zona Muda (Figura 6); Nuvem de Palavras das Justificativas na Zona Muda (Figura 7); Análise de Similitude das Justificativas da Zona Muda (Figura 8); Dendograma da CHD das Justificativas da Zona Muda (Tabela 7); Análise Fatorial das Correspondências das Justificativas da Zona Muda (Figura 9).

Assim como observado na tabela de distribuição de frequências das evocações das RS do Estudo 1, verificamos que, na zona muda, a palavra *preconceito* aparece em primeiro lugar, evocada por aproximadamente a metade dos respondentes (n = 27, 39% dos respondentes). Em segundo lugar aparece a palavra *rejeição* com um total de 19 respondentes (27% dos participantes), seguida por *influência*, em terceiro lugar, com 14 evocações (20% dos participantes).

A palavra *profissionalismo*, que havia sido evocada por 26 respondentes no Estudo 1, apareceu neste estudo em 6º lugar, evocada por 8 participantes. Isso mostra que o profissionalismo não é suficiente para neutralizar as representações negativas sobre professores homossexuais.

Nas evocações do Estudo 1, as primeiras palavras mais evocadas foram positivas, ao passo que as palavras com conotação negativa ocuparam as últimas posições com relação à ordem das evocações. Contudo, no estudo da zona muda, a palavra *rejeição* aparece em segundo lugar, com um total de 19 evocações. É possível notar que, entre as cinco primeiras palavras evocadas, essas duas citadas acima (*rejeição e influência*) possuem uma conotação negativa, remetendo a aversão e ao receio de que os professores homossexuais exerçam influência de sua orientação sexual sobre seus alunos.

Acerca da natureza das evocações, notamos que no Estudo 2 apareceram termos pejorativos que não figuraram no Estudo 1, como, por exemplo: *piada* (5 evocações), *bicha* (4 evocações), *pecado* (2 evocações), *gay* (2 evocações), *promiscuidade* (2 evocações). Dentre os termos que remetem o professor homossexual ao campo do diferente, podemos classificar os seguintes: *anormal* (3 evocações) *novidade* (3 evocações), *diferente* (3 evocações) *extravagante* (3 evocações), *questionamento* (2 evocações), *desvio* (2 evocações) e *curiosidade* (2 evocações). Com relação aos termos que remetem ao receio em relação aos professores homossexuais,

podemos classificar: *problema* (3 evocações), *confusão* (3 evocações), *medo* (2 evocações), *perigo* (2 evocações) e *cuidado* (2 evocações).

Por outro lado, dentre os 23 termos evocados, 5 deles podem ser categorizados como representações positivas sobre professores homossexuais: *normal* (10 evocações), *criatividade* (3 evocações), *inteligência* (3 evocações), *legal* (2 evocações), *afetividade* (2 evocações), *companheirismo* (2 evocações) e *inclusão* (2 evocações).

Tabela 6 - Distribuição da frequência de evocações da zona muda

Evocação	Frequência	Porcentagem do total
Preconceito	27	10,98
Rejeição	19	7,72
Influência	14	5,69
Respeito	11	4,47
Normal	10	4,07
Profissionalismo	8	3,25
Irrelevante	8	3,25
Estranho	6	2,44
Piada	5	2,03
Incompetência	5	2,03
Disfarce	4	1,63
Bicha	4	1,63
Inadequação	3	1,22
Criatividade	3	1,22
Anormal	3	1,22
Novidade	3	1,22
Diferente	3	1,22
Problema	3	1,22
Inteligência	3	1,22
Extravagante	3	1,22
Confusão	3	1,22
Medo	2	0,81
Minoria	2	0,81
Pecado	2	0,81
Gay	2	0,81
Questionamento	2	0,81
Fofoca	2	0,81
Legal	2	0,81
Afetividade	2	0,81
Companheirismo	2	0,81

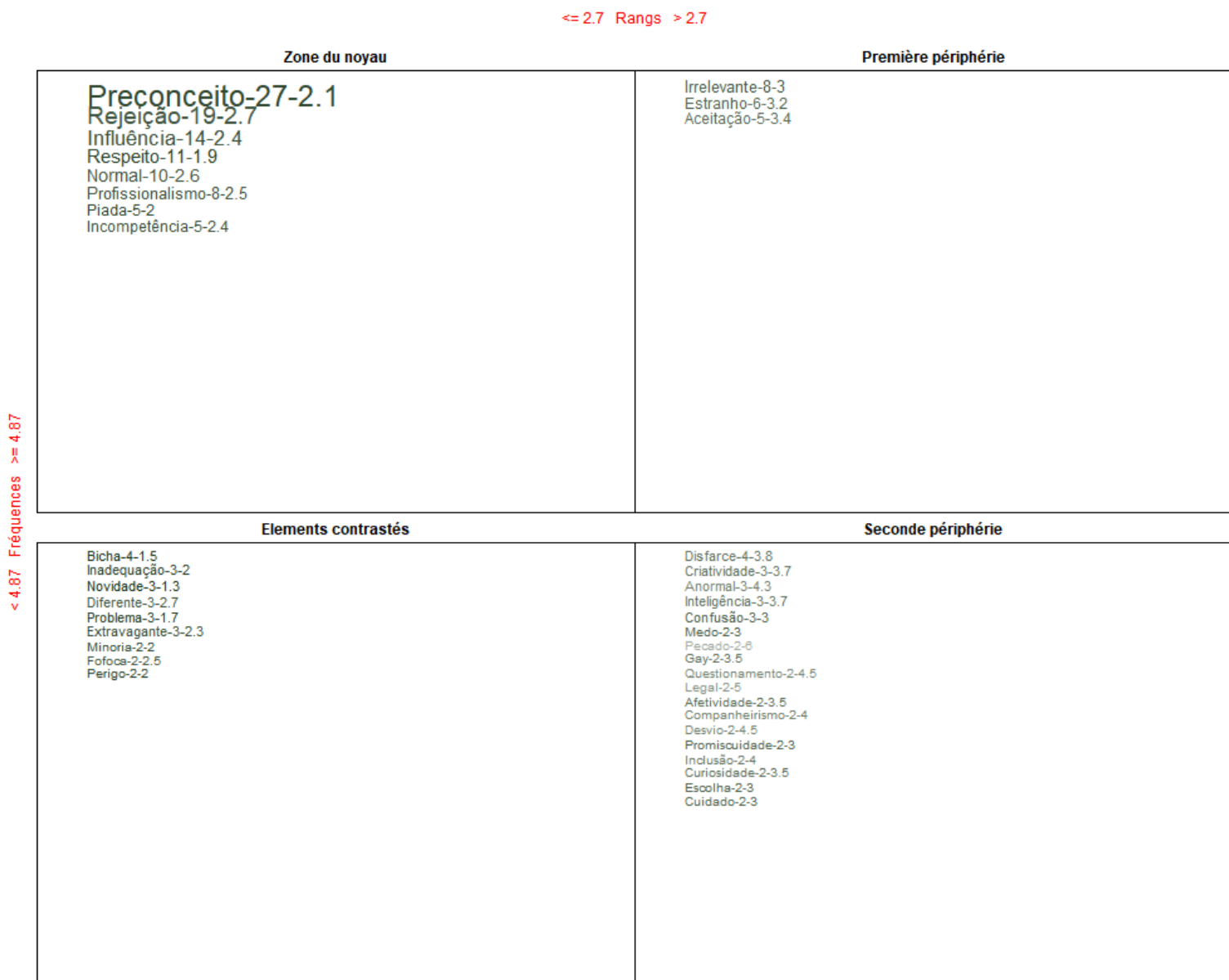
Desvio	2	0,81
Promiscuidade	2	0,81
Perigo	2	0,81
Inclusão	2	0,81
Curiosidade	2	0,81
Escolha	2	0,81
Cuidado	2	0,81
Total	180	73,13

Os resultados constantes na Figura 6 - Análise Fatorial das Correspondências das Palavras Evocadas da Zona Muda - revelam que o possível núcleo central é constituído pelos seguintes termos: *preconceito, rejeição, influência, respeito, normal, profissionalismo, piada, incompetência*. Os resultados dessa análise são bem próximos daqueles mostrados na Tabela 6 (Distribuição das evocações).

Esses resultados diferem daqueles apresentados na Figura 2 do Estudo 1. Podemos notar que em ambos os estudos, o termo *preconceito* aparece com uma alta frequência e importância. Entretanto, *preconceito* parece ter um significado diferente em cada estudo. No Estudo 1, *preconceito* figurou como um termo ligado a expressões que remetem à normatividade do discurso social, como *normal, diversidade, igualdade e inclusão*. Em contrapartida, no Estudo 2, *preconceito* aparece vinculado à *rejeição* e *influência*, dois termos que sugerem negatividade acerca das representações.

Além disso, *piada* e *incompetência* aparecem no núcleo central das RS na zona muda, enquanto, no Estudo 1, esses termos apareceram na segunda periferia, com menor importância na frequência e na ordem de evocações. Essas evocações articulam-se com as justificativas apresentadas pelos participantes, conforme mostraremos mais adiante na apresentação dos resultados da Análise Fatorial das Correspondências das justificativas da zona muda (Figura 9).

Figura 6: Análise Fatorial das Correspondências das Palavras Evocadas da Zona Muda (Evocação– Frequência–Ranking médio):



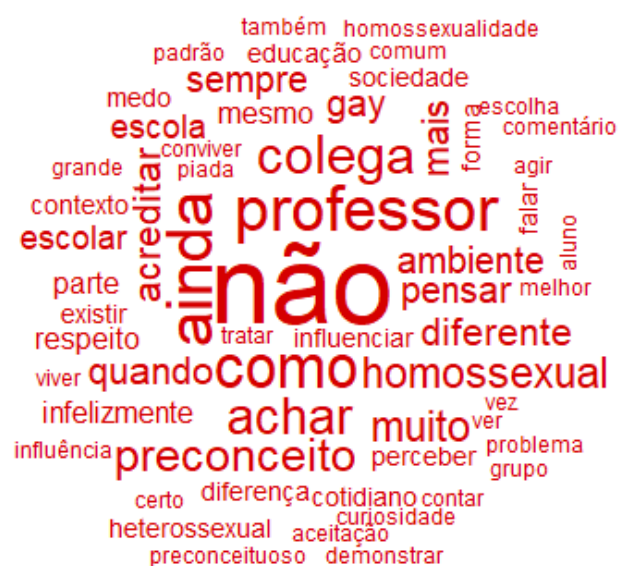
Os próximos resultados referem-se à análise das justificativas dos participantes para a escolha da palavra que melhor representa as opiniões que eles atribuem aos colegas sobre os professores homossexuais no contexto da escola. Os gráficos da Nuvem de Palavras das

Justificativas da Zona Muda (Figura 7) e da Análise de Similitude das Justificativas da Zona Muda (Figura 8) são compatíveis com os resultados apresentados nos mesmos gráficos do Estudo 1: a palavra *não* permanece com uma alta frequência nas respostas dos participantes, ainda que não figure no núcleo central das RS, conforme veremos na Figura 9.

Esses resultados articulados revelam que o *não* aos professores homossexuais na escola está presente tanto nas opiniões dos professores quanto nas opiniões que eles dizem ser dos seus colegas. Nas seguintes falas abaixo, podemos notar como essa negação se apresenta:

- *É um assunto que não faz parte do meu contexto. Nós evitamos em nossa família.*
- *E não aceitam o professor gay, ainda é grande esse preconceito no nosso cotidiano.*
- *Para algumas pessoas, não faz diferença o colega ser heterossexual ou não. Outros já olham de forma diferenciada, tecendo comentários não agradáveis. Na maioria das vezes, presencia uma aceitação não sincera por partes dos colegas.*
- *Infelizmente há a cultura de superioridade e inferioridade. No ambiente escolar não é diferente.*
- *Quando você não se encaixa no padrão, algumas pessoas querem que você acredite na sua inferioridade.*
- *Isso não é um fator que influencia nas práticas educativas.*
- *Ninguém comenta a opção sexual do colega de trabalho.*

Figura 7: Nuvem de palavras das Justificativas da Zona Muda:



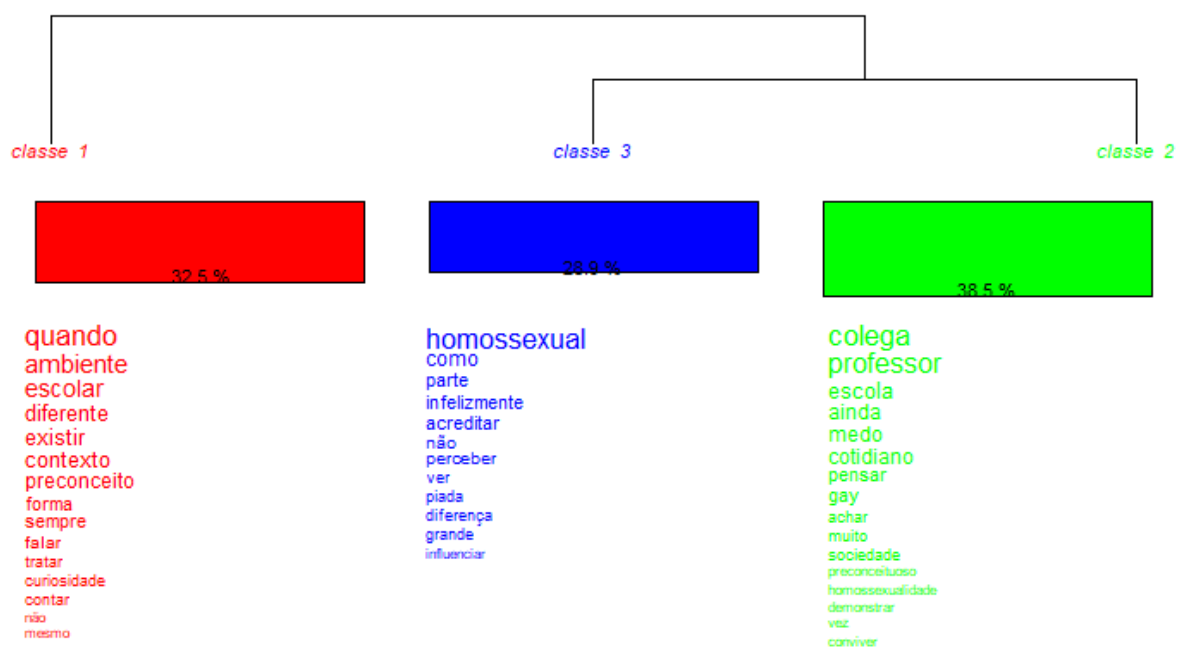
O Dendograma da CHD das Justificativas da Zona Muda (Tabela 7) mostra que a classe 1 (32,5 % da amostra) é a mais representativa, pois, ao contrário das classes 3 (28,9% da amostra) e 2 (38,5% da amostra), suas palavras não estão associadas a outras categorias. Contudo, a classe mais representativa do Estudo 1 (classe 3) apresentou expressões respondidas por aproximadamente metade dos participantes (45% da amostra), enquanto que, no Estudo 2, a classe mais representativa contém palavras provenientes das justificativas de aproximadamente um terço dos respondentes (32,5% da amostra). Esses resultados mostram que, no Estudo 1, houve mais convergência dos participantes para as respostas apresentadas que no Estudo 2.

Na classe 1, os termos encontrados são: *ambiente escolar; diferente; existir; preconceito; falar; curiosidade e não*. Essas palavras compoem o primeiro quadrante da Análise Fatorial das Correspondências, conforme veremos a seguir. As formas reduzidas mais significativas da classe 2 são: *colega; professor; escola; medo; cotidiano; pensar; gay; muito; sociedade; preconceituoso; homossexualidade; demonstrar; e conviver*. As palavras da classe 3 estão interligadas as da classe 2, que, por sua vez, são: *homossexual; parte; infelizmente; acreditar; não; perceber; ver; piada; diferença; grande e influenciar*.

Tabela 7 - Dendograma da CHD das Justificativas da Zona Muda ordenado por valor de χ^2 (p

≤

0,05)



A Análise Fatorial das Correspondências das Justificativas da Zona Muda (Figura 9) mostra que o possível núcleo central da zona muda das RS é composto pelos seguintes termos: *preconceito, contexto, ambiente, escola, existir, diferente*.

Os termos acima mostram que os professores atribuem preconceito à existência do professor homossexual no contexto escolar. Esses resultados articulam-se com os apresentados no núcleo central das RS (Estudo 1), no qual o termo *influência* teve destaque, pois o preconceito contra os professores homossexuais advem do medo da influência da orientação sexual desses profissionais sobre seus alunos. Nas seguintes falas dos participantes podemos notar que o medo da influência sobre os alunos figura como uma justificativa do preconceito dos colegas:

- *Acho que ainda hoje as pessoas, quando se referem ao professor no ambiente escolar, ou no contexto escolar, apresentam uma certa preocupação de influência na escolha dos alunos.*
- *A influência de algumas pessoas, dependendo da situação e do momento que alguém vive, faz com que a pessoa se sinta tentada a vivenciar momentos.*
- *Muitos comentam que acreditam que há um grande perigo de alunos copiarem seu jeito de ser, falar e agir.*
- *Há o medo de influenciar crianças e adolescentes, pois eles se espelham muito nos professores.*
- *Acham que o fato do professor ser gay vai influenciar.*
- *É sempre um espanto quando falamos que aquele ou aquela pessoa são professores. Acham que vão incentivar a mudança de sexo.*

O preconceito contra homossexuais na forma de significados pejorativos foi encontrado nas justificativas do Estudo 2. Nas seguintes falas, podemos verificar essas respostas que evidenciam a naturalização dessa atitude:

- *Falam sempre a palavra bicha com um ar de sarcasmo. O professor homossexual serve muitas vezes de comentários sarcásticos na roda de conversa dos outros professores.*
- *Acredito que teriam a intenção de fazer piadas, pois é comum todos os que não são homossexuais ironizarem o que são homossexuais.*
- *As pessoas costumam mostrar-se respeitosas e tolerantes, mas percebe-se que há ainda atitudes no cotidiano que demonstram uma certa rejeição.*

De forma geral, o preconceito aos professores homossexuais é atribuído aos colegas nas seguintes falas:

- *Pessoas de cabeça pequena pensam que todos os professores são gays. E não aceitam o professor gay, ainda é grande esse preconceito no nosso cotidiano.*

- *Ainda vivemos em uma sociedade preconceituosa e com uma herança machista muito forte. Conviver com homens ou mulheres que se posicionam na sociedade diferente de você ainda causa estranheza, rejeição e até medo do diferente.*

- *Infelizmente, o preconceito sempre estará presente diante do que foge do padrão, que é diferente, que não é regra.*

- *As pessoas sempre possuem um preconceito da situação e esquecem que não existe alguém melhor ou pior por conta da sua opção sexual.*

- *Infelizmente, considero que a visão da sociedade, ainda que de pessoas tão esclarecidas, ainda é preconceituosa e discriminatória.*

- *O preconceito é proveniente de vários fatores. Infelizmente é bastante ligado à pedofilia, mas eu honestamente não acredito que ambos estejam diretamente ligados.*

- *Pessoas que tratam a homossexualidade como doença tem medo das mudanças comportamentais dos colegas.*

- *É comum a vivência e valorização de comportamentos padronizados no ambiente escolar. O ambiente escolar ainda costuma perpetuar muito preconceito.*

- *Ainda são minorias nesses espaços. Enfrentam muitos preconceitos dos colegas e também dos pais.*

Um importante aspecto a ser destacado é o fato de que o termo *profissionalismo* não aparece no primeiro quadrante, pois não figura no núcleo central da zona muda. Essa ausência revela que, no Estudo 2, o profissionalismo não neutraliza a condição da orientação sexual dos professores, pois, a despeito do fato de serem bons profissionais, dedicados ao trabalho e com competência, o preconceito prevalece:

- Os professores heterossexuais acham que os professores homossexuais são frouxos. Acham que sua aula é mais bagunçada que a deles, pois acham que os gays são mais sensíveis e incapazes de impor algum tipo de autoridade em sala de aula.

- Pelo fato de muitos negarem o que realmente pensa e sempre estar à margem da imagem da escola, muitos podem ir contra, deixando de lado até mesmo a parte profissional do professor homossexual.

- A valorização do trabalho desenvolvido pelo professor, pois dentro do ambiente de trabalho o profissionalismo tem que ser levado em conta e não a opção relacional.

- A maioria dos colegas professores sabem que os professores homossexuais sofrem preconceitos por onde passam, em especial se forem contratados de empresas privadas.

- Os profissionais percebem os professores homossexuais como um profissional como todos os outros. Porém ainda existe um pequeno grupo que demonstra preconceito e por isso, trata-os com indiferença e piadas de péssimo gosto.

A presença do termo *existir* no primeiro quadrante revela que a questão da homossexualidade é um aspecto relevante nas interações entre as pessoas no ambiente da escola. Mesmo que o discurso dos professores esteja pautado na negação dessa questão por meio da neutralização de sua importância, a palavra *existir* revela que a temática permeia significativamente as relações sociais, mesmo não ocorrendo de forma institucional, aberta e

discursiva. Assim como no Estudo 1, o *problema* relativo à *existência* deles é negado pelos professores. As seguintes falas dos participantes revelam essa questão:

- *Como estamos dentro de um grupo de grande maioria heterossexuais, acredito que seria visto como um problema, pois a novidade normalmente causam impacto.*

- *Ainda é vista como um problema pela sociedade. Tenho amigos gays que escondem com medo de reprovação.*

- *A escola ainda demonstra timidez em se afirmar como espaço de diversidade e retratar o cotidiano comum da sociedade.*

- *Apesar da luta das diversidades dos grupos, entre meus colegas, ainda prevalece o bullying, mesmo que velado.*

- *Muitas vezes, há um tratamento na frente do professor e críticas em sua ausência.*

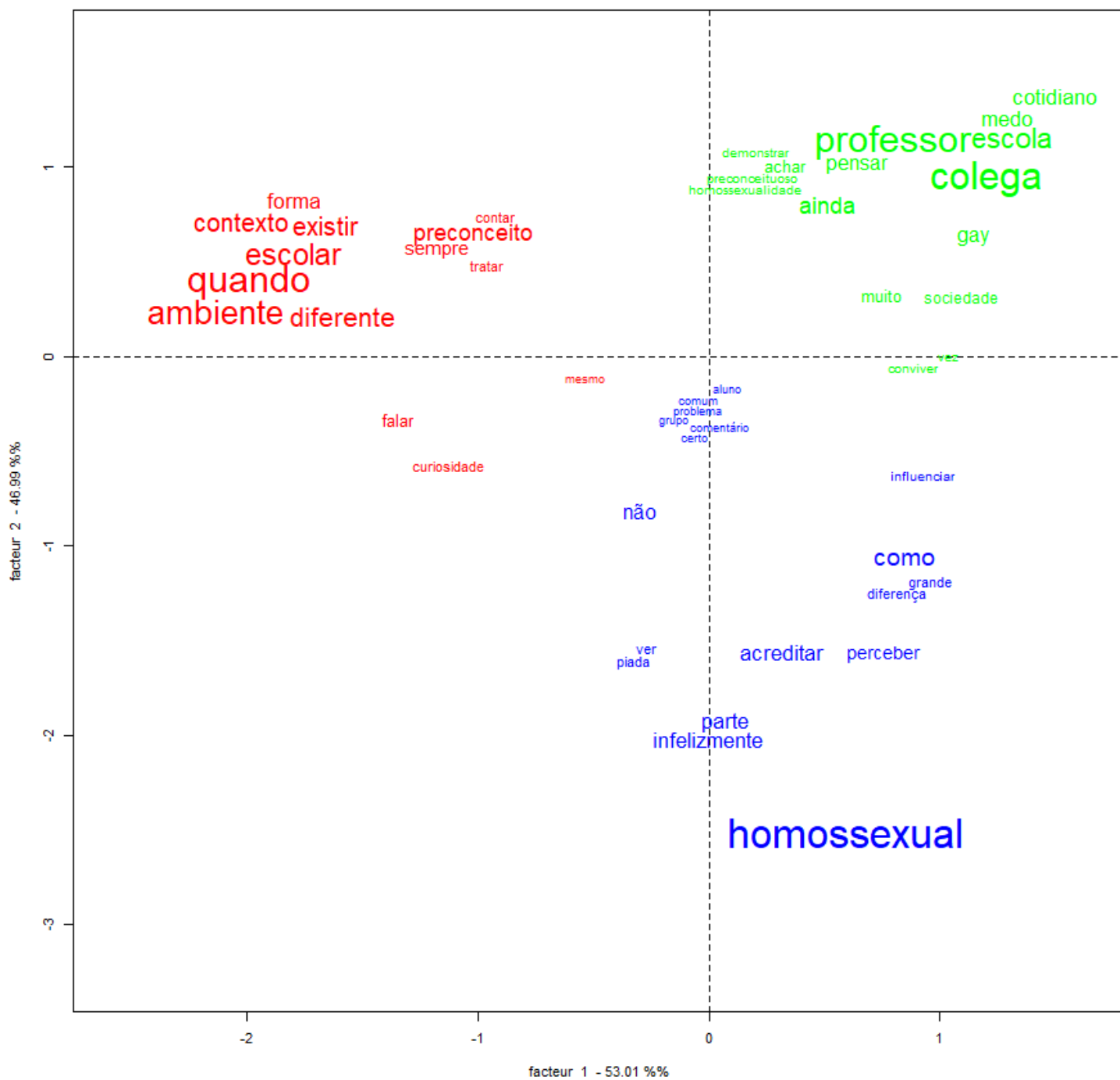
- *Na realidade a maioria das pessoas são extremamente preconceituosas fingem não ser. Falam uma coisa, mas agem de forma diferente.*

- *As pessoas costumam mostrar-se respeitosas e tolerantes, mas percebe-se que há ainda atitudes no cotidiano que demonstram uma certa rejeição.*

- *Na maioria das vezes, os homossexuais presenciam uma aceitação não sincera por partes dos colegas.*

- *Ninguém comenta a opção sexual do colega de trabalho.*

Figura 9 – Análise Fatorial das Correspondências das justificativas da zona muda:



6. Discussão

Os resultados de ambos os estudos nos permitem afirmar que os professores mantêm representações sociais sobre seus colegas homossexuais no contexto da escola. A análise da zona muda mostra que há diferenças significativas e articuladas entre as opiniões dos professores e as atribuídas ao seu grupo. Os principais elementos dos núcleos centrais desses estudos são: *preconceito; rejeição; não; influenciar; existir; profissionalismo e problema*. Para os participantes, o *profissionalismo* aparece na ideia de que a *existência* de homossexuais na escola *não* seria um *problema* desde que sejam dedicados ao trabalho - como forma de compensação pela *negatividade* de sua orientação sexual – e responsáveis em *não influenciar* seus alunos no que diz respeito à orientação sexual. Entretanto, o estudo da zona muda mostrou que o *profissionalismo* não neutraliza a condição da orientação sexual dos professores, pois, a despeito do fato de serem bons profissionais, dedicados ao trabalho e com competência, a *rejeição* prevalece.

Conforme pudemos evidenciar em nosso estudo, *rejeição* foi um termo presente no núcleo central das evocações dos professores no estudo da zona muda. Esses resultados corroboram a ampla pesquisa feita em 14 unidades federativas brasileiras, cujos resultados apontaram que a homossexualidade é uma temática aversiva na totalidade das escolas pesquisadas (Abramovay, Castro, & Silva, 2004). Nessa mesma pesquisa, entre 12% e 20% dos participantes designam a homossexualidade como *doença* em diversas capitais brasileiras.

A rejeição aos homossexuais foi caracterizada no trabalho de Lacerda, Pereira e Camino (2002), que identificaram cinco princípios que fundamentam as crenças acerca da homossexualidade: 1/ crenças religiosas, que consideram a homossexualidade um pecado; 2/ crenças ético-morais, assentadas na ideia de que a homossexualidade é uma subversão aos valores morais da sociedade; 3/ crenças psicológicas, as quais consideram que a

homossexualidade tem base psicológica e afetiva, de cunho traumático; 4/ crenças biológicas, fundamentadas na noção de uma essência genética; 5/ crenças psicossociais, baseadas na dimensão cultural. Para os autores, o preconceito flagrante está assentado em crenças ético-morais e religiosas, ao passo que o preconceito sutil está relacionado às crenças na natureza biológica e psicológica. Assim, as crenças psicossociais são as únicas que dão fundamento a práticas de igualdade entre os homossexuais e os heterossexuais.

No que diz respeito à rejeição, a pesquisa da UNESCO encontrou que 59% dos professores entrevistados consideram inadmissível a relação sexual de pessoas do mesmo sexo biológico, e 21% não gostariam de ter vizinhos homossexuais (UNESCO, 2004). Esses dados são compatíveis com a pesquisa de Hernández (2008), cujos resultados apontam que a rejeição contra homossexuais é atribuída a 55% da população brasileira. No Canadá, a homossexualidade é rejeitada por 25% da população.

Os resultados da zona muda diferiram consideravelmente do estudo das RS (Estudo 1), apesar de ambos estarem articulados. Podemos afirmar que, no Estudo 2, as formas de preconceito apareceram de maneira mais enfática e evidente. Do mesmo modo, as duas formas de expressão do preconceito também se manifestam diferentemente. O preconceito sutil é caracterizado por um discurso encoberto pelo fator da desejabilidade social, que vela, por meio de um discurso normativo, os reais sentimentos e crenças acerca de determinados grupos sociais e indivíduos. Já o preconceito flagrante constitui-se de discursos intolerantes, geralmente com expressões pejorativas e crenças que justificam a posição de inferioridade de outras pessoas (Fleury & Torres, 2010; Lima & Vala, 2004; Silva, 2010). Em nosso trabalho, as formas de preconceito sutil foram mais evidenciadas no Estudo 1, assim como o preconceito flagrante pôde ser mais observado no Estudo 2.

Compatíveis com os resultados apresentados no Estudo 1, respostas permeadas de discursos normativos também foram encontradas por Dinis (2012), que entrevistou estudantes de um

curso de formação de professores de uma universidade canadense acerca de questões de gênero e homossexualidade. Para o pesquisador, as respostas poderiam ser classificadas no que se costuma chamar de “politicamente corretas”: Aproximadamente 82% dos estudantes afirmaram que não mudariam suas atitudes se descobrissem que seu colega fosse homossexual. Da mesma forma, 90% afirmaram que não seria um problema trabalhar em escolas que tivessem alunos homossexuais. 92% disseram não ter problemas em contratar diretores homossexuais, e 63% se consideraram como “não preconceituosos” no que concerne à diversidade sexual. Esses resultados corroboram a necessidade de se empreender pesquisas acerca de temáticas sensíveis – como gênero e orientação sexual - a partir da zona muda e outros mecanismos que possam captar o que não aparece no discurso dos sujeitos, pois as justificativas dos estudantes para essas respostas são incompatíveis com os resultados positivos apresentados.

Num estudo posterior àquele canadense, Dinis e Cavalcanti (2008) aplicaram um questionário sobre questões de gênero, sexualidade e especificamente sobre homossexualidade para 297 estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade brasileira. Da mesma forma que o estudo feito no Canadá, os resultados apresentaram “respostas tipicamente corretas”, com eminente repúdio à discriminação contra homossexuais no ambiente escolar. Contudo, nas justificativas, os autores encontraram as seguintes respostas: a) *eu não mudaria minha conduta com um colega homossexual, apesar de concordar com sua decisão de mudar sua origem*; b) *não sou preconceituosa, mas não concordo com o homossexualismo; não sou preconceituosa, vocês que lerão esse questionário vão achar que sou preconceituosa. Mas não sou. Amo o homossexual, mas não amo o pecado dele. E já vi muitos homossexuais se libertarem disso. Deus fez o homem e a mulher e quero muito ajudar essas pessoas a descobrirem como é boa e perfeita a criação e vontade de Deus!*

Assim como em nossa pesquisa, as justificativas das respostas evidenciaram formas de preconceito que não condizem com esses resultados apresentados acima. Por exemplo, uma estudante explicou que, se descobrisse que uma colega do sexo feminino é homossexual, adotaria comportamentos “mais profissionais e menos aproximativos perante a ela”. Na fala de estudantes que se afirmaram como não preconceituosos, encontrou-se uma resposta condicional que se assemelha aos nossos resultados acerca da *influência*: *Eu aceito todos os gêneros, desde que não façam ofensas nem insistam em fazer as pessoas serem como eles são.*

Sobre esse ponto, vimos que o termo *influência* ocupa o núcleo central das RS dos professores sobre seus colegas homossexuais. Essa mesma questão foi abordada na pesquisa de Dinis (2012). Foi perguntado se os estudantes consideravam que o professor homossexual poderia exercer influência sobre a sexualidade dos alunos. Os resultados apontaram que a maioria – aproximadamente 78% - não concorda com essa afirmação, justificando que “*a homossexualidade não é uma escolha*” ou que é “*uma questão pré-determinada*”. Do total dos participantes, 16% consideraram que os professores poderiam influenciar seus alunos no que tange à orientação sexual. Considerando-se o discurso “politicamente correto” e a deseabilidade social, esse número pode ser maior, conforme pudemos encontrar em nosso trabalho. Sobre isso, Britzman (1995) afirma que: “há o medo de que a mera menção da homossexualidade possa encorajar tais práticas sexuais, ocasionando o aliciamento de jovens para a comunidade de gays e lésbicas. [...] Pessoas (professores) e o conhecimento sobre o tema (Educação sexual) são consideradas predatórios, perigosos e contagiosos” (Britzman, 1995, p. 74).

Nas representações dos professores, evidenciamos que a questão da homossexualidade é tida como um *problema*, ainda que haja uma negação dessa questão nas justificativas apresentadas, como uma tentativa de invisibilização da temática. Com relação a esse aspecto, Borges, Passamani, Ohlweiler e Bulsing (2011) encontraram que não há espaço para o

tratamento da homossexualidade nos dispositivos institucionais escolares. Ele analisou as entrevistas de 20 professoras de dez escolas de Educação Básica. Os resultados apontaram que as professoras ignoravam as brincadeiras de cunho homofóbico na sala de aula. Além disso, as entrevistadas relataram ter dificuldades em abordar pedagogicamente esse assunto em suas aulas. É um assunto tratado de forma velada e sem a devida contextualização na dimensão da violência escolar, A prática da homofobia é naturalizada entre alunos e professores, visto que não é devidamente abordada na educação para a sexualidade, estudos sobre gênero e diversidade sexual, orientação e identidade sexual, bem como inclusão/exclusão (Koehler, 2009).

A despeito da ideia corrente de que a sexualidade é um assunto recente no contexto educacional, Dinis e Cavalcanti (2008) afirmam que essa temática está inserida legalmente no currículo escolar desde os anos 1920 e 1930. A educação sexual pautava-se na normatização de práticas, como gravidez, DST, reprodução e casamento. Sobre esse aspecto, Altmann assevera que nessa época (2001):

[...] os problemas de desvios sexuais deixam de ser percebidos como crimes para serem concebidos como doença. A escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais. (Altmann, 2001, p. 575).

Dessa forma, a homofobia no âmbito da sociedade enseja a violência contra homossexuais no contexto escolar, ainda que o combate ao preconceito apresenta-se nos últimos lugares no que diz respeito às políticas públicas de enfrentamento à discriminação (Prado & Junqueira, 2011), Assim, é fundamental que a escola promova ações que possam desconstruir crenças

homofóbicas, “analisando a percepção dos sujeitos envolvidos na mudança de comportamento, principalmente, educadores/as, que perpetram ou são alvos de homofobia” (Souza, Silva e Santos, 2015, p. 637).

Uma das formas de expressão do preconceito contra homossexuais no ambiente organizacional escolar revela-se sob à forma de um profissionalismo que dessexualiza os sujeitos, neutralizando sua orientação sexual por meio do discurso de que o local de trabalho deveria ser imparcial quanto a esse aspecto. É importante ressaltar que essa exigência não é feita aos colegas heterossexuais (Dinis, 2012).

Muitas empresas não contratam pessoas homossexuais declarados, além de não propiciar oportunidades de crescimento profissional (Garcia e Souza, 2010). Quando esses profissionais são contratados, Ferreira (2007) destaca que as representações negativas fundamentam o assédio moral e outras formas de violência. (Apfelbaum, Stephens & Reagans, 2016). Por exemplo, as formas de avaliação institucional são bem mais incisivas quando se trata do desempenho profissional de empregados homossexuais (Siqueira & Zauli-Fellows, 2006). A principal estratégia que esses sujeitos empreendem para se manterem empregados e para obterem sucesso profissional consiste em esconder sua orientação sexual pois, se a revelarem, o relacionamento com a organização e com os colegas de trabalho podem se tornar tensionados (Eliason, DeJoseph, Dibble, Deevey, & Chinn, 2011; Ferreira, 2007; Williams & Guiffre, 2011).

No que diz respeito ao relacionamento com outros funcionários, os estudos que analisam a homossexualidade no contexto de trabalho apontam que os comportamentos discriminatórios são bastante comuns nas organizações e ocorrem na forma de piadas, comportamentos intrusivos e hostilidades (Cortina, Kabat-Farr, Leskinen, Huerta, & Magley, 2013; Einarsdóttir, Hoel, & Lewis, 2015; Marco, Hoel, Arenas & Munduate, 2015): “Embora as expressões abertas de discriminação, tais como hostilidade, violência física e psicológica, que violam abertamente

as normas sociais, tenham diminuído, formas mais sutis e ambíguas têm se mantido (Pereira, Dias, Lima & Souza, 2017). A discriminação por meio das piadas no ambiente de trabalho naturaliza a homofobia, funcionando como um controle sutil da sexualidade dos indivíduos (Irigaray, Saraiva & Carrieri, 2010; Marco, 2015).

Diversas autoras concordam que a escola tem desempenhado importante papel nas mudanças de valores e práticas sociais em relação ao preconceito contra LGBT's, pois a promoção de igualdade entre as pessoas perpassa por essa instituição (Bandeira, 2008; Fávero, 2010; Louro, 2011; Galinkin & Bertoni, 2014; Butler, 2014). Como as RS assumem diferentes perspectivas de acordo com o plano em que está inserido, tem-se a necessidade de o estudo científico ser feito em vários contextos institucionais, como, por exemplo, a escola.

Sobre o aspecto relativo ao preconceito contra LGBT, Pereira, Dias, Lima e Souza (2017) descrevem que o processo de objetivação das RS (Moscovici, 2015) se apresenta no discurso sobre essencialismo psicológico da homossexualidade. Por meio da objetivação, as pessoas naturalizam o conhecimento científico, transformando-o em senso comum acerca da natureza dos grupos sociais (Pereira et al., 2011). Essa dinâmica psicossocial fundamenta o comportamento discriminatório contra os homossexuais (Camino, 1998; Camino & Pereira, 2000; Pereira et al., 2016).

Ainda persistem representações que dão sustento à intolerância e a desqualificação de minorias, levando pessoas ao sofrimento psíquico e exclusão dentro da instituição (Barros, 2015; Costa & Nardi, 2015). Os estudos sobre gênero e sexualidade problematizam esses limites para incorporar ausências na teoria social canônica que, historicamente, não atentou suficientemente para o papel dessas dimensões na vida social, mantendo-os fora de seu espectro de análise (Beetham & Demetriades, 2007; Fávero, 2010). Conforme destaca Souza, Silva e Santos (2015):

O estudo das Representações Sociais de educadores/as acerca da homofobia, aliado a outras ações interventivas, pode colaborar com a desestabilização das práticas preconceituosas e discriminatórias que são manifestadas contra a diversidade sexual, nas diversas instâncias sociais, inclusive na instituição escolar. [...] Destarte, a colaboração ativa dos/as docentes, através da promoção de medidas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento e o respeito à diversidade sexual na escola, pode contribuir para o combate as várias formas de violação dos direitos humanos dos grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transexuais (LGBT). (Souza, Silva e Santos, 2015, p. 637).

A temática da homofobia no âmbito escolar consiste numa complexidade de questões que representam um desafio para a pesquisa científica acerca do tema: “A homofobia está tão arraigada na educação que, para superá-la, impõe-se um verdadeiro exercício de desconstrução de nossas categorias cognitivas ” (Borrilo, 2010, p. 87). A atuação de minorias ativas, como grupos feministas e LGBT tem possibilitado um maior espaço de representação em nossa sociedade e na escola, ainda que esse fato desperte reações de grupos sociais conservadores. O currículo de formação das escolas têm sido um espaço de disputas de narrativas sobre essas questões (Silva, 2004).

7 . Considerações finais

Com base na literatura, nossa hipótese inicial era que os professores construíssem representações sociais sobre gênero e sexualidade que fundamentavam o preconceito contra seus colegas homossexuais. Por meio dessa pesquisa, pudemos evidenciar a natureza do preconceito contra esses colegas e de que formas essas representações dão fundamentos à discriminação no ambiente organizacional, especificamente na escola.

Os resultados mostraram a necessidade de novas pesquisas baseadas na RS em diferentes contextos e com grupos distintos, a fim de que seus resultados possam ser articulados e apresentem mais robustez para a fundamentação de propostas específicas, que contemplem o pensamento social produzido por grupos em sua mais diversas configurações. O entendimento da estrutura das RS possibilita a construção de políticas públicas que visam a atenuação do preconceito, tendo em vista que a teoria nos permite conhecer o modo pelo qual as pessoas lidam com fenômenos que consideram diferentes e que desestabilizam seus conhecimentos anteriormente estabelecidos.

A conclusão desse trabalho abre caminhos para outras possibilidades de trabalhos que se propõem a investigar questões que não puderam ser respondidas aqui. De que maneira as organizações, incluindo a escola, adotam o *profissionalismo* como exigência para neutralizar a orientação sexual dos empregados homossexuais? Nesse mesmo sentido, como o preconceito contra homossexuais fundamenta práticas discriminatórias baseada na ideia de exigências profissionais, eficiência e produtividade?

Os resultados mostraram que a rejeição contra homossexuais permanece ainda que sejam considerados bons profissionais. Assim, é preciso que também sejam investigados os impactos subjetivos no âmbito da saúde mental de profissionais homossexuais que buscam estratégias de destaque em empresas na tentativa de neutralizar os efeitos de sua orientação sexual.

Outro aspecto importante para as próximas investigações reside no fato de que não houve uma distinção clara entre as dimensões de gênero e de sexualidade no que diz respeito às representações que eles mantinham sobre os docentes homossexuais. As pesquisas anteriores realizadas no Brasil e no exterior também se atentaram para essa questão (Costa, Bandeira, & Nardi, 2013; Baptista & Himmel, 2016). As representações de gênero fundamentam o preconceito e a discriminação contra homossexuais e aparecem imbricadas sob o ponto de vista de suas manifestações. Por essa razão, é preciso que as próximas pesquisas sobre o tema considerem essa perspectiva, a fim de que os aspectos relacionados a essa indistinção sejam considerados (Costa, Bandeira, & Nardi, 2013; Costa, Bandeira, Peroni & Nardi, 2013).

A análise da dimensão da homossexualidade no contexto educacional revela a intrincada produção de preconceitos nas relações no interior da escola. Os resultados dessas pesquisas apontam a necessidade de reflexão por parte de professores e alunos sobre a construção da homofobia por meio dos discursos escolares.

Os estudos sobre as temáticas LGBT na perspectiva das representações sociais têm sido incipientes na pesquisa pela Psicologia Social e isso não representa a dimensão dessa problemática na sociedade (Barros, 2015). A evidenciação das estruturas das representações sociais pode fomentar a elaboração de políticas públicas adequadas de formação profissional, a fim de que a escola esteja preparada para lidar de forma institucional e pedagógica com essas questões em seu cotidiano, trazendo elementos que possam subsidiar a elaboração de programas de ensino que visem integração social das diferenças.

Referências

- Abramovay, M., Castro, G. M., & Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Brasil.
- Abric, J-C. (2003). La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: J-C. Abric (Org.). *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 60 – 80). Ramonville, Saint-Agne: Érès.
- Alba, M. (2014). Representações sociais e memória coletiva: uma releitura. Em Almeida, A. M. O.; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 519-571). Brasília: Technopolitik Editora.
- Albuquerque, G. A.; Parente, J. S.; Belém, J. M., & Garcia, C. L. (2016). Violência psicológica em lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no interior do Ceará, Brasil. *Saúde em Debate*, 40(109), 100-111.
- Albuquerque, P. P., & Williams, L.C. A. (2015). Impact of the Worst School Experiences in Students: A Retrospective Study on Trauma. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(62), 343-351.
- Allain, J. M., & Camargo, B. V. (2007). O papel da mídia brasileira na construção das representações sociais de segurança alimentar. *Psicologia: teoria e prática*, 9(2), 92-108.
- Almeida, M. V. (2010). *A chave do armário. Homossexualidade. Casamento. Família*. Florianópolis: EdUFSC.
- Almeida, D. E. R. G., & Lugli, R. S. G. (2018). As cenas musicais como moldura analítica do lazer noturno: homossexualidades masculinas em perspectiva. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(4), 747-758.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Altmann, H. (1996). Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista de Estudos Feministas*, 9(2), 575-595.

- Andrade, M. R. M., & Ferrari, I. F. (2009). Legitimação do laço homossexual: Um acolhimento possível na realidade social da hipermodernidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 9(4), 1145-1172.
- Apfelbaum, E. P., Stephens, N. M., Reagans, R. E. (2016). Beyond one-size-fits-all: tailoring diversity approaches to the representation of social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111 (4), 547–566.
- Araújo L. F., Oliveira, J. S. C., Sousa, V. C., & Castanha, A. R. (2007). Adoção de crianças por casais homoafetivos: um estudo comparativo entre universitários de direito e de psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2), 95-102.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 127-147.
- Bailey, J. M., Dobrow, D., Wolfe, M., & Mikack, S. (1995). Sexual orientation of adult son of gays father. *Developmental Psychology*, 35, 124-129.
- Bandeira, L. (2008). A contribuição da crítica feminista à ciência. *Estudos Feministas*, 16 (1), 207-230.
- Baptista, M. M. R., Himmel, R. I. P. L. (2016). ‘For fun’: (De) humanizing Gisberta - the violence of binary gender social representation. *Sexuality & Culture*, 20, 639–656.
- Barros, L. T. (2015). Representações Sociais da Homossexualidade no Ambiente de Trabalho: Um estudo da Zona Mida. *Dissertação de Mestrado*, Universidade de Brasília, Brasília.
- Beetham G. & Demetriades, J. (2007). Feminist research methodologies and development: overview and practical application. *Gender e Development*, 15(2), 199-216.
- Borges, Z. N. & Meyer, D. E. (2008). Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(58), 59-76.

- Borges, L. S.; Canuto, A. A. A.; Oliveira, D. P.; & Vaz, R. P. (2013). Abordagens de gênero e sexualidade na Psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(3), 730-745.
- Borges Z.N., Perurena F.C.V., Passamani G.R., Bulsing M. (2013). Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas. *Latitude*. (1), 61-76.
- Borges, Z. N. Passamani, G.R.; Ohlweiler, M. I.; Bulsing, M. (2011). Percepção de professoras do ensino médio e fundamental sobre a homophobia na escola em Santa Maria. *Educar em revista*, 39, 21-38.
- Borrillo, D. (2010). *Homofobia. História e crítica de um conceito*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Eds.), *Homofobia & Educação: Um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: Letras Livres.
- Borrillo, D. (2000). *L'homophobie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Britzman, D. (1996). O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, 21, 71-96.
- Bruschini, C., & Lombardi, M. R. (2000). A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 67-104.
- Butler, Judith. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, 42, 249-274.
- Butler J. (2010). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Calile, O. H. B. O. (2017a). Os atos da fala: uma proposta de análise de dados em pesquisas em representações sociais. *XIX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social*. Uberlândia, Brasil.

- Calile, O. H. B. O. (2017b). Gênero e representações sociais: uma revisão bibliográfica. *X Jornada Internacional sobre Representações Sociais*. Belo Horizonte, Brasil.
- Camargo, B. V. (2005). *O que o caminho interdisciplinar brasileiro da teoria da representação social não favorece?* Conferência proferida na V Jornada Internacional sobre Representações Sociais, João Pessoa.
- Camargo, B. V.; Justo, A. N. (2013). IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*, 21 (2), 513 – 518.
- Campos, P. H. F. (2003). A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. Em P. H. F. Campos & M. C. da S. Loureiro (Eds.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 22-36). Goiânia: UCG.
- Castro, M. G. (2015). *Juventude e Sexualidade*. Editora Unesco.
- Castro, A., Papaleo Koelzer, L., Vizeu Camargo, B., & Barbará S. Bousfield, A. (2014). Representações sociais na internet sobre cotas para negros em universidades federais. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 15(106), 202.
- Cerqueira-Santos, E., Winter, F. D. S., Salles, L. A., Longo, J. L., & Teodoro, M. L. (2007). Contato interpessoal e crenças sobre homossexualidade: desenvolvimento de uma escala. *Interação em Psicologia*, 11(2), 221-229. (ACRESCENTAR NO TEXTO)
- Chamon, M. (2005). *Trajatória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Charles, C. A. D. (2011). Representations of homosexuality in Jamaica. *Social and Economic Studies* 60 (1), 3-29.
- Chodorow, N. (2000). Reflections on the reproduction of mothering—twenty years later. *Studies in Gender and Sexuality* 1(4), 337-348.
- Cisne, M. (2012). *Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social*. São Paulo: Outras Expressões.

- Clémence, A., Green, E. G. T. & Courvoisier, N. (2014). Comunicação e ancoragem: a difusão e a transformação das representações. Em Almeida, A. M. O.; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 237-258). Brasília: Technopolitik Editora.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, 21(1), 241-282.
- Corrêa-Ribeiro, R., Iglesias, F., & Camargos, E. F. (2019). Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale: validation in Brazilian physicians. *Einstein*, 17(2).
- Coutinho, M. P. L., & Saraiva, E. R. A. (2013). Teoria das Representações Sociais. In N. T. Alves, J. M. Andrade, I. F. Rodrigues & J. B. Costa (Eds.). *Teoria das Representações Sociais* (pp. 73-114). João Pessoa: Editora da UFPB.
- Coutinho, S. M. S. & Menandro, P. M. S. (2015). Representações sociais do ser mulher no contexto familiar: um estudo intergeracional. *Psicologia e Saber Social*, 4(1), 52-71.
- Costa, A. B., & Nardi, H. C. (2015). Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. *Temas em Psicologia*, 23(3), 715-726.
- Costa, A. B., Bandeira, D. R., & Nardi, H. C. (2013). Systematic review of instruments measuring homophobia and related constructs. *Journal of Applied Social Psychology*, 43,1324-1332.
- Costa, T. M. M. L. (2006). *Adoção por pares homoafetivos: Uma abordagem jurídica e psicológica*. Juiz de Fora, MG: Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Vianna Júnior.
- Costa, A. B.; Bandeira, D. R.; Nardi, H. C. (2015). Avaliação do preconceito contra diversidade sexual e de gênero: construção de um instrumento. *Estudos de Psicologia*, 132 (2), 163-172.

- Costa, A. B., Peroni, R. O., Bandeira, D. R., & Nardi, H. C. (2013). Homophobia or sexism? A systematic review of prejudice against nonheterosexual orientation in Brazil. *International Journal of Psychology, 48*(5), 900-909.
- Costa, C. B.; Machado, M. R., & Wagner, M. F. (2015). Percepções do homossexual masculino: sociedade, família e amizades. *Temas em Psicologia, 23*(3), 777-788.
- Daniel, Ella., & Crabtree, M. (2014). Values differentiation and sexual orientation. *Papers on Social Representations, 23*, 9.1 – 9.22.
- Davey, K. M. (2008). Women's Accounts of Organizational Politics as a Gendering Process. *Gender, Work and Organization, 15* (6), 650-671.
- D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W. & Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly, 17*, 148–167.
- De Lauretis, T. (1994). *A tecnologia do gênero*. Em H. B. Holanda (Org.). *Tendências e impasse: o feminismo como crítica da cultura*. (p. 206-292). Rio de Janeiro: Rocco.
- Dias, M. B. (2004). *Conversando sobre homoafetividade*. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado.
- Dinis, F. N. (2012). Educação e diversidade sexual: Interfaces Brasil/Canadá. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 9*(18), 75-96.
- Dinis, N. F.; Cavalcanti, R. F. (2008). Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. *Pro-Posições, 19* (2), 56.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Sociologies. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1984). Levels of analysis in the experimental study of intergroup relations. Em R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 255-268). Cambridge: Cambridge University Press.

- Doise, W. (1998). Prefácio. Em Amâncio, L. *Masculino e feminino*. Porto: Edições Afrontamento.
- Doise, W. (2002). Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 27-35.
- Doise, W. (2014). Sistema e Metassistema. Em Almeida, A. M. O.; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 163-209). Brasília: Technopolitik Editora.
- Dourlen, M. (2005). *Sentimento de humilhação e modos de defesa do eu. Narcisismo, masoquismo, fanatismo*. Em Marson, I.; Naxara, M. (Org.). *Sobre a humilhação: sentimentos, gestos, palavras*. Uberlândia: EDUFU.
- Duveen, G. (2003). Introdução: o poder das ideias. Em S. Moscovici (Ed.). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 7- 28). Petrópolis: Vozes.
- Eccel, C. S.; Flores Pereira, M. T. (2008). *A inserção da "diversidade" homossexual em uma livraria de shopping center: um estudo crítico*. Em Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração. Rio de Janeiro: ANPAD.
- Esperança, A.C.; Silva, I. R. & Neves, A. L. M. (2015). Significados e sentidos sobre homossexualidade entre docentes: uma análise sócio-histórica. *Temas em Psicologia*, 23(3), 739-749.
- Fagundes, M. M.; & Torres, T. L. (2012). Cidadão em foco: representações sociais, atitudes e comportamentos de cidadania. *Psicologia: teoria e prática*, 14 (1), 55-69.
- Farr, R. M. (1996). *The roots of modern social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Fávero, M. H., Tunes, E., & Marchi, A. (1991). Representação social da matemática e desempenho na solução de problemas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 255-262.
- Fávero, M. H., & Mello, R. M. (1997). Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(1), 131-136.

- Fávero, M. H. (2010). *Psicologia do gênero. Psicobiografia, Sociocultura e Transformações*. Curitiba: Editora UFPR.
- Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e conhecimento: Subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora UnB.
- Fávero, M. H., & Pina Neves, R. S. (2011). La intervención psicopedagógica como opción teórico-metodológica para la formación inicial de profesores de matemática. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 28, pp. 99-116.
- Faukner, A. H., Cranston, K. (1998). Correlates of same-sex sexual behavior in a random sample of Massachusetts high school students. *American Journal of Public Health*, 88 (2), 262-266.
- Fazio, R. H., & Roskos-Ewoldsen, D. R. (2005). Acting as we feel: When and how attitudes guide behavior. In T. C. Brock & M. C. Green (Eds.), *Persuasion: Psychological: insights and perspectives* (pp. 41-62). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ferreira, R. C. (2007). O gay no ambiente de trabalho. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília).
- Figueirêdo, L.C. B. (2003). *Adoção para homossexuais*. Curitiba, PR: Juruá.
- Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: D. Jodelet (Ed.). *As representações sociais* (pp. 173-186). Rio de Janeiro: UERJ.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2006). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fleury, A. R. D., & Torres, A. R. R. (2007). Análise psicossocial do preconceito contra homossexuais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(4), 475-486.
- Fraser, N. (2017). Heterossexismo, falso reconhecimento e capitalismo. *Ideias*, 8 (1), 277-293.
- Fry, P. (1982). *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Galinkin, A. L., Santos, C., & Zauli-Fellows (2010). Estudos de gênero na psicologia social. In: Galinkin, A. L., & Santos, C. (Orgs.). *Gênero e Psicologia Social: Interfaces* (pp. 17-30). Brasília: Technopolitik Editora.
- Galinkin, A. L. & Bertoni, L. M. (2014). Gênero e educação: um caminho para a igualdade. *Em Aberto*, 27 (92), 15-18.
- Galinkin, A. L., & Ismael, E. (2013). Gênero. Em: L. Camino, A.R.R. Torres, M.E.O. Lima, & M.E. Pereira. *Psicologia Social: Temas e Teorias* (p. 643 – 700). Brasília, DF: TechnoPolitik.
- Galinkin, A. L., Santos, C., & Zauli-Fellows, A. (2010). Estudos de gênero na psicologia social. Em: A. L. Galinkin & C. Santos (Orgs.). *Gênero e Psicologia Social* (p. 17 – 29). Brasília, DF: TechnoPolitik.
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade Social e Alteridade. In: C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Galinkin, A. L., & Almeida, A. M. O. (2004). Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. Em L. R. Castro & J. Correa (Orgs.). *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais* (p. 233 – 254). Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora.
- Garcia, A., & Souza, E. M. (2010). Sexualidade e trabalho: estudo sobre a discriminação de homossexuais masculinos no setor bancário. *Revista de Administração Pública*, 44(6), 1353-1377.
- Gergen, M. (1988). *Feminist through and the structure of the knowledge*. New York: University Press.
- Góis, J. B. H. (2003). Olhos e ouvidos públicos para atos (quase) privados: a formação de uma percepção pública da homossexualidade como doença. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 10 (2), 75-99.

- Golombok, S., & Tasker, F. (1996). Do parents influence the sexual orientation of their children? Findings from a longitudinal study of lesbian familiars. *Developmental Psychology*, 32, 03-11.
- Gomes, W. (2004). *Transformações da política na era da comunicação de massa*. São Paulo: Paulus.
- Green, J.N. (2000). *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*.
- Grossi, M. P. (2003). Gênero e Parentesco: Famílias gays e lésbicas no Brasil. *Cadernos Pagu*, 21, 261-280.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia na escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.). *Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida*. Explorando fronteiras. Campinas.
- Haider-Markel, D. P., & Joslyn, M. R. (2008). Beliefs about the origins of homosexuality and support for gay rights: an empirical test of attribution theory. *Public Opinion Quarterly*, 72, 291-310.
- Hall, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hernández, L. O. (2008). El ranking mundial de la intolerância. Disponível em: <http://www.jornada.unam.mx/2008/11/06/1s-principal.html>.
- Hochdorn, A.; Faleiros, V. P.; Valerio, P.; Vitelli, R. (2018). Narratives of Transgender People Detained in Prison: The Role Played by the Utterances -Not- (as a Feeling of Hetero- and Auto-rejection) and -Exist- (as a Feeling of Hetero- and Auto-acceptance) for the Construction of a Discursive Self. A Suggestion of Goals and Strategies for Psychological Counseling. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-19
- Hochdorn, A.; Cottone, P. F.; Camargo, B. V.; Berri, B. (2014). Genderized words in affective worlds: Can experiences and relations prevent (trans)gender-based violence in prison?. *La Camera Blu: Rivista di Studi di Genere*. 10, 129-145.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015). Renda Domiciliar per Capta 2015.
- Irigaray, H. A. R. (2007). *Estratégias de sobrevivência dos gays no ambiente de trabalho*. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração. Rio de Janeiro, Anais.
- Irigaray, H. A. R., Saraiva, L. A. S., & Carrieri, A. (2010). Humor e discriminação por orientação sexual no ambiente organizacional. *Revista de Administração Contemporânea*, 14,890-906.
- Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 195–209.
- Jeolás, L. S., Paulilo, M. A. S. (2008). Representações sociais da homossexualidade entre professores do ensino público: continuidades e rupturas. *Revista Textos & Contextos*, 7 (2), 266-285.
- Jesus, J. G. (2013). O conceito de heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência. *Psico-USF*, 18 (3), 363-372.
- Jesuino, J. C. (2014). Um conceito encontrado. Em Almeida, A. M. O.; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 41-76). Brasília: Tecnopolitik Editora.
- Jodelet, D. (2001). Representações Sociais: Um domínio em expansão. Em D. Jodelet (Org.). *As representações sociais* (pp.17 – 44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Jodelet, D. (2014). A fecundidade múltipla da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público” (2014). Em Almeida, A. M. O.; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 261-296). Brasília: Technopolitik Editora
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: Um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Ed.), *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas*

- escolas* (pp. 13-51). Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação.
- Keller, J. (2005). In genes we trust: The biological component of psychological essentialism and its relationship to mechanisms of motivated social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 686-702.
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. M. (2012). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of In-school supports. *Journal of School Violence*, 12 (1), 45-63.
- Koehler, S. M. F. (2009). Representação social da homofobia na cidade de Lorena/SP. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 587-604.
- Lacerda, M., Pereira, C., Camino, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 165-178.
- Lahlou, S. (2014). Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. Em Almeida, A. M. O.; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 77-130). Brasília: Technopolitik Editora.
- Laqueur, T. W. (2001). *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- Louro, G. L. (2011). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Louro, G. L. (2009). Heteronormatividade e homofobia. Em R. D. Junqueira (Ed.), *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas: Vol. 32. Educação para todos* (pp. 85-93). Brasília, DF: Ministério da Educação.

- Madlener, F., & Dinis, N. F. (2007). A homossexualidade e a perspectiva foucaultiana. *Revista do Departamento de Psicologia: UFF, 19*(1), 49- 60.
- Madureira, A. F. (2010). Gênero, sexualidade e processos identitários. Em Galinkin, A. L., & Santos, C. *Gênero e Psicologia Social: Interfaces* (pp. 31-63). Brasília: Technopolitik Editora.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia, 23*(3), 577-591.
- Marco, D., Hoel, H., Arenas, A., & Munduate, L. (2015). Workplace incivility as modern sexual prejudice. *Journal of Interpersonal Violence, 23*,1-27.
- Martins-Silva, P. O., Souza, E. M., Júnior, A. S., Nascimento, D. B., & Neto, R. R. Q. B. (2012). Adolescentes e homossexualidade: representações sociais e identidade social. *Cadernos de Pesquisa, 42* (146), 474-493.
- Mazzoti, A. J. A. & Campos, P. H. F. (2014). Cibercultura: uma nova “era das representações sociais”? Em Almeida, A. M. O., M. F. S., & Santos e Z. A. Trindade (Orgs.). *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp.605-647). Brasília: Technopolitik Editora.
- Mello, L. (2005). Outras famílias: A construção social da conjugalidade homossexual no Brasil. *Cadernos Pagu, 24* (1), 197-225.
- Mendonça, A. P., & Lima, M. E. O. (2011). Representações sociais e cognição social. *Psicologia e Saber Social, 3*(2),191-206.
- Menin, M. S. S. (2003). Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(1), 125-135.
- Miskolci, R. (2007). Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu, 28*, 101-128.
- Miskolci, R. (2009). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias, 21*, 150-182.

- Moliner, P., & Martos, A. (2005). La fonction generatrice de sens du noyau des représentations sociales: une remise en cause? *Papers on Social Representations*, 14, 3.1-3.12.
- Moscheta, M. S., & Santos, M. A. (2009). Relação conjugal homoafetiva: Revolução ou acomodação? Em M. V. Cunha, S. R. Pasian, & G. Romanelli (Eds.), *Pesquisas em Psicologia: Múltiplas abordagens* (pp. 129-152). São Paulo, SP: Vetor.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Muñoz, V. A. L. (2009). Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogia en los contextos de formacion docente inicial. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 117-138.
- Muraro, R. & Boff, L. (2002). *Feminino e masculino*. Sextante: Rio de Janeiro.
- Pereira, C., Vala, J., & Costa-Lopes, R. (2010). From prejudice to discrimination: The legitimizing role of perceived threat in discrimination against immigrants. *European Journal of Social Psychology* 40 (7), 1231 - 1250 .
- Pereira, C., Vala, J., & Leyens, J.-P. (2009). From infra-humanization to discrimination: The mediation of symbolic threat needs egalitarian norms. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 336–344.
- Pereira, C. R., Torres, A. N. R., Pereira, A. S., & Falcão, L. (2011). Preconceito contra homossexuais e representações sociais da homossexualidade em seminaristas católicos e evangélicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (1), 73-82.
- Pereira, C., Torres, A. R. R. & Pereira, S. T. (2003). Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 95-107.

- Pereira, C. R., Torres, A. N. R., Falcão, L., & Pereira, A. S. (2013). O Papel de Representações Sociais sobre a Natureza da Homossexualidade na Oposição ao Casamento Civil e à Adoção por Famílias Homoafetivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (1), 79-89.
- Pereira, M. E. (2011). Cognição Social. Em L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima & M. E. Pereira (Eds.), *Psicologia social: Temas e teorias* (pp. 101-170). Brasília: Technopolitik Editora.
- Pereira, S. J. N. & Ayrosa, E. A. T. (2012). Corpos consumidos: cultura de consumo gay carioca. *Organizações & Sociedade*, 19(61), 295-313.
- Pereira, A. S. L. S.; Dias, S. M. P. S.; Lima, T. J. S.; & Souza L. E. C. (2017). As Crenças sobre a Homossexualidade e o Preconceito contra Homossexuais no Ambiente de Trabalho. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*, 25(2), 563-575.
- Prado, M. A., & Machado, F. V. (2008). *Preconceito contra homossexualidades: A hierarquia da invisibilidade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Prado, M. A. M., & Junqueira, R. D. (2011). Homofobia, hierarquização e humilhação social. Em G. Venturi & V. Bokany (Eds.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil* (pp. 51-71). São Paulo, SP: Editora da Fundação Perseu Abramo.
- Preciado, B. (2014). *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: N1 edições.
- Rabelo, A. A., Nascimento, A. R. A. (2013). Vivência do preconceito e construção da identidade para homens homoafetivos. *Psicologia e Saber Social*, 2 (1), 131-141.
- Ramires-Neto, L. (2006). *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo.
- Rios, R. R. (2009). Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. Em Junqueira, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas* (p. 53-85). Brasília, DF:

- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação.
- Rodrigues, B. M. (2011). Mídia e Sexualidade: a relação lésbica na revista TPM. *Revista Latinoamericana*, 9, 91-108.
- Rouquette, M. L. (2005). As representações sociais no quadro geral do pensamento social. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno & S. M. Nóbrega (Eds.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 189-199). João Pessoa: UFPB.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do projeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Saraiva, E. R. A. (2010). *Violência contra idosos: aproximações e distanciamentos entre a fala do idoso e o discurso da mídia impressa*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba.
- Savin-Williams, R. C. *The New Gay Teenager*. Cambridge, Ma.: Harvard University.
- Scardua, A., Filho, E. A. S. (2006). O debate sobre a homossexualidade mediado por representações sociais: perspectivas homossexuais e heterossexuais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 482-490.
- Scott J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Scoz, B. J. L. & Martinez, A. M. (2009). A zona muda das representações sociais: uma aproximação a partir do jogo de areia. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 432-441.
- Sedgwick, E. K. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, (28), 19-54.
- Sell, T. (2006). *Identidade homossexual e normas sociais: histórias de vida*. Florianópolis: UFSC.

- Semin, G. R., Garrido, M. V., & Palma, T. A. (2012). Socially situated cognition: Recasting social cognition as an emergent phenomenon. Em S. Fiske, & N. Macrae (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Cognition* (pp. 143-169). California: Sage.
- Semin, G. R., & Smith, E. (2002). Interfaces of social psychology with situated and embodied cognition. *Cognitive Systems Research*, 3, 385-396.
- Siqueira, M. V. S. Zauli-Fellows, A. (2006). *Diversidade e identidade gay nas organizações*. Em Encontro de Estudos Organizacionais, 4, Porto Alegre. Anais da ANPAD.
- Siqueira, M. V. S.; Saraiva, L. A. S.; Carrieri, A. P.; Lima, H. K. B.; & A. J. A. (2009). Homofobia e violência moral no trabalho no Distrito Federal. *Organizações & Sociedade*, 16(50), 447-461.
- Smith, E. R., & Semin, G. R. (2004). Socially situated cognition: Cognition in its social context. *Advances in Experimental Social Psychology*, 36, 53-117.
- Smith, E. R., & Semin, G. R., (2007). Situated Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 132-135.
- Silva, J., Jr. (2010). Rompendo a mordação: Representações sociais de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, Brasil).
- Silva, D. J. (2005). Educação, preconceito e formação de professores. In R. M. C. Libório & D. J. Silva (Eds.), *Valores, preconceitos e práticas educativas* (pp. 125-141). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Silva, T. T. (2004). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Simeão, S. S. S., Coutinho, M. P. L., Araújo, L. S., & Miranda, R. S. (2016). A difusão do câncer de mama em mulheres na mídia impressa. *Psicologia e Saber Social*, 5 (2), 142-155.

- Smith, J. L. (2006). The Interplay among Stereotypes, Performance-Avoidance Goals, and Women's Math Performance Expectations. *Sex Roles*, 54 (3), 287-296.
- Souza, E. M., & Carrieri, A. P. (2010). A analítica *queer* e seu rompimento com a concepção binária de gênero. *RAM - Revista de Administração Mackenzie*, 11(3),46-70.
- Stepanova, E. (2011). *The Role of Information Communication Technologies in the “Arab Spring”*, Implications Beyond the Region. PONARS Eurasia Policy Memo, No. 159.
- Strassmann, D. (2002). A economia feminista. In: Faria, N., Nobre, M. (Orgs.). *Economia Feminista*. Cadernos Sempre Viva. São Paulo: SOF.
- Swain, T. N. (2001). Feminismo e recortes do tempo presente: mulheres em revistas “femininas”. *São Paulo em Perspectiva*, 15 (3), 67-81.
- Torres, A. R. R., & Falcão, L. C. (2005). Representações sociais sobre a união civil de pessoas do mesmo sexo. Em *Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais* (pp. 1650-1654). João Pessoa, PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba
- Torres, T. L.; & Camargo, B. V. (2008). Representações sociais da aids e da terapia anti-retro- viral para pessoas vivendo com HIV. *Psicologia: teoria e prática*, 10(1), 64-78.
- Trevisan, J. S. (2000). *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia a atualidade*. Rio de Janeiro: Record.
- Trindade, Z. A.; Santos, M. F. S. & Almeida, A. M. O. (2014). Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. Em Almeida, A. M. O.; Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 133-162). Brasília: Technopolitik Editora.
- UNESCO (2004). O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna.

- Valsiner, J. (2003). Beyond social representations: a theory of enablement. *Papers on Social Representations*, 12, 7.1-7.16.
- Wachelke, J. F. R., & Camargo, B. V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 379-390.
- Wagner, W. (1998). Sóciogênese e características das representações sociais. In: A. S. P. Moreira, & D. C. de Oliveira. (Eds.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 3-25). Goiânia: AB.
- Wolter, R. P. & Wachelke, J. (2013). Índices complementares para o estudo de uma representação social a partir de evocações livres: raridade, diversidade e comunidade. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15 (2), 119 - 129.
- Zambrano, E. (2006). Parentalidades “impensáveis”: Pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. *Horizontes Antropológicos*, 12, 123-147.
- Zauli-Fellows, A., Torres, C. V., & Galinkin, A. L (2012). Câmara dos Deputados: democracia e igualdade de oportunidades entre mulheres e homens? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(1), 49-64.
- Zanello, V., G. Fiuza, & Costa, H. (2015). Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(3), 238-246.
- Zauli-Fellows, A. (2006). *Diversidade e gênero na Câmara dos Deputados: um estudo sobre igualdade de oportunidade entre mulheres e homens*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisador responsável: Otávio Calile

Telefone para contato: (61) 998280079

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da pesquisa, porém sua participação é voluntária.

- A pesquisa tem como objetivo a verificação de opiniões sobre professores homossexuais no contexto escolar e será realizada por meio da aplicação de um instrumento/questionário;
- Serão garantidos o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;
- Você não será identificado (a) na pesquisa, pois os dados serão tratados de forma global;
- Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;
- Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa.

Eu, _____, afirmo que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a finalidade e objetivos da mesma, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Assinatura do (a) participante: _____

Brasília, ____/____ de 20____.

Anexo 3 - Dados demográficos:

Sexo:

- Homem
- Mulher
- Outro: _____

Idade: _____**Você trabalha em qual Coordenação Regional de Ensino?**

- Brazlândia
- Ceilândia
- Gama
- Guará
- Núcleo Bandeirante
- Paranoá
- Planaltina
- Plano Piloto/Cruzeiro
- Recanto das Emas
- Samambaia
- Santa Maria
- São Sebastião
- Sobradinho
- Taguatinga
- Outro: _____

Renda média familiar:

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o brasileiro teve rendimento domiciliar **per capita de R\$ 1.226** no ano passado. Considerando essa informação, o rendimento médio per capita da sua família é:

- Muito acima da média
- Bem acima da média
- Um pouco acima da média
- Na média
- Um pouco abaixo da média
- Abaixo da média
- Muito abaixo da média