



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

VITA GUIMARÃES MONGIOVI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES SOBRE A
HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

RECIFE

2018

VITA GUIMARÃES MONGIOVI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES SOBRE A
HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

Área de concentração: Enfermagem e Educação em saúde

Linha de Pesquisa: Enfermagem e Educação em saúde nos diferentes cenários do cuidar.

Projeto Mestre: Educação em saúde e sua interface nos ciclos vitais dos diversos cenários do cuidar.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vânia Pinheiro Ramos

Coorientador: Prof. Dr. Ednaldo Cavalcante de Araújo

RECIFE

2018

Catálogo na Fonte
Bibliotecária: Mônica Uchôa, CRB4-1010

M743r Mongiovi, Vita Guimarães.
Representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar / Vita Guimarães Mongiovi. – 2018.
130 f.: il.; tab.; 30 cm.

Orientadora: Vânia Pinheiro Ramos.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CCS.
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Recife, 2018.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Homofobia. 2. Saúde do adolescente. 3. Saúde escolar. 4. Educação em saúde. I. Ramos, Vânia Pinheiro (Orientadora). II. Título.

610.736 CDD (22.ed.) UFPE (CCS2018-253)

VITA GUIMARÃES MONGIOVI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES SOBRE A HOMOFOBIA NO
CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Enfermagem.

Aprovada em: 31 de julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Vânia Pinheiro Ramos (Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Eliane Maria Ribeiro de Vasconcelos
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Ana Márcia Tenório de Souza Cavalcanti
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Maria Wanderley de Lavor Coriolano
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Sheila Coelho Ramalho Vasconcelos Morais
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Darlindo Ferreira de Lima
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Vânia Pinheiro Ramos, que com sua competência, disponibilidade e serenidade constante conduziu a construção deste estudo, compartilhando seu saber e me permitindo o amadurecimento pessoal e profissional nesta caminhada.

Ao meu coorientador, Prof.^o Ednaldo Cavalcante de Araújo, que foi um incentivador e com dedicação me guiou nesta construção, acreditando no potencial deste estudo.

Às queridas estudantes da Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco Arielle Firmino, Constance Majoi e a enfermeira do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco Sandra Maria Souza da Silva, que na condição de assistentes de pesquisa, foram essenciais para a realização deste estudo.

À equipe gestora da escola por autorizar a nossa entrada e a realização desta pesquisa em sua unidade e aos pais e responsáveis pelos adolescentes, por autorizarem a participação de seus filhos nesta pesquisa. Aos professores da escola pelas reflexões e contribuições neste estudo.

Aos adolescentes que participaram da pesquisa, pela disponibilidade, coparticipação e pelo compartilhamento de suas experiências e reflexões possibilitando a construção deste estudo.

Às amigas e companheiras de turma de doutorado Aneide Rabelo, Fernanda Pimpão, Rogélia Herculano, pelas reflexões e pelo conhecimento construído. Em especial a amiga Ana Wlândia Silva de Lima, pelo apoio em todos os momentos.

A todos os colegas do Programa de Pós-graduação em Enfermagem que estiveram presentes nesta caminhada de construção coletiva do conhecimento científico.

Ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco, pelo acolhimento e aprendizagem compartilhada nesta trajetória.

Ao Corpo Administrativo do Programa de Pós-graduação em Enfermagem, pela prestatividade e atenção, colaborando nesta caminhada acadêmica.

A Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo auxílio me permitiu a dedicação integral para o desenvolvimento deste estudo.

Às professoras Luciane Lima, Estela Monteiro e Daniela Gontijo, que, com suas contribuições valiosas, fortaleceram o planejamento e desenvolvimento desta pesquisa, na condição de banca de qualificação do doutorado.

Aos professores Eliane Vasconcelos, Ana Márcia Cavalcanti, Wanderleya Coriolano, Josimário João da Silva, Sheila Coelho e Darlindo Ferreira, pela leitura atenta e cuidadosa do conteúdo e contribuição com excelência, que enriqueceram a construção desta tese, na condição de pré-banca e banca de defesa do doutorado.

Aos professores que contribuíram com reflexões e sugestões de leitura em suas respectivas áreas, colaborando para o desenvolvimento deste estudo: Antônia Silva e Karoline Alves (Universidade Federal da Paraíba), Jullyane Brasilino e Thelma Panerai (Universidade Federal de Pernambuco) e Daniela Murta (Superintendência de Promoção da Saúde – Rio de Janeiro).

A amiga Mariana Cauduro, por compartilhar suas experiências em pedagogia e dicas importantes para adentrar no contexto escolar.

A amiga Maria Clara Cavalcanti Bezerra pelo apoio, pelas reflexões sobre as representações sociais e colaborações para este estudo.

Aos queridos Profº Sergio Tavares de Almeida Rego e Luciana Narciso Campani (Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – Fundação Oswaldo Cruz), que sempre colaboraram com reflexões sobre a saúde, educação e direitos humanos.

Ao meu marido Rafael que, com compreensão e carinho, sempre me incentivou nesta caminhada.

À minha família, Antonino, Tereza, Angelo, Fiorina, Tom, Izolina e Olga, pelo apoio e incentivo incondicional.

A todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste estudo.

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
Mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.*

*Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar:
Divinare.*

Os sabiás divinam.

Manoel de Barros (2010, p.340)

RESUMO

O desenvolvimento da sexualidade do adolescente é permeado pela complexidade das relações de gênero e da orientação sexual, que se refletem nos diversos cenários da vida, com implicações também sobre a saúde. O entendimento da orientação sexual e da identidade de gênero no espectro da diversidade sexual podem acarretar a vivência da vitimização pela homofobia decorrente da heteronormatividade social, que se manifesta na forma de violência, preconceito, estigmatização e exclusão, em decorrência da não aceitação da condição sexual de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis ou transexuais, mas não só. A vivência da homofobia no contexto escolar implica em sofrimento e adoecimento para os adolescentes com consequências como ansiedade, depressão e ideações suicidas. Diante desta realidade, este estudo teve por objetivo analisar as representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar a partir de uma intervenção educativa. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, a partir da metodologia da pesquisa-ação compreendendo quatro fases, com o diagnóstico, seguido do planejamento das soluções, da implementação da ação e da avaliação da intervenção construída coletivamente para o enfrentamento à homofobia, desenvolvida nesta mesma escola. Os dados foram produzidos mediante as técnicas de observação participante, grupos focais e pesquisa documental a partir de diários escritos pelos participantes. Os dados textuais foram processados no *software IRAMUTEQ* na versão 0.7 alpha 2, através de classificação hierárquica descendente. Os dendogramas de classes gerados pelo *software*, permitiram a definição de categorias, analisadas a luz da Teoria das Representações Sociais. Os adolescentes apresentaram a homofobia como uma violência também presente na escola, que se concretizam frequentemente de natureza psicológica. A representação social da homofobia esteve ancorada numa matriz heterossexual, que a determina como noção única de normalidade sexual, e foi objetivada mediante a dissintonia ao binarismo de gênero. Afirmou-se a intervenção, de caráter educativo, desenvolvida na escola, como uma forma de enfrentamento à homofobia, tendo em vista a possibilidade de construção de novas representações com ênfase no respeito a diversidade, igualdade e cidadania. Este estudo contribuiu para a formação integral dos participantes e para a construção de um ambiente escolar saudável, com ênfase na prevenção de violências e de promoção da saúde, atendendo as diretrizes de políticas de saúde para atenção integral de adolescentes e documentos oficiais para a educação de adolescentes.

Palavras-chave: Homofobia. Saúde do Adolescente. Saúde escolar. Educação em saúde.

ABSTRACT

The development of teenager sexuality is permeated by the complexity of gender relations and sexual orientation, which are reflected in the various aspects of life, with implications on health too. The understanding of sexual orientation and gender identity in the field of sexual diversity can bring the experience of victimization by homophobia, due to social heteronormativity. It manifests in the form of violence, prejudice, stigmatization and exclusion, as a result of the non-acceptance of the sexual condition of lesbian, gay, bisexuals, transvestites or transsexuals, but not only. The experience of homophobia in the school context implies suffering and illness to adolescents with consequences such as anxiety, depression, and suicidal ideations. In spite of this reality, this study aimed to analyse the social representations held by adolescents regarding homophobia in the school context from an educational intervention. To this end, a qualitative research was developed from research-action methodology comprising four steps, with the diagnosis, followed by the planning of solutions, the implementation of the intervention and the evaluation of the intervention built collectively to deal with homophobia, developed in this same school. The data were produced by the techniques of participant observation, focus groups, and desk research from journals written by participants. The textual data were processed in the IRAMUTEQ software in version 0.7 alpha 2, through hierarchical classification. The dendograms classes generated by the software allowed the definition of categories analyzed in the light of the Theory of Social Representations. The teenagers showed homophobia as violence also present at school, which come true often psychologically. The social representation of homophobia was anchored in a heterosexual matrix that determines how to track only of sexual normality and was intended by dissimulation to the gender binary. Said the intervention, character education, developed at school, as a way of confronting homophobia, in view of the possibility of building new renditions with emphasis on respect for diversity, equality, and citizenship. This study added to the integral formation of the participants and the construction of a healthy school environment, with emphasis on violence prevention and health promotion, given the health policy guidelines for comprehensive care of adolescents and official documents for the education of adolescents.

Keywords: Homophobia. Adolescent Health. School health. Health education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Ciclo da pesquisa-ação.....	41
Figura 2	GERE do estado de Pernambuco.....	42
Figura 3	RPA da Cidade de Recife.....	43
Figura 4	Dendograma 1.....	64
Figura 5	Dendograma 1 com definição de classes.....	65
Figura 6	Mural do planejamento.....	70
Figura 7	Mural coletivo 1.....	76
Figura 8	Mural coletivo 2.....	78
Figura 9	Mural coletivo 3.....	80
Figura 10	Mural coletivo 4.....	82
Figura 11	Mural coletivo 5.....	84
Figura 12	Diários dos participantes.....	85
Figura 13	Dendograma 2.....	86
Figura 14	Dendograma 2 com definição de classes.....	86
Figura 15	Atividade de grupo focal A.....	93
Figura 16	Atividades da oficina A.....	94
Figura 17	Atividades da oficina B.....	94
Figura 18	Atividades da oficina C.....	95
Figura 19	Atividades da oficina D.....	95
Figura 20	Atividades da oficina 5.....	96
Figura 21	Atividade de grupo focal B.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Fases da Pesquisa-ação.....	56
Tabela 2	Planejamento da intervenção.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	<i>American Academy of Pediatrics</i>
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EREM	Escola Estadual de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
GERE	Gerência Regional de Educação
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde

ONG	Organização Não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de bolsas de iniciação científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Programa de Saúde na Escola
PSLGBT	Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Travestis e Transexuais
RC	Representações Coletivas
RPA	Região Político Administrativa
RS	Representações sociais
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNASUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
UNESCO	<i>United Nation Educational Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PERGUNTA CONDUTORA.....	22
3	OBJETIVO GERAL.....	23
3.1	Objetivos específicos.....	23
4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
4.1	A Teoria das Representações Sociais.....	24
4.1.1	Objetivação.....	27
4.1.2	Ancoragem.....	28
4.2	A homofobia como uma forma de violência.....	29
4.3	O contexto escolar brasileiro e a homofobia.....	33
5	MÉTODO.....	37
5.1	Pesquisa-ação.....	39
5.1.1	Cenário de estudo.....	42
5.1.2	Participantes do estudo.....	45
5.1.3	Aspectos éticos.....	45
5.2	Operacionalização da pesquisa-ação.....	47
5.2.1	Fase 1 - Identificação das situações iniciais.....	47
5.2.2	Fase 2 - Projetação das ações.....	50
5.2.3	Fase 3 - Realização das atividades previstas.....	50
5.2.4	Fase 4 - Avaliação dos resultados obtidos.....	56
5.3	Produção de dados empíricos.....	57
5.3.1	Observação participante.....	57
5.3.2	Grupo Focal.....	58
5.3.3	Pesquisa documental.....	60
5.4	Processamento dos dados.....	61
5.4.1	<i>Software</i> IRAMUTEQ.....	61
5.5	Limitações metodológicas.....	62
6	RESULTADOS.....	64
6.1	Fase 1.....	64
6.1.1	Categoria 1: Características da violência na escola.....	65
6.1.2	Categoria 2: Homofobia como uma forma de violência na escola.....	66
6.1.3	Categoria 3: Relações de gênero e diversidade sexual.....	67

6.2	Fase 2.....	69
6.3	Fase 3.....	74
6.3.1	Intervenção 1 - Definição da intervenção.....	74
6.3.2	Intervenção 2 - Gênero.....	77
6.3.3	Intervenção 3 - Sexualidade e diversidade.....	79
6.3.4	Intervenção 4 - Violência homofóbica e Homofobia na escola.....	81
6.3.5	Intervenção 5 - Respeito à diversidade.....	83
6.4	Fase 4.....	85
6.4.1	Categoria 4: Reflexões sobre a condição LGBT e a homofobia.....	87
6.4.2	Categoria 5: Influências da heteronormatividade.....	88
6.4.3	Categoria 6: Enfrentamento à homofobia na escola.....	90
7	DISCUSSÃO.....	97
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICES.....	117
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	117
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	(PARA PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR).....	123
	ANEXOS.....	126
	Anexo A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	126

1 INTRODUÇÃO

A adolescência, período etário dos 10 aos 19 anos de idade, é parte do ciclo evolutivo do ser humano de crescimento e desenvolvimento, mas também um momento complexo para a constituição do sujeito frente às estruturas sociais que se apresentarão na vida adulta. É uma etapa que integra a diversidade de experiências, acrescidas à condição de vida e de saúde particular e características sociais, raciais, étnicas, religiosas, culturais, de gênero e de orientação sexual de cada indivíduo (BRASIL, 2010).

O desenvolvimento do adolescente se constrói influenciado por valores, hábitos e comportamentos provenientes também do meio social, que passam a ter relevância num processo gradual de aquisição de independência, acompanhado por algumas vulnerabilidades, que podem lhes predispor à agravos de saúde especialmente quando privados de seus direitos de cidadania. A atenção em saúde para este grupo deve manter o enfoque sobre os determinantes sociais, visto que a violência, a saúde sexual e reprodutiva e uso abusivo de álcool e drogas estão entre os fatores que mais comprometem a saúde desta população (BRASIL, 2010), entretanto, é possível constatar na atenção em saúde voltada aos adolescentes um enfoque essencialmente biologicista, principalmente quando realizado no cenário escolar (MONTEIRO, BIZZO, 2015).

Durante a adolescência ocorre também a vivência da puberdade, em que o amadurecimento do corpo influencia a valorização pela aparência e os comportamentos sociais e sexuais, o que para alguns pode significar a iniciação da prática sexual (BRETAS, OHARA, JARDIM, AGUIAR, OLIVEIRA, 2011). As transformações biológicas e psicológicas, como a descoberta diante do corpo e do desejo decorrentes da sexualidade integram o desenvolvimento da personalidade que se constroem acrescidas em termos culturais, sociais e relacionais com familiares, amigos e sociedade em geral (BRETAS, OHARA, JARDIM, AGUIAR, OLIVEIRA, 2011; NOTHAFT *et al*, 2014). Assim, a expressão da sexualidade se apresenta como dimensão fundamental para a qualidade de vida, o bem-estar físico e psíquico e de saúde do adolescente (BRASIL, 2010).

O amadurecimento da sexualidade abarca também a complexidade social das relações de gênero que se refletem nos diversos cenários da vida, numa construção imbricada de hierarquias e expectativas, estabelecidas desde a infância, com base nas características biológicas dos sujeitos (BRETAS, OHARA, JARDIM, AGUIAR, OLIVEIRA, 2011; VASCONCELOS, MONTEIRO, FACUNDES, TRAJANO, GONTIJO, 2015). No contexto social, a sexualidade ainda é permeada de tabus, mitos e relações de poder, compreendendo

para além dos aspectos fisiológicos, o emergir do desejo, do prazer, da afetividade e da liberdade (NOTHAFTH *et al*, 2014; BECHARA, GONTIJO, MEDEIROS, FACUNDES, 2013).

Na adolescência, se inicia um momento de novas experiências também referentes a sexualidade, incluindo a afirmação da identidade, numa articulação entre mente e corpo para o desenvolvimento de novos vínculos afetivos (VASCONCELOS, MONTEIRO, FACUNDES, TRAJANO, GONTIJO, 2015). Estes reconhecimentos, se dão igualmente em relação a identidade de gênero e de orientação sexual, que podem se apresentar de diversas nuances, nem sempre atendendo a crença cultural de uma suposta coerência na dita tríade sexo, gênero e desejo sexual (SOLIVA, SILVA, 2014). O reconhecimento individual da sexualidade Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual (LGBT) pode ser uma experiência desafiadora para o adolescente, capaz de provocar sentimentos de medos e inseguranças, uma vez que a diversidade sexual é vista como dissonante dos padrões sexuais heteronormativos incutidos na sociedade (SOLIVA; SILVA, 2014).

Conforme o relatório oficial para os cuidados à juventude LGBT da *American Academy of Pediatrics* (AAP) a orientação sexual pode ser definida com um padrão individual de excitação física e emocional direcionado a outra pessoa, onde, entre indivíduos heterossexuais a atração é direcionada ao gênero oposto, entre os indivíduos homossexuais a atração é direcionada a pessoas do mesmo gênero e para indivíduos bissexuais direcionada para ambos os gêneros (LEVINE *et al*, 2013). Diferentemente da orientação, a identidade de gênero se refere ao auto reconhecimento sobre o ser masculino, o ser feminino, ou outro, bem como a sua forma de se manifestar ou de se expressar (LEVINE *et al*, 2013).

Este reconhecimento trata da elaboração da própria noção de pessoa, em que as questões internas tendem a ser afirmadas numa suposta coerência às normas socialmente instituídas (BUTLER, 2017). Dentre estas, estão os conceitos estabilizadores de sexo biológico, gênero socialmente construído e desejo sexual, que são afirmados socialmente como um espectro rígido de continuidade identitária baseado num paradigma naturalista, que desconhece e ignora as identidades que se apresentam fora da matriz heterossexual, corroborando com um processo que marginaliza os sujeitos que não a integram (BUTLER, 2017; JUNQUEIRA, 2013).

As implicações da não aceitação social da diversidade de orientação sexual e da identidade de gênero, manifestas em preconceito, discriminação e violência, podem ser afirmadas pelo termo homofobia. Embora o uso generalizado do termo ainda seja motivo de problematizações, devido a diversidade de sujeitos que pode abarcar, LGBT ou mais, tem sido utilizado de forma ampla em documentos oficiais brasileiros, a exemplo do relatório de

violência homofóbica e da política de saúde LGBT (BRASIL, 2013; BRASIL, 2013). Portanto, ao tratar da homofobia o enfoque se direciona à análise da hostilidade vivenciada pelos indivíduos que não aderem a ordem socialmente incutida de gênero e sexualidade, que se apresenta como um fenômeno balizador de fronteiras tanto sexuais quanto de gênero (BORRILLO, 2010; BUTLER, 2017; JUNQUEIRA, 2013)

A homofobia acarreta um contexto de discriminação social que marginaliza e viola os direitos humanos da população LGBT, sendo uma problemática manifesta em nível internacional. A aplicação da legislação de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero são afirmados nos Princípios de Yogyakarta (2007), que determina a obrigação dos Estados perante leis internacionais que protejam o gozo universal dos direitos com base na igualdade e não discriminação. No Brasil, a população LGBT goza de proteção parcial, uma vez que ainda não possui legislação específica referente a homofobia em nível nacional, embora disponha de um Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD), sendo um órgão de natureza consultiva e deliberativa integrante da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República criado mediante o decreto Nº 7.388/10, além de legislações em níveis estaduais e municipais.

Assim, a população LGBT se apresenta sobre vulnerabilidade conforme demonstra o Relatório de Violência Homofóbica no Brasil Ano 2013 (2016), no qual 77,1% dos casos obtiveram como motivação para a violência a orientação sexual da vítima e 15,1% a identidade de gênero. Dentre as denúncias, 40,1% são de violência psicológica caracterizada por humilhações, hostilizações, difamação, perseguição e ameaças, 36,4% são de discriminação, 14,4% de violência física, com uma tendência a se concentrar entre população mais jovem 26,2% de 19 e 29 anos, 6% entre adolescentes e 24,3% entre adultos dos 30 aos 39 anos.

O estado de Pernambuco aparece em segundo lugar no país, com maior número de homicídios LGBT (8,4%), depois do estado de São Paulo (8,8%), situando o Brasil dentre os países com mais homicídios LGBT no mundo (BRASIL, 2016). Mas, em geral, os casos de violência noticiados não expõem a experiência do sofrimento, a injustiça e a brutalidade dos atos, havendo resistência em nomeá-las de homofobia, sendo um obstáculo a organização social e política LGBT no país (OLIVEIRA, 2014).

A identidade de gênero e a orientação sexual são analisadas na determinação social de saúde desde a 13ª Conferência Nacional de Saúde legitimando as demandas da população LGBT, mas somente em 2011, na Portaria nº 2.836 do MS, foi instaurada uma Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PSLGBT) (2013). Esta tem como objetivo promover a saúde, eliminando a discriminação e o preconceito

para a redução das desigualdades e consolidação de um Sistema Único de Saúde (SUS) universal, integral e equitativo (BRASIL, 2013).

A política se direciona também à população adolescente visando a oferecer atenção, cuidado de saúde, acolhimento e apoio, no entendimento que a promoção da saúde LGBT compreende primeiramente o reconhecimento de que todas as formas de discriminação, denominadas de homofobias - que englobam a lesbofobia, *gayfobia*, bifobia, transfobia e travestifobia - são fatores que interferem no processo saúde-doença das pessoas e das coletividades (BRASIL, 2013). A homofobia pode ser compreendida, portanto, como a consequência de uma representação social que atribui o sentido de normalidade à heterossexualidade e o desprezo àqueles que se afastam deste modelo de referência sexual, ocasionando intolerâncias e violências (BORRILLO, 2010).

Neste sentido, a política brasileira encontra-se em consonância às orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), pois, reconhece as especificidades de saúde e trabalha no sentido de garantir o direito à saúde, cidadania e dignidade da população LGBT, para a redução do preconceito, discriminação e estigmatização (BRASIL, 2013). Em junho de 2018 a OMS previu mais um avanço à saúde LGBT, com a retirada da transexualidade da lista de transtornos mentais da 11ª Classificação Internacional de Doenças (CID-11). Esta decisão visa propiciar a redução do estigma, da discriminação e da rejeição social, visto que insere a transexualidade na lista de condições de saúde sexual e elimina o caráter de patologia (ONU, 2018).

Entre os adolescentes, o medo e a experiência de rejeição, o preconceito e a estigmatização gerados pela não aceitação familiar ou social da orientação sexual e identidade de gênero, tem sido associada à problemas de saúde como abusos de substâncias, ansiedade, depressão, alteração da autoimagem e ideias suicidas (TAQUETTE, RODRIGUES, 2015; NATARELLI, BRAGA, OLIVEIRA, SILVA, 2015; TEIXEIRA-FILHO, RONDINI 2012; HERNANDEZ, VALERO, 2015), portanto, o sofrimento e adoecimento a partir de experiências sociais de discriminação e violências, resultam em interferências negativas também em seus hábitos de vida e de autocuidado como a inadequação no padrão de sono, alimentação e atividade física (NATARELLI, BRAGA, OLIVEIRA, SILVA, 2015; TEIXEIRA-FILHO, RONDINI, 2012; HERNANDEZ, VALERO, 2015; ASSIS, GOMES, PIRES, 2014).

A homofobia se manifesta entre os adolescentes a partir de comportamentos como provocações, insultos homofóbicos, assédio, *bullying* e *cyberbullying*, que se revelam a partir de agressões físicas, psicológicas e sexuais (COLLIER, BOS, SANDFORT, 2013;

ESPELAGE, BASILE, HAMBÚRGUER, 2015; SOUZA, SILVA, FARO, 2015; NATARELLI, BRAGA, OLIVEIRA, SILVA, 2015). Este contexto tem se apresentado no meio comunitário, familiar e também nas escolas, sendo um ambiente onde a homofobia também é manifesta (ESPELAGE, BASILE, HAMBURGUEER, 2012; CASTRO, FERNANDEZ, FERNÁNDEZ, MEDINA, 2013; COLLIER, BOS, SANDFORT, 2013; ESPELAGE, BASILE, HAMBURGUEER, 2015; NATARELLI, BRAGA, OLIVEIRA, SILVA, 2015; SOUZA, SILVA, FARO, 2015; RONDINI, TEIXEIRA-FILHO, TOLEDO, 2017).

O relatório *Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression* publicado pela *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (2016) apresenta que a prevalência de *bullying* escolar é de 48% entre indivíduos *gays*, 24% bissexual masculino, 15% lésbica, 7% heterossexual. Além de *bullying*, a violência se manifesta de natureza física, psicológica e sexual pela punição corporal, destruição de propriedade, agressão, exclusão, insultos, maus-tratos, provocações, intimidação, coerção, ameaça, assédio sexual e até estupro, que ocorrem na escola e em seus arredores, ou mesmo *online*.

No espaço escolar a experiência da homofobia prejudica o bem-estar, autoestima e vida socioafetiva dos adolescentes, com implicações também sobre o rendimento escolar, resultando em abandono, evasão, segregação, sensação de insegurança na escola e isolamento do estudante (JUNQUEIRA, 2009; 2013; UNESCO, 2016). Dessa forma, a experiência cotidiana pode configurar um cenário de estresse e intimidação ocasionado pela comunidade escolar, sendo uma violência que se expressa também pela indiferença e negligência em relação ao sofrimento dos indivíduos vitimados (JUNQUEIRA, 2009; 2013).

Além dos conteúdos referentes à saúde sexual e reprodutiva desenvolvidos nas escolas, é necessário que sejam contempladas as demandas de saúde, abarcando também o conteúdo sobre gênero e sexualidade, em seus aspectos afetivos e subjetivos, numa perspectiva inclusiva, capaz de reconhecer a diversidade sexual e a pluralidade dos indivíduos promovendo a cidadania (LOURO, 2012; JUNQUEIRA, 2013). Desta forma, a escola passa a ser incluída como *locus* de atuação também dos profissionais da saúde, para garantir à população o acesso às informações sobre sexualidade através de ações de promoção e atenção à saúde, fundamentais ao cuidado integral de adolescentes, LGBT ou não. Dentre os profissionais, em particular, é importante mencionar os da Enfermagem como uma categoria profissional que desenvolve ações de cuidado também na intersectorialidade, a partir de ações educativas, com fins a promoção de saúde e em colaboração à formação cidadã dos adolescentes (BRASIL, 2011).

Na escola, ambiente onde podem se iniciar as experiências de relacionamento afetivo entre os adolescentes, a discussão sobre a sexualidade e as desigualdades de gênero ainda são incipientes (OLIVEIRA, 2011), entretanto, essa se situa como uma estrutura complementar ao papel educativo da família na educação sexual dos adolescentes, onde as lacunas de conhecimento sobre sexualidade podem ser trabalhadas, incluindo o enfrentamento aos preconceitos, sendo lugar legítimo também para atuação do setor saúde (BRETAS *et al*, 2011), pois, enquanto importante espaço de socialização de crianças, adolescentes e jovens, a escola não está aquém da sociedade, mas reflete, em suas particularidades e heterogeneidades, a cultura e a reprodução de padrões sociais nas suas relações de poder e dinâmicas cotidianas (OLIVEIRA, 2011).

Visto que, a Teoria das Representações Sociais (TRS) permite a compreensão do pensamento social sobre um objeto ou fenômeno, a análise das representações sociais pode auxiliar na compreensão sobre problemas da atualidade a partir do pensamento que emerge do grupo social em questão, na busca por soluções. Desta forma, fundamentada nos constructos de ancoragem e objetivação e mediada pela comunicação, possibilita o entendimento do processo de interação grupal, bem como de suas crenças, os seus valores e as suas atitudes (VALA, MONTEIRO, 2017).

No que toca a realidade escolar, esta, com a família, assume um papel decisivo na construção social e na socialização dos adolescentes, com contribuição de uma rede simbólica de valores e representações. Sua existência se insere no contexto e na relação de forças características de suas sociedades, com obtenção de uma autonomia que é relativa, embora também não seja um mero reflexo da mesma. Assim, possui um papel simultaneamente técnico, cultural e simbólico (MARTINS, PARDAL, DIAS, 2008).

Diante dos impactos da homofobia sobre a saúde do adolescente, da complexidade da temática e da necessidade de sua abordagem nas ações de saúde junto a instituições escolares, o presente estudo teve como objetivo analisar as representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar a partir de uma intervenção educativa. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, que propiciou a interação entre os participantes e o debate sobre o tema da homofobia, durante a construção coletiva de uma intervenção educativa na escola. Tal análise possibilitou o entendimento das representações sociais dos adolescentes, com acompanhamento da dinâmica processual à luz da TRS.

2 PERGUNTA CONDUTORA:

Quais as representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar a partir de uma intervenção educativa?

3 OBJETIVO GERAL

Analisar as representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar a partir de uma intervenção educativa.

3.1 Objetivos específicos

- Identificar as representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar;
- Planejar uma intervenção educativa com os adolescentes sobre o enfrentamento da homofobia no contexto escolar;
- Implementar a intervenção educativa com os adolescentes sobre o enfrentamento da homofobia no contexto escolar;
- Analisar a intervenção educativa desenvolvida com os adolescentes sobre o enfrentamento da homofobia no contexto escolar.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 A Teoria das Representações Sociais

O pensamento social se debruça sobre os fenômenos do conhecimento, em que a identificação das formas e das condições de conhecimento são processos e são produtos de investigação (ROUQUETTE, 2005). A forma como os indivíduos constroem o conhecimento está entre os enfoques da psicologia social, seja em seus processos cognitivos ou pela interação social (VALA, CASTRO, 2017). Esta interação possui impactos sobre o âmbito individual e coletivo, onde as relações entre as pessoas permitem a elaboração de visões de mundo e ressignificação dos objetos, mediados pela comunicação (VALA, CASTRO, 2017).

O conceito de Representações Sociais (RS) inaugurou um novo paradigma na perspectiva da interação social. Foi desenvolvido pelo psicólogo romeno Serge Moscovici no ano de 1961, em sua tese de doutorado intitulada *“La Psychanalyse: son image et son public”*, que tratou de investigar sobre o fenômeno das representações da psicanálise junto a sociedade parisiense da época (MOSCOVICI, 2012; VALA, CASTRO, 2017). Derivando do conceito de Representações Coletivas (RC) do sociólogo francês Émile Durkheim, as RS foram afirmadas como uma modalidade de conhecimento capaz de organizar imagens e linguagens em torno de símbolos e ações que ainda não são totalmente comuns à indivíduos e grupos (JODELET, 2009; MOSCOVICI, 2012; TRINDADE, SOUZA, ALMEIDA, 2014).

As características entre as RC e as RS residem no perfil meramente explanatório da primeira, no reconhecimento da dinamicidade existente nas construções da segunda e na assunção do caráter coletivo de ambas. O sociólogo Durkheim defendia a existência de uma separação radical entre as representações, afirmando que as RC se ocupariam de fenômenos coletivos de organização de vida social sendo objeto da sociologia, enquanto as RS teriam enfoque no aspecto individual, no âmbito da psicologia. Por sua vez, Moscovici se contrapunha a uma distinção entre a noção de “coletivo” e de “social”, discordando do caráter estático do conceito de Durkheim, enquanto enfatizava nas RS uma orientação micro e macrosociais com aspectos dinâmico, processual, mutável, considerando a diversidade nas dimensões sociais e psicológicas das ideias intercambiadas na sociedade (JODELET, 2009; MOSCOVICI, 2015; VALA, CASTRO 2017; MARKOVÁ, 2017).

Nas palavras de Moscovici as RS são *“entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”* (2012, p.39). Assim, toda representação é a representação de alguém, que sendo capaz de

organização, permite elaborar a comunicação e, também, os comportamentos de um grupo social (MOSCOVICI, 2012; TRINDADE, SOUZA, ALMEIDA, 2014). Em sua obra inicial, Moscovici apresentou o conceito de RS, mas esta, só foi se configurando em uma TRS propriamente dita com o passar dos anos, somada a contribuição de pensadores como Denise Jodelet, Jean Claude Abric, Willem Doise, Ivana Marková, entre outros, que determinaram vertentes dentro da TRS.

Algumas hipóteses explicam a motivação da construção de uma RS num grupo, seja por um estado de desequilíbrio de tensões psíquicas e emocionais que resultam na desintegração social, para construção de sentenças subjetivas sobre uma realidade objetiva, ou como forma de filtrar as informações provenientes do meio controlando os comportamentos individuais (MOSCOVICI, 2015), mas, para Moscovici (2015, p.4) “*a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar*”, pois as informações oriundas de universos reificados diferem das opiniões e práticas no mundo da realidade. O não familiar atrai e intriga as pessoas, sendo visto como ameaça aos marcos referenciais de compreensão mútua, devendo ser reapresentados ao universo para a rearrumação de conceitos interligados com a transformação do incomum em algo conhecido em seu contexto. Assim, as imagens, ideias e linguagens orientam um novo entendimento dentro dos grupos, ou ditos universos consensuais (MOSCOVICI, 2015).

Ressalta-se que nas RS não há separação entre o universo exterior e o interior do indivíduo ou grupo, pois todo objeto está posto em um contexto que é mutável conforme os comportamentos da coletividade, capaz de se mobilizar no fluxo das inter-relações atribuindo novos sentidos. Na realidade social não existem dimensões distintas como de um lado a sociedade e de outro a individualidade psicológica, pois todo objeto é considerado também como envolvido no social (ROUQUETTE, 2005; MOSCOVICI, 2012). Além disso, um sujeito jamais identifica-se como um ser isolado, mas totalmente imbricado num contexto de inter-relações sociais, das quais ele se apropria e a modifica concomitantemente (JODELET, 2009). Assim, a relação entre o individual e o social, Eu e o Outro (Ego-Alter) nas RS são interdependentes e é a partir de suas interações que se formam as representações construindo a realidade social. O Eu e o Outro, com o objeto, conformam a tríade (Ego-Alter-Objeto) que se conforma na base da teoria (MARKOVÁ, 2017).

As RS possuem como característica a corporificação de ideias, considerando a relevância do ser humano num universo consensual, onde todos são iguais, livres e capazes de responder e colaborar na reconstrução de significados pelo grupo. Por sua vez, reconhece a existência de um universo reificado, no qual o saber formal, como a ciência, é entendido como

possuidor de legitimidade para expor e criar o conhecimento, atribuindo hierarquias entre os membros da sociedade (MOSCOVICI, 2015). Este entendimento ressalta a noção diversa de conhecimento científico e do senso comum, fundamental à TRS (MARKOVÁ, 2017).

Diante de suposta hierarquia nas diferenças de conhecimento científico e de senso comum, Moscovici apresenta uma aproximação de ambos, em que a difusão do pensamento científico para o senso comum promove um desenvolvimento contínuo e vice-versa (MARKOVÁ, 2017). Estas interações, sendo de caráter heterogêneo e mediadas pela comunicação, produzem consensos e dissensos, mas não constituem um processo de necessária progressão, assegurando que as representações também estão sujeitas a mudanças capazes de conformar novas transformações de acordo com a heterogeneidade do grupo, em coerência às suas condições sociais, históricas e culturais em que se encontram (MARKOVÁ, 2017).

A legitimidade dada ao senso comum nas RS recupera o perfil construtivo e o poder nas relações sociais, demonstrando que este senso pode ser fortalecido igualmente por ações inovadoras e sistemas sociais como o desenvolvimento tecnológico, movimentos de grupos sociais minoritários, inovações legislativas, de políticas públicas ou convivência em sociedades multiculturais, e não só pela ciência (VALA, CASTRO, 2017). Desta forma, o conhecimento científico e o senso comum enriquecem simultaneamente, pois até mesmo a ciência adotaria novos conhecimentos em consideração às necessidades da vida cotidiana (MARKOVÁ, 2017). Assim, ao capturar as representações mediante o intercâmbio num grupo, dá-se legitimidade às diversidades de pensamentos, seu contexto e as atitudes, numa sociedade que é toda igualmente pensante (MARKOVÁ, 2017).

As RS são sempre a “*preparação para uma ação*”, em que a relação com o ambiente modifica o comportamento entre os envolvidos provocando transformação permeada de significados na realidade (MOSCOVICI, 2012), que não possuem neutralidade, mas expressam a ética e os valores acumulados culturalmente pelo próprio grupo, que indica a moralidade envolvida nas suas atitudes (MARKOVÁ, 2017). Logo, estas RS são capazes de serem expressas não só por palavras, mas também em práticas sociais concretas, com suas cargas emocionais e valores, podendo ser positiva ou não (BANCHS, 2005). Ao esclarecer o espectro social, as representações se direcionam ao agir sobre o mundo e sobre o outro, tendo um compromisso psicossocial (JODELET, 1989). Neste sentido, é possível afirmar que as representações são construídas em relações que ocorrem envolvimentos emocionais, sejam de prazer e afetos ou de tensões e ambiguidades (BANCHS, 2005).

Para Jodelet (2009), existe uma importância em estudar as RS como uma contribuição à subjetivação do ponto de vista teórico e prático, como, por exemplo, a análise das mudanças

de representações mediante a realização de intervenções, capazes de provocar a ressignificação de experiências como a correção de crenças consideradas inadequadas, a valorização de saberes de senso comum e a conscientização crítica de posturas ideológicas.

Assim, além da contribuição expressiva para as ciências sociais e humanas, a TRS permite sua aplicabilidade em áreas como a saúde, a educação, a política, entre outras, pois considera em sua análise a complexidade das relações sociais abarcando problemas interdisciplinares (MARKOVÁ, 2017). Entender as RS de um grupo pode ser de grande contribuição para a pesquisa em saúde com aproximação aos paradigmas próprios das ciências sociais, como a reafirmação do sujeito ativo e a interrogação sobre os seus vínculos com o social, pois cabe lembrar “*a representação social emerge onde há perigo para a identidade coletiva, quando a comunicação dos conhecimentos submerge as regras da sociedade*” (MOSCOVICI, 2012, p.156). Desta forma, permanece um desafio ao pesquisador que necessita exercitar o abandono de suas representações anteriores e entender que a demanda social reside na transformação da consciência de si sobre as exigências do sistema em que convive (JODELET, 2009).

Desde o início, as RS estiveram estruturadas em dois conceitos basilares, que ainda hoje prevalecem, são eles: a objetivação e a ancoragem. Estes conceitos, que serão descritos a seguir, fazem parte da elaboração das RS, sendo fundamentais para o entendimento do processo (TRINDADE, SOUSA, ALMEIDA, 2014; VALA, CASTRO, 2017; MOSCOVICI, 2012).

4.1.1 Objetivação

A objetivação é, um processo capaz de transformar um conceito em uma imagem, permitindo sua simplificação e concretude. Todo conceito capaz de ser objetivado passa a adquirir mais materialidade, por meio de elementos que naturalizam a realidade (VALA; CASTRO, 2013). Esta ação de processamento auxilia a compreensão tornando-a mais significativa, ou mais próxima do real, pois a cerca de uma familiaridade (TRINDADE, SOUSA, ALMEIDA, 2014).

Assim, a objetivação permite transformar algo não familiar em algo possivelmente real, acessível, diante dos olhos, ocorrendo a materialização de uma abstração. Nas palavras de Moscovici (2012, p.101) “*objetivar significa resolver o excesso de significações pela materialização*”, assim, os conceitos passam a reproduzir a imagem de uma realidade quase física, ultrapassando a atividade meramente intelectual e se tornando o reflexo de coisas já existentes.

Para tal, na objetivação ocorrem as operações de construção seletiva, esquematização e naturalização. Na construção seletiva há a figuração do conceito, com base em fatores como nível de educação, regras sociais, valores e crenças, na tentativa de expressá-lo de forma quase instantânea. A esquematização busca simplificar ainda mais o conceito, indicando pontos comuns entre o objeto e as suas representações. Na naturalização, ocorre uma transposição dos elementos do âmbito imaginário para o objetivo e cognitivo, conferindo realidade a uma abstração, seguido de um recorte e organização da nova concepção à uma ordem preexistente na classificação (MARTINS, PARDAL, DIAS, 2008; MOSCOVICI, 2012; VALA, CASTRO, 2017).

A materialização ocasionada pela objetivação se dá inicialmente pela utilização de palavras que circundam pela sociedade podendo ser atribuídas de sentido e concretude, se estruturando em imagens, entretanto, nem todas as palavras podem ser conectadas a imagens, seja por não haver imagens efetivamente ou por serem associadas a tabus sociais, pois, estas imagens são transmitidas por referenciais familiares que correspondem em geral a um paradigma que é socialmente aceito, podendo sofrer modificações no decorrer do tempo e na sua superação (MOSCOVICI, 2015).

Refere-se o processo de objetivação de três formas. Na *Personificação*, o conceito está associado a imagem de uma figura pública ou de um grupo social, na *Figuração*, o conceito é substituído por uma imagem ou uma metáfora e na *Ontologização*, é atribuída existência concreta aos conceitos ou ideias (VALA; CASTRO, 2013). Desta forma, as imagens favorecem a conformação das RS, pois se integram a um núcleo figurativo, que são complexos imagéticos que reproduzem ideias (MOSCOVICI, 2015).

4.1.2 Ancoragem

O conceito de ancoragem se refere a um processo que se realiza individualmente a classificação do objeto a partir do processo social de escolha, que se dá na atribuição de categorias, em que os conceitos e as imagens determinadas pelo grupo possuem relação com a sua história e memória social (VALA, CASTRO, 2017). Ao realizar a ancoragem, o indivíduo ou grupo modifica algo novo, intrigante, compara com os paradigmas prévios e o insere numa categoria particular que já lhe é familiar (MOSCOVICI, 2015). Ao ancorar um objeto ou fenômeno, o indivíduo ou grupo estabelece um julgamento do mesmo a partir de um padrão pré-existente que lhe serve de referência social (MARTINS, PARDAL, DIAS, 2008).

A necessidade da ancoragem reside na urgência em classificar o desconhecido, pois, o ser humano promove um distanciamento e uma resistência a tudo aquilo que não consegue compreender, atribuindo a tal um caráter ameaçador (MOSCOVICI, 2015). A superação desta resistência ocorre inicialmente no exercício de avaliar e rotular o desconhecido, alocando em categorias onde não existe neutralidade. Estas categorias estão imbuídas de paradigmas determinados na memória a partir de relações e julgamentos positivos ou negativos (MOSCOVICI, 2015).

Da mesma forma, a ancoragem permite que novos elementos e conteúdos sejam agregados ao conhecimento a partir de valores que já existam na memória, consentindo na alocação de um objeto em classificações preexistentes. A partir da ancoragem de uma representação é possível perceber também os aspectos culturais do grupo em que o indivíduo está inserido, bem como as características históricas, sociais, psicológicas que balizam a sua produção do sentido (TRINDADE, SOUSA, ALMEIDA, 2014), portanto, a ancoragem remete também as representações prévias que constam sedimentadas na memória e arraigadas ao modo de vida do grupo, sendo um reflexo da dinâmica social e das relações envolvidas (MARTINS, PARDAL, DIAS, 2008).

Os conteúdos sociais que conformam as categoriais de classificação constituem uma rede de significados que interferem na decisão do indivíduo sobre o objeto em análise (VALA, CASTRO, 2017). Assim, todo objeto é posto numa escala de preferências, que se apresenta também como uma hierarquia de valores, permitindo a compreensão e a modificação das relações sociais (MOSCOVICI, 2012). Assim, a ancoragem não é simplesmente uma escolha intelectual, mas possui relação com a determinação de um objeto como algo em conformidade ou divergente de uma norma social, dito normal ou aberrante, portanto, ancorar implica em um julgamento e classificação sobre o objeto, onde tais classificações estão providas de consequências sociais (MOSCOVICI, 2015).

No presente estudo foram analisadas as RS de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar, incorporados os constructos de objetivação e ancoragem, ressaltando um perfil dialógico e processual, que, conforme Jodelet, possibilita a significação e a ressignificação com a possibilidade de modificar um contexto comunitário (JODELET, 2009).

4.2 A homofobia como uma forma de violência

O termo homofobia foi utilizado pela primeira vez no ano de 1971 num artigo publicado pelo psicólogo Kenneth T. Smith que tratava sobre os traços da personalidade homofóbica e,

no ano de 1972 pelo psicólogo George Weinberg, a quem se atribui a primeira definição do termo como o medo ou receio de estar com homossexuais em um mesmo espaço fechado. Desde então, os estudos sobre a homossexualidade desviaram o seu objeto de análise, do fenômeno do desejo erótico homossexual para os estudos sobre a homofobia, em virtude da crescente hostilidade direcionada a indivíduos decorrente de sua orientação sexual (BORRILLO, 2010).

A homofobia, enquanto fenômeno complexo, pode ser abordado de forma específica ao receber a nomenclatura de *gayfobia*, quando direcionado a homossexuais masculinos, *lesbofobia* direcionado a homossexuais femininos, *bifobia* direcionado a bissexuais e *travestifobia* ou *transfobia* respectivamente aos travestis e transexuais, entretanto, genericamente adota-se o termo homofobia para se referir a todo o conjunto de fenômenos (BRASIL, 2013). Daniel Borrillo (2010, p.13) define a homofobia como “*uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos*”.

Assim, a vivência da homossexualidade passa a ser vista por um novo olhar epistemológico, que sugere uma problematização específica diante do fenômeno discriminatório da homofobia, como um obstáculo a concretização plena dos direitos fundamentais, onde, numa sociedade dominada pela hegemonia da masculinidade, a homofobia desponta como resultante de uma virilidade que se estrutura em função da negação do feminino, o dito sexismo, e da rejeição da homossexualidade, ou heterossexismo (BORRILLO, 2010).

A matriz inteligível das normas de gênero apenas legitima as identidades sexuais que mantêm uma coerência entre a noção de sexo biológico, gênero, desejo e prática sexual. A estas normas são atribuídos os estereótipos de masculinidade e de feminilidade, estabelecidos num sentido complementar da sexualidade, em que prevalece o paradigma naturalista que exige uma diferenciação binária de sexos para a manutenção da heterossexualidade (BUTLER, 2017).

A compreensão binária de sexo masculino e feminino, com base nas características biológicas, atende a um discurso que naturaliza a condição de corpo sexuado como fenômeno anterior a cultura, enquanto que o gênero como um conceito culturalmente construído, assume um significado a partir de um corpo já sexuado, que passa a existir numa suposta oposição entre o masculino e o feminino atribuindo um conjunto de características e relações sociais, e não apenas um atributo individual biológico. Assim, a construção de uma regulação binária de sexualidade compõe uma aparente estabilidade com base na compreensão hegemônica da heterossexualidade, que suprime a ideia de construção de gêneros fora do universo da performatividade do masculino e do feminino e de seus comportamentos sexuais e sociais preconcebidos (BUTLER, 2017).

Anunciam-se estas diferenças entre os gêneros desde a primeira infância como na determinação de padrões, brincadeiras, atitudes, que reforçam os papéis sociais e os modos de vida que se estabelecem a partir das relações de gênero. Estas relações presumem comportamentos estereotipados de sexualidade que acabam por favorecer o preconceito, o estigma e a intolerância àqueles que o divergem, causando violências (SILVA, 2013).

O rompimento com a noção binária de gênero e os comportamentos sexuais coerentes às normas de gênero são estigmatizados e deslegitimados socialmente, pois configuram uma ameaça às regras de um sistema de subordinação social. Esta ordem sexual forja uma suposta naturalidade, que implica na subordinação do feminino perante o masculino e na hierarquia da sexualidade, em que a heterossexualidade suprime a homossexualidade (BORRILLO, 2010). Assim, tais normas de gênero determinam influências sobre a sexualidade dos indivíduos, sendo significativo também entre os adolescentes, configurando dilemas diante das expectativas sociais com prejuízos no exercício da sexualidade (BECHARA, GONTIJO, MEDEIROS, FACUNDES, 2013).

A afirmação da homofobia como um fenômeno estritamente direcionado à população LGBT é um equívoco, considerando-se todas as situações sofridas por sujeitos cujos comportamentos se distanciam da matriz heterossexual e do gênero, e que se apresentam em experiências sociais de preconceitos, discriminações e violências, logo, *é possível afirmar que a homofobia exerce uma função reguladora das fronteiras sexuais e de gênero na sociedade* (JUNQUEIRA, 2015, p. 225), pois, não só a alusão negativa à homossexualidade, mas a própria presunção da heterossexualidade e da dominação masculina por si só já constituem no cotidiano a experiência de uma violência, que parte de um entendimento de superioridade biológica e moral que exerce uma função de poder, opressão e dominação (BORRILLO, 2010). Estas opressões forjam diferenciações que conformam uma exclusão em nível social, ao mesmo tempo que podem desencadear no indivíduo um sentimento de resignação ou de aceitação passiva diante de sua condição essencial, entendida como em desconformidade às normas sociais (LIONÇO, DINIZ, 2009).

O indivíduo vitimado vivencia as consequências desta violência, muitas vezes sem apoio familiar, podendo sofrer até mesmo uma aversão interiorizada que pode levá-lo a cometer o suicídio (BORRILLO, 2010; TEIXEIRA-FILHO, RONDINI, 2012). Entre as lésbicas, essa condição possui ainda uma particularidade, ao sofrer a discriminação da sexualidade e de gênero, estabelecendo no âmago da violência o fator da invisibilidade, portanto, pode-se conferir a homofobia a mesma noção de inferiorização de indivíduos e grupos atribuídas também noutras formas de preconceitos, como o racismo, classismo, antissemitismo. Tal

inferiorização imbui o outro de uma desumanização, associada a emoções, condutas ou ideologias vinculadas numa perspectiva de intolerância e violência (BORRILLO, 2010).

De conceito polissêmico, as violências em sua complexidade delimitam-se tanto pela dinâmica das relações sociais, como também pela ordem subjetiva da experiência provocadas por uma carga emocional de quem a comete e de quem é acometido (MINAYO, 2013). Enquanto fenômeno global, destaca-se dentre os processos saúde-adoecimento multicausais, com forte impacto sobre a saúde de indivíduos e grupos. A Organização Mundial de Saúde (OMS), a partir do *World Report On Violence and Health* (2002), define violência como:

[...] uso intencional da força ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG *et al*, 2002, p.5).

Estas violências podem ser entendidas conforme as tipologias de violência auto infligida com ocorrência de abusos, comportamento e pensamento suicida ou de automutilação, violência interpessoal que abarca os subtipos intrafamiliar e comunitária e a violência coletiva, cometida à grandes grupos de indivíduos ou pelos Estados e subdividida em social, política e econômica. Quanto a natureza, as ações podem ser caracterizadas como do tipo física, sexual, psicológica, de abandono ou negligência, podendo ocorrer em todas as categoriais, excetuando-se as ações de natureza sexual na categoria auto infligida (KRUG *et al*, 2002).

Da mesma forma, não se pode negligenciar as formas de violência que se mostram de maneira mais sutil ou quase invisível, como é o caso da violência simbólica, que trata dos mitos, símbolos, imagens e construções sociais que, fundamentados numa ideia de superioridade arbitrária, reprodutoras de crenças, valores e regras que favorecem a discriminação, humilhação e exclusão social (BRASIL, 2008).

Para Borrillo (2010), a presunção da dominação masculina identifica-se como uma violência simbólica, implicando num cenário de sexismo e numa hierarquia das sexualidades, que serve de fundamento para a homofobia. Esta ordem sexual estabelecida determina uma estratégia de construção de uma normalidade que implica unicamente no reconhecimento da heterossexualidade como padrão, relegando à mulher um papel complementar ao homem. Ademais, a diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero se distanciam do padrão heterossexual estabelecido, sendo consideradas incompletas, perversas, imorais ou criminosas, ocupando uma posição de inferioridade social (BORRILLO, 2010).

As representações sociais estereotipadas de sexualidade determinam um contexto estigmatizante para as minorias sexuais, que se afastam do modelo sexual de referência

heterossexual, conferindo uma perda a sua legitimidade (BORRILLO, 2010). Faz-se necessário compreender que na construção das representações sociais estão implicadas uma dimensão afetiva, e a cultura na qual os sujeitos estão inseridos, e que, sem se manter passivos diante dos ditames sociais, estes podem manipular os símbolos e os seus significados a partir de interesses também pessoais (POMBO-DE-BARROS, ARRUDA, 2010). Neste sentido, as representações sociais partilhadas por membros de um grupo podem apresentar uma visão consensual sobre um objeto ou fenômeno, orientando também as suas condutas (KOEHLER, 2009). Assim, justifica-se a importância de conhecer e analisar as representações de grupos sociais a respeito da homofobia, entendendo que a reflexão sobre suas bases e a desconstrução de valores heteronormativos podem sinalizar para um possível enfrentamento social.

4.3 O contexto escolar brasileiro e a homofobia

A Educação Básica (EB) no Brasil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo afirmado como indispensável para o exercício da cidadania e o desenvolvimento humano em plenitude (BRASIL 2013). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 1996, a EB está composta por ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio, com proposta pedagógica determinada em currículos de base nacional comum (BRASIL, 1996).

Ao EM, enquanto etapa final da EB, determina-se a duração mínima de 3 anos com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos, a preparação básica para o trabalho, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos em cada disciplina, e o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o EM apresentam como fundamento a construção da cidadania a partir da socialização de padrões culturais, éticos e morais que contribuam com o exercício dos direitos e das práticas sociais com base em valores de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade nas dimensões individuais e social, assim, pressupõe uma formação integral que extrapola os limites do conhecimento científico e promove uma reflexão crítica sobre a sociedade, seus entraves e possibilidades, com priorização da formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico do estudante (BRASIL, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam para o EM uma proposta de currículo com base nacional comum, que instrumentalize para competências básicas numa

cidadania democrática, mediante conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o estudante para *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*. Estes currículos organizam-se em 3 grandes áreas de conhecimento, com diálogo interdisciplinar, são elas: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologia e Ciências humanas e suas tecnologias. Estes parâmetros definem um contexto educativo com ênfase na cidadania, onde as práticas sociais, políticas, culturais e comunicativas, mas também aspectos ligados ao meio ambiente corpo e saúde, são parte integrante do exercício da cidadania (BRASIL, 2000).

O PCN apresenta também a importância de se trabalhar a educação num contexto cotidiano próximo do aluno, como os aspectos de sua vida pessoal e suas relações com escola, família, amigos e sociedade. Assim, circunstâncias comuns na vida do indivíduo como a alimentação, o repouso, a atividade, o lazer, além de temas como o consumo de drogas, a sexualidade e a reprodução, deve conter aprendizagem na escola, com fins ao desenvolvimento da autonomia do estudante (BRASIL, 2000).

Na EB brasileira, os direitos humanos aparecem como um princípio norteador, que se fundamenta na dignidade da pessoa, na igualdade de direitos, no reconhecimento e respeito às diferenças, para a construção de uma sociedade justa e igualitária, livre de preconceitos e discriminações de etnia, idade, gênero, crença, orientação sexual, política ou outros, com garantia do respeito à diversidade e a pluralidade. Da mesma forma, são afirmadas a importância de parcerias intersetoriais com órgãos de diversas áreas, como esporte, turismo, cultura, arte, meio ambiente e de saúde para a concretização de uma EB de caráter integral (BRASIL, 2013).

A relação intersetorial com a área de saúde é firmada também a partir de parcerias como o Programa de Saúde na Escola (PSE), estabelecido a partir do ano de 2007, por meio do Decreto Presidencial 6.296, que reconhece a escola como espaço privilegiado para as práticas de promoção da saúde e prevenção de agravos, com inclusão das temáticas em saúde nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições (BRASIL, 2011). Dentre as temáticas estão a prevenção do uso de álcool e outras drogas, a promoção da cultura de paz e prevenção de violências e a educação para a saúde sexual, reprodutiva e prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) (BRASIL, 2011).

Da mesma forma, o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, denominado Brasil Sem Homofobia, desenvolvido no ano de 2004 pelo MS, que apresenta dentre as ações para a juventude, a

implantação de projetos de prevenção da discriminação e homofobia nas escolas para a promoção de uma cultura de paz e respeito a diversidade (BRASIL, 2004).

As discussões de algumas temáticas, a exemplo da sexualidade e sua diversidade, ainda são consideradas tabus, pois esbarram em obstáculos simbólicos e concretos de preconceitos no atual contexto social e cultural. Na escola brasileira apresenta-se um cenário onde valores se interpelam em consonância a processos sociais que reproduzem em seu cotidiano os saberes e práticas heteronormativas, também extraoficialmente nos ditos currículos ocultos. Assim, se estabelece um espaço em que os preconceitos e discriminações de diversas ordens coexistem no cotidiano, como o racismo, classismo, sexismo e a homofobia. No que se refere a homofobia, é possível observar uma produção e reprodução de parâmetros de heteronormatividade, que reconhecem a heterossexualidade como a única possibilidade dita normal e legítima de expressão sexual (JUNQUEIRA, 2015; LOURO, 2016).

Enquanto instituição de referência, a escola, junto a família, pode contribuir para a construção da identidade de adolescentes e para o aprofundamento de discussão sobre preconceitos no intuito de romper tais barreiras, como por exemplo, a partir de experiências de educação sexual que envolvam os setores da educação e da saúde em parceria (NJAINÉ, 2011). Neste sentido, destaca-se o privilégio de uma educação capaz de promover a desconstrução, o questionamento dos paradigmas e a reflexão sobre as ideias, os valores, os conceitos, as práticas, as experiências cotidianas e os desafios das minorias deslegitimadas socialmente (LOURO, 2012, 2016).

Sendo estrutura complementar no papel educativo dos adolescentes, as lacunas de conhecimento sobre sexualidade podem ser trabalhadas na escola, incluindo o enfrentamento aos preconceitos, além do respeito ao corpo e pelos sentimentos (BRETAS *et al*, 2011; LOURO, 2016). O professor aparece neste cenário com a função de educador, sendo necessário que se mantenha crítico e atualizado, no sentido de renovar constantemente seus conhecimentos também sobre a sexualidade, em contraponto a uma postura de abstenção desta discussão, seja para defender-se de polêmicas, ou por considerar a temática distante da sua realidade (MADUREIRA, BRANCO 2015; BRETAS *et al*, 2011).

A ausência ou a rejeição de um debate específico sobre a homofobia, a semelhança de outras temáticas referentes a minorias, reflete uma incômoda e suposta ameaça representada pela diversidade na sociedade, que se contrapõem a uma construção social da normalidade instituída. Neste sentido, refere-se a necessidade de uma ação pedagógica capaz de desconstruir a ideia de heterossexualidade como sinônimo único de normalidade e, ao mesmo tempo, o rompimento com o entendimento da homossexualidade como uma disfunção afetiva e moral,

em que a violência é resultante dos preconceitos, logo, a escola desempenha um papel na luta contra a intolerância para a compreensão da igualdade e do respeito a todos, no qual inclui-se a população LGBT (BARRILLO, 2010). Afirma-se isto, uma vez que a discriminação e a violência nas escolas constituem um obstáculo para a concretização dos direitos humanos fundamentais de crianças e adolescentes, com implicações também sobre a qualidade de uma educação que se dirige a construção de escolas inclusivas e democráticas (UNESCO, 2016). Para além da socialização de crianças e adolescentes, busca-se também a revisão e reflexão crítica sobre práticas sociais discriminatórias e opressivas diante da diversidade sexual, capaz de reconhecer e legitimar as diferentes formas de sexualidade (LIONÇO E DINIZ, 2009).

Ao setor da educação cabe considerar que a experiência da homofobia na escola possui impactos sobre a aprendizagem dos estudantes, à sua saúde e ao bem-estar no contexto escolar, devendo atender aos princípios de uma educação fundamentada na proteção dos direitos humanos dos adolescentes, numa perspectiva inclusiva, participativa, transformadora, apropriada para a idade, baseada em evidências científicas e que respeitem o contexto e cultura da coletividade (UNESCO, 2016).

Desta forma, a escola se estabelece como espaço importante de respeito, convívio, acolhimento, onde o diálogo sobre a diversidade sexual deve ser efetivado, com vistas a contemplação de uma educação integral e a construção de uma sociedade justa e igualitária conforme determinado nos objetivos da EB (BRASIL, 2007), bem como, na possibilidade de enunciar a diversidade sexual como um direito humano a ser respeitado e efetivado na convivência em uma sociedade democrática (LIONÇO E DINIZ, 2009).

5 MÉTODO

Estudo de intervenção do tipo qualitativo, exploratório, descritivo e analítico, realizado numa Escola Estadual de Referência em Ensino Médio (EREM), localizada na cidade de Recife, Pernambuco, Brasil. A escolha pela abordagem qualitativa se deu como método mais adequado para atender ao objetivo proposto no estudo. Conforme assegura MINAYO (2011, p. 21) a pesquisa qualitativa trabalha com:

[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa-ação foi definida como referencial metodológico, visto que esta estratégia possibilita ao mesmo tempo o desenvolvimento de uma pesquisa científica, uma ação participativa e uma análise social (DIONNE, 2007). Desta forma, possui como objeto de investigação a situação social em si, permitindo ampliar o conhecimento por parte dos pesquisadores e o nível de conscientização dos grupos sobre um problema (THIOLLENT, 2011).

A construção de uma ação coletiva favorece a interação direta entre os participantes, com caráter democrático, participativo e dialógico, apresentando a realidade social do grupo com fidedignidade, na garantia de uma experimentação em situação real, logo:

[...] O principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material’ qualitativo gerado na situação investigativa. Este ‘material’ é essencialmente feito de linguagem, sob forma de simples verbalizações, imprecisões, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas. A significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e análise da linguagem em situação. (THIOLLENT, 2011, p.35).

A pesquisa-ação pode apresentar dois tipos de objetivos, sendo um de ordem prática - equacionamento do problema central da pesquisa e suas possíveis soluções no contexto; e outro objetivo da ordem de conhecimento - obtenção de informações, reivindicações e representações (THIOLLENT, 2011). Desta forma, ao focar-se no conhecimento sobre a situação social do grupo busca adequar a intervenção para a obtenção de uma maior eficácia, pois “*A pesquisa-ação é centrada na produção de um saber específico para facilitar uma ação eficaz de mudança.*” (DIONNE, 2007, p. 50).

Podem ter ênfase tanto na resolução de problemas, na tomada de consciência da coletividade, ou na produção de conhecimento, abrangendo uma complexidade que extrapola a

mera coleta de opiniões, atitudes ou motivações, mas permite uma visão dinâmica da situação real, para o estudo dos problemas, das decisões, ações, negociações, conflitos, tomada de consciência que ocorrem durante a transformação da situação (THIOLLENT, 2011).

Ao possibilitar a análise processual da comunicação, esta metodologia permite um cenário adequado para a identificação das RS de um grupo sobre um determinado objeto, tornando possível, igualmente, o conhecimento sobre a sua interação. Isto é possível devido a amplitude de metodologias capazes de serem empregadas ao estudo das RS, desde que, seja incorporado um componente descritivo relevante, podendo também fazer uso também da triangulação metodológica ou de estudos experimentais (VALA, CASTRO, 2017). Ao assumir a realização de uma pesquisa em representação social tem-se como foco a consideração à particularidade do objeto, a centralidade no conteúdo e no processo que o incorpora e a dimensão social envolvida, com análise dos elementos afetivos, mentais e sociais (JODELET, 1989)

Durante a interação, põe-se em questão sentimentos, opiniões, atitudes, trocas de informação, normas sociais, valores, ideias, crenças, expectativas, numa relação que se configura de modo intersubjetivo entre o indivíduo e a sociedade (MARTINS, PARDAL, DIAS, 2008). Dada a dinamicidade das representações e a constante mudança, são ao mesmo tempo o produto, mas também o processo de apropriação da realidade pelos indivíduos (JODELET 1989)

Neste sentido, uma intervenção que promova a interação social, pode corroborar também com uma mudança a partir da análise das RS, conforme a afirmação de Denise Jodelet (2009, p.16):

Para induzir uma mudança, seja por meio de modos de influência ou de processos de interação e negociação de significado em vista de ressignificação da experiência dos atores sociais, esses modelos de intervenção fazem sempre referência a um trabalho sobre representações individuais sociais ou coletivas. Esse trabalho supõe a correção de crenças consideradas como inadequadas ou falsas, a valorização de saberes de senso comum, a conscientização crítica das posturas ideológicas, a reinterpretação das situações de vida, a colocação em perspectiva das posições em função de uma análise dos contextos de ação e do ponto de vista dos atores.

Embora a promoção de uma mudança social efetiva seja algo de difícil concretização, devido a existência de fenômenos subjetivos complexos, a abordagem das representações sociais pode permitir aos sujeitos conhecer, pensar e sentir sua forma de estar no mundo, bem como a reflexão sobre suas condutas e práticas, reorientando as suas ações (JODELET, 2009; MARTINS, PARDAL, DIAS, 2008). Nesta interface, propôs-se analisar as RS de um grupo,

bem como o processo de construção e de reconstrução das mesmas, ocorrido durante uma interação social, fazendo uso da metodologia de pesquisa-ação.

5.1 Pesquisa-ação

Este estudo foi conduzido conforme o referencial metodológico do tipo Pesquisa-ação, com base nos conceitos descritos pelo sociólogo Michel Thiollent (2011) e para sua execução, utilizou-se da sistematização desenvolvida pelo sociólogo Hugues Dionne (2007). A pesquisa-ação pressupõe um tipo de pesquisa social que lida com as estruturas reais de uma coletividade e seus problemas sociais manifestos, envolvendo diretamente os participantes do estudo em todas as etapas, do diagnóstico, do planejamento, da execução das atividades, da avaliação e da investigação em si. A pesquisa-ação pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

Toda pesquisa-ação possui, portanto, como objetivos essenciais a construção de conhecimentos guiada para mudanças com base em valores democráticos (THIOLLENT, TOLEDO, 2012). Assim, são executadas simultaneamente duas tarefas, a de desenvolver conhecimento e de desenvolver ação, que permite a produção e compartilhamento entre os seus participantes com total liberdade de expressão, ao mesmo tempo que possibilita a implementação de ações eficazes em seu meio (DIONNE, 2007).

Historicamente, o desenvolvimento do método de pesquisa-ação tem sido atribuído ao psicólogo e pesquisador norte-americano Kurt Lewin, que elaborou na década de 40 as etapas de sua *action research* com moldes de um plano de ação social que buscava contemplar as mudanças necessárias *in loco* através da participação efetiva dos sujeitos envolvidos na realidade pesquisada (CARVALHO, SILVA, MORAIS, FIGUEREDO, TYRRELL, 2011). Esta estratégia foi pensada por Lewin ao concluir que os comportamentos individuais tendem a sofrer mudanças efetivas quando os sujeitos estão fortemente inseridos no processo de ação, ou seja, quando a pesquisa possui como base os valores de participação abrangente, centrada na intervenção e na experimentação social, sendo capaz de reduzir o distanciamento entre uma teoria e uma prática (DIONNE, 2007; CARVALHO, SILVA, MORAIS, FIGUEREDO, TYRRELL, 2011).

Esta metodologia tem sido recomendada para o desenvolvimento de pesquisas na área de saúde, especialmente em estudos voltados para a promoção da saúde e que envolvam intervenções ditas humanizadoras, por compartilhar em seu método de princípios que lhes são fundamentais como um perfil socialmente engajado, transformativo, preventivo e educativo, além do enfoque na construção de conhecimentos e a implementação de uma ação efetiva (THIOLLENT, TOLEDO, 2012). Dessa forma, esta metodologia possui uma importância particular na realização de intervenções promotoras de saúde junto a populações vulneráveis como adolescentes, crianças, idosos e pessoas com deficiência, através de uma aproximação que contempla a integralidade complementando ações de saúde no enfrentamento de situações de risco pela produção de ação significativa (THIOLLENT, TOLEDO, 2012).

A pesquisa-ação trata, portanto, de uma restauração da dimensão humana no cuidado e na assistência em saúde através de um contexto de pesquisa, numa aproximação das relações desenvolvidas entre os profissionais de saúde e a população em geral (THIOLLENT, TOLEDO, 2012). Sendo assim, é um tipo de estudo que favorece a interação entre pesquisador e participante, de modo a promover um forte intercâmbio entre o saber formal e o saber dito informal (CARVALHO, SILVA, MORAIS, FIGUEREDO, TYRRELL, 2010), mas, para que isto aconteça, é necessário haver o rompimento de algumas barreiras com relação ao papel essencial do pesquisador e do profissional-ator na pesquisa, enquanto uma tendência à função exclusivamente intelectual desenvolvida por um e da ação social propriamente dita desenvolvida por outro, promovendo-se uma cooperação capaz de dirimir progressivamente esta divisão excessiva da função (DIONNE, 2007).

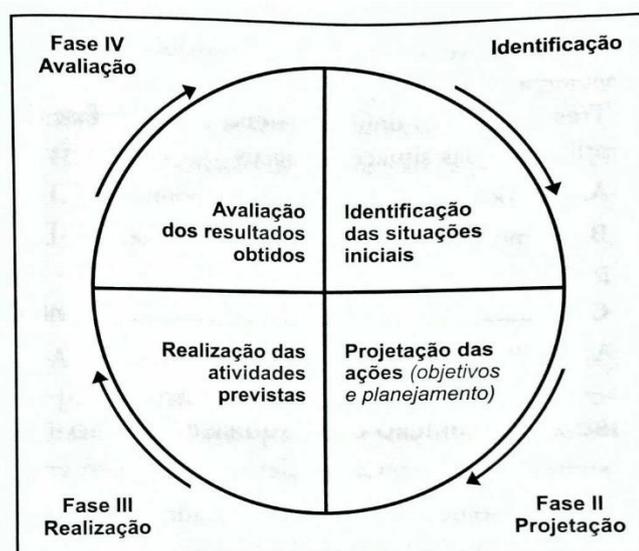
O papel do pesquisador neste tipo de estudo é, essencialmente, o de acompanhamento e assessoramento das atividades do grupo e das sugestões propostas para as soluções, numa relação participativa e atenciosa, livre de suas imposições particulares, uma vez que o processo se constrói protagonizado pelos próprios participantes da pesquisa (THIOLLENT, 2011). Para que esta relação de cooperação se dê de forma produtiva, resguarda-se atenção aos aspectos éticos de sua condução, o respeito as particularidades de cada um dos envolvidos, bem como a adoção de um ambiente harmônico que garanta o bem-estar de todos os sujeitos (CARVALHO, SILVA, MORAIS, FIGUEREDO, TYRRELL, 2011).

Obtém-se, por este motivo, as características de uma investigação realizada idealmente com grupos de pequeno a médio porte, de modo a proporcionar uma descrição de situações reais aprofundadas e uma intervenção com fins à reflexão ou resolução de possíveis problemas identificados pelo próprio grupo (THIOLLENT, 2011), entretanto, faz-se necessário reconhecer que nem sempre aplica-se os resultados de uma pesquisa-ação, uma vez que os resultados não são

facilmente mensurados e implementados, pois as reais modificações no ambiente dependem de muitos fatores, sendo um deles a intenção recíproca dos participantes em continuarem na empreitada como uma equipe e promoverem continuamente as dinâmicas de reflexão e de intervenção (DIONNE, 2007).

A sistematização da pesquisa-ação proposta por Dionne (2007) desenvolve-se conforme a execução em 4 etapas principais que explicam didaticamente a sua aplicabilidade no contexto de estudo. São elas: *Fase 1 de identificação das situações iniciais*, *Fase 2 de projeção das ações*, *Fase 3 de realização das atividades previstas* e *Fase 4 de avaliação dos resultados obtidos*, que se encontram no ciclo de intervenção planejada conforme a figura abaixo.

Figura 1 Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Dionne, 2007, p. 83

Neste estudo, a investigação se deu de modo intersetorial na interface entre a saúde e a educação, com adesão de um modelo participativo e crítico, que partiu de uma concepção de saúde abrangente englobando as dimensões biológica, psicológica, social, cultural, política, ética, na busca por uma intervenção capaz de refletir sobre a construção social da coletividade (TOLEDO, GIATTI, JACOBI, 2014). O desenvolvimento da pesquisa seguiu as fases de execução propostas por Dionne (2007) e também buscou contemplar os conceitos essenciais em pesquisa-ação apontados por Thiollent (2011), sendo eles: a fase exploratória, a definição do tema da pesquisa, a colocação dos problemas, a definição da teoria, as hipóteses, os seminários, a observação/amostragem/representatividade, a coleta de dados, a aprendizagem, o saber formal/informal, o plano de ação e a divulgação externa dos resultados.

Thiollent (2011) alerta também que estes conceitos não são etapas, portanto, não devem ser contemplados rigidamente conforme temporalidade e sequência na investigação, mas que devem apontar para os aspectos essenciais a serem contidos num estudo desta natureza, podendo existir uma multiplicidade de caminhos a serem seguidos, tendo como ponto de partida a fase exploratória e a divulgação externa dos resultados como ponto de chegada. Por este motivo, em todos os momentos da pesquisa busca-se estar aberto às sugestões de modificações e as demandas que surgem dos participantes, entendendo que o planejamento pode variar conforme estas circunstâncias, tornando a condução da pesquisa flexível (TOLEDO, GIATTI, JACOBI, 2014).

5.1.1 Cenário de estudo

De acordo com o mais recente Censo escolar realizado em Pernambuco, no ano de 2014, a educação básica no estado é composta de 1.052 escolas estaduais, 22 escolas federais, 6.148 escolas municipais e 2.409 escolas privadas. O ensino médio é oferecido em 1.175 escolas, sendo 801 estaduais, 16 federais, 16 municipais, 342 particulares. Dessas escolas 185 se encontram localizadas em zona urbanas e 8 em zonas rurais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2014).

O estado possui 17 Gerências Regionais de Educação (GERE), sendo 2 delas localizadas na cidade do Recife, uma na região norte e outra na região sul (Figura 1). A GERE Norte é composta por 78 escolas e a GERE Sul por 84 escolas.

Figura 2 GERE do Estado de Pernambuco, 2015



Esta pesquisa foi desenvolvida na EREM, localizada no bairro de Casa Amarela, na GERE Norte, Região Político Administrativa 3 (RPA) da cidade do Recife (Figura 1),

(PREFEITURA DO RECIFE, 2015). Os estudantes desta escola são residentes em comunidades da RPA3 dentre elas nos bairros do Alto do Mandú, no Alto José Bonifácio, em Casa Amarela, no Alto de Santa Isabel, no Alto José do Pinho, no Brejo de Beberibe, no Córrego do Jenipapo, em Nova Descoberta, na Mangabeira, em Sítio dos Pintos, em Vasco da Gama, dentre outras.

Figura 3 RPA da Cidade de Recife - PE



Em Pernambuco a proposta escolar EREM se insere na política pública de educação integral instituída no ano de 2008, que se fundamenta na concepção da educação interdimensional. Nesta proposta, a educação compreende ações educativas que abrangem as dimensões humanas da racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade, reconhecendo o cenário escolar como privilegiado para a uma formação cidadã, autônoma, solidária e de protagonismo juvenil. As EREM são afirmadas como as escolas de vanguarda para o ensino médio e possuem como características as jornadas educativas ampliadas, que se subdividem em integrais, com carga horária de 45 horas semanais e semi-integrais, com carga horária de 35 horas semanais. Nesta perspectiva, objetiva-se a ampliação da experiência educativa, abarcando igualmente aspectos culturais, esportivos e artísticos dos estudantes. Desde o ano de 2014, Pernambuco possui 125 escolas integrais, 175 semi-integrais e 28 Escolas Técnicas Estaduais (ETE) com ensino integrado, totalizando 130 mil estudantes matriculados (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2018).

A decisão por este cenário de estudo, uma escola do tipo EREM, se deu pela proposta pedagógica assumida neste modelo de instituição, que privilegia o caráter educativo numa perspectiva ampliada de formação cidadã e humana, com o compartilhamento de valores democráticos, relevantes para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Da mesma forma, por se tratar de uma carga horária ampliada, a EREM permite a viabilidade do estudo a partir da inserção de projetos educativos externos, desde a coleta de dados até a realização da intervenção, numa perspectiva de formação integral pactuada na intersetorialidade entre a educação e a saúde, bem como a inserção da equipe de pesquisa sendo reconhecida e legitimada como membros com função também educativa no cenário escolar.

Conforme os dados da Secretaria de Educação de Pernambuco pelo Portal Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), a escola pesquisada apresenta uma infraestrutura de 21 salas de aula, refeitório, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de química e quadra poliesportiva. O quadro de profissionais possui 32 educadores e aproximadamente 449 estudantes matriculados no ano de 2017, oferecendo turmas do 1º ano ao 3º ano do ensino médio (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2017).

Quando se iniciou a coleta de dados no ano de 2016, a escola possuía um total de 379 estudantes matriculados no ensino médio, sendo 170 do 1º ano. Os estudantes estavam divididos em cinco turmas do 1º ano com média de 34 estudantes em cada uma, com idades entre 14 e 18 anos. A escola possuía um total de 19 professores, com 15 em regência no ensino médio, dois na educação especial, e dois em licença profissional, distribuídos entre as matérias de português, matemática, história, geografia, direitos humanos, empreendedorismo, educação física, filosofia, sociologia, inglês, química, física, artes e biologia. E uma equipe gestora composta de um diretor, um secretário, um educador de apoio e um analista.

A escola funciona em modelo semi-integral totalizando uma carga horária de 35 horas/aula semanais, nos turnos matutino e vespertino, de segunda-feira a sexta-feira, pelas manhãs e três dias da semana à tarde, variando conforme as turmas. Oferece além das matérias obrigatórias, atividades educativas complementares do tipo horta orgânica, estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e atividades culturais de dança, coral, capoeira, rádio, entre outros projetos educativos. Além disso, a escola disponibiliza merenda e almoço para os estudantes que possuem atividades em horário integral, entretanto, não oferece modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5.1.2 Participantes do estudo

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes totalizando uma amostra de 36 participantes, com média de 12 participantes por encontro durante as atividades referentes à pesquisa, sendo todos estudantes do 1º ano do ensino médio, 23 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades entre os 14 aos 18 anos. Os critérios de inclusão dos participantes na amostra foram ser estudante do 1º ano do EM, devidamente matriculados na escola e cursando o calendário letivo regular. Foram excluídos da amostra os estudantes afastados das atividades escolares por motivos de doença ou outro, em situação de absenteísmo. Foram excluídos igualmente aqueles participantes que apresentaram evasão escolar, que desistissem de sua participação na pesquisa ou com transferência para outra escola.

Neste estudo obteve-se a perda de participantes, a partir do pedido de dois estudantes para se retirarem da pesquisa, sendo igualmente desconsideradas as suas participações e possíveis imagens que por acaso viessem a aparecer no material coletado.

Considerou-se tais critérios, portanto, para a formação de um grupo dito natural, capaz de conformar um meio social autêntico para realização da pesquisa qualitativa, onde a interação dentro da unidade social pudesse contribuir para que as representações emergissem no debate. Desta maneira, o grupo pesquisado representou mais do que uma reunião de pessoas distintas, mas uma entidade em si, capaz de demonstrar em seu discurso a representação existente sobre a homofobia (GASKELL, 2011).

5.1.3 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa transcorreu as etapas de submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) mediante o parecer consubstanciado de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 55281116.6.0000.5208, contemplando-se todos os aspectos éticos referentes à realização de pesquisas com seres humanos. A instituição onde realizou-se a pesquisa foi devidamente informada sobre a condução do estudo e esteve de posse do projeto de pesquisa para sanar quaisquer dúvidas no decorrer do estudo. Após a apreciação do projeto, concedeu-se uma carta de anuência assinada pela direção da escola com autorização para entrada dos pesquisadores na escola. Esclareceu-se os participantes da pesquisa quanto aos objetivos do estudo, riscos e benefícios, bem como a metodologia utilizada.

Aqueles que se interessaram em participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou obtiveram assinatura do TCLE pelos pais ou responsáveis, que foi redigido em conformidade as diretrizes e normas regulamentadoras estabelecidas pelo Ministério da Saúde brasileiro (MS) pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) na atual Resolução N° 466 de 12 de dezembro de 2012 para realização de pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2012). Informou-se igualmente aos participantes sobre as etapas do estudo e sobre o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), redigido em linguagem apropriada para a compreensão em sua faixa etária, e simultaneamente, devendo ser assinados por si, juntamente a autorização de pais ou responsáveis através da assinatura do TCLE (BRASIL, 2012).

Assegurou-se que todo participante poderia livremente solicitar maiores esclarecimentos sobre o estudo, o detalhamento de seus protocolos, exigir mais informações sobre os possíveis riscos e benefícios, esclarecimento de dúvidas, bem como, retirar-se da pesquisa em qualquer etapa. Informou-se também sobre a disponibilidade de contatar diretamente com a pesquisadora ou com o CEP responsável para sanar dúvidas ou para informar qualquer tipo de desconforto que pudesse ser gerado pelo desenvolvimento da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa não apresentou nenhuma intercorrência.

Por motivos éticos na condução da pesquisa, não se coletou informações referentes a identidade de gênero ou de orientação sexual dos participantes, pois, entendendo a tônica social do tema analisado buscou-se respeitar o sigilo e privacidade sobre as questões de foro íntimo. Desta forma, buscou-se preservar a intimidade dos adolescentes diante de seu grupo social, evitando as categorizações, ou qualquer informação que pudesse considerar uma exposição desnecessária.

Para além disso, cabe igualmente, a consideração de que pela própria condição de desenvolvimento da sexualidade dos adolescentes, uma coleta de dados sobre a identidade de gênero ou de orientação sexual dos mesmos, poderia vir a configurar uma conjuntura opressora e delimitadora sobre a sexualidade, com uma urgência inútil pelo enquadramento da sexualidade dos indivíduos, configurando um risco dispensável.

Visto que a homofobia é um fenômeno que visa limitar as fronteiras de gênero e da sexualidade em geral, pode se direcionar a todos os indivíduos independentemente de sua identidade de gênero ou de orientação sexual, demandando uma análise que extrapole a sexualidade estrita na particularidade de cada sujeito, mas se debruce sobre as representações sociais que fundamentam esse fenômeno na coletividade. Ademais aos aspectos individuais dos participantes, o objetivo da pesquisa foi a análise das representações sociais de estudantes de

ensino médio sobre a homofobia, pondo ênfase aos aspectos sociais e educativos, bem como a elaboração de significados, podendo haver algum benefício inclusive da heterogeneidade do grupo para a reflexão sobre as diferenças (AFONSO, 2006), para a desconstrução de um paradigma naturalista da sexualidade e de reconstrução de representações de respeito a diversidade sexual e cidadania, que se sobrepõem às regulações violentas e estigmatizantes normas de gênero e de sexualidade.

5.2 Operacionalização da Pesquisa-ação

5.2.1 Fase 1 - Identificação das situações iniciais

A Fase 1 de identificação das situações iniciais implica no conhecimento do pesquisador sobre o meio a desenvolver intervenção, com a identificação de alguma situação que necessite ser modificada. Nesse momento, a relevância da construção coletiva da pesquisa-ação se dá mediante a contratualização da intervenção juntamente com o grupo, a formulação dos problemas e a elaboração da situação com vistas a pesquisa e a ação (DIONNE, 2007).

Na presente pesquisa, o início do estudo deu-se como fase exploratória, que tratou dos primeiros contatos realizados entre a pesquisadora e o grupo participante, neste caso a escola. Este momento foi uma aproximação direcionada para o reconhecimento da área, da situação concreta, dos problemas prioritários do grupo, bem como a identificação dos indivíduos interessados em participar da pesquisa e as suas expectativas (CARVALHO, SILVA, MORAIS, FIGUEIREDO, TYRREL, 2010). A exploração compreendeu objetivamente em reuniões com a gestão da escola, com membros do apoio pedagógico e com alguns professores individualmente, onde buscou-se entender um pouco sobre o espaço escolar, sua dinâmica, as pessoas envolvidas em sua comunidade, o tipo de trabalho e conteúdo educativo que desenvolvia-se no local. Algumas demandas registraram-se desde o primeiro momento, principalmente em conversas com os professores, que em geral são os indivíduos que guardam maior proximidade ao alunado.

A fase exploratória do estudo também contou com a participação persistente da pesquisadora no ambiente escolar, pela observação participante com anotações desenvolvidas em diário de campo, onde registrou-se a percepção sobre os fenômenos e a dinâmica das relações existentes na comunidade escolar em geral, compreendendo, os professores, os funcionários, a equipe gestora, estudantes e os familiares. Neste momento analisou-se também a viabilidade da intervenção visando a detecção de apoio ou resistências, para descobrir as

características da população em termos de expressões sociais, culturais, políticas e de saúde (THIOLLENT, 2011).

Definiu-se o tema central com referência à um aspecto de saúde de interesse real dos participantes, afim de angariar um perfil participativo por parte do grupo em todas as etapas do estudo (THIOLLENT, 2011). Em paralelo, foram descritos os problemas identificados pelo grupo e pela pesquisadora, ou seja, as questões de ordem prática que foram essenciais para a compreensão do tema em si e para o norteamento teórico e conceitual do estudo. Estes problemas identificados demonstraram também os norteadores de soluções, para orientar a condução da intervenção que viria acontecer e os parâmetros comparativos para avaliação das ações realizadas subsequentemente (THIOLLENT, 2011).

A partir deste contato inicial, foram identificadas as teorias existentes capazes de embasar cientificamente a investigação, de modo que aspectos deste nível de discussão pudessem ser adaptados e os participantes pudessem compreendê-las numa linguagem simples (CARVALHO, SILVA, MORAIS, FIGUEIREDO, TYRREL, 2010). Pesquisou-se também estudos de natureza interventiva que relatassem a experiência de ações educativas de enfrentamento à violência em ambiente escolar realizados por profissionais de saúde, pois dessa forma, buscou-se cuidadosamente elaborar coletivamente propostas com base em realidades apontadas anteriormente, incluindo a preparação para possíveis debilidades. Também se esboçaram algumas hipóteses sobre os problemas percebidos na pesquisa e as possíveis implicações existentes entre elas, bem como a solução prevista, não necessariamente numa relação causal (THIOLLENT, 2011). Estas hipóteses foram formuladas levando em consideração o risco e a fragilidade presente ao se propor em trabalhar uma temática sobre violência dentro da escola, em que possivelmente envolveria a descrição de situações conflitivas, seja nas relações interpessoais, ou de ordem cultural, social ou política.

Para convidar os participantes, fez-se visitas nas salas de aula em horário regular de atividades, em sua maior parte acompanhada da gestora da escola ou chefia do apoio pedagógico, para comunicar sobre o desenvolvimento da pesquisa. Aqueles estudantes que se mostraram mais interessados contactou-se em horário dos intervalos para uma conversa mais detalhada e entrega dos TCLE e TALE.

Neste momento, foi fundamental a participação da equipe gestora e apoio pedagógico para informar sobre a pesquisa também durante as reuniões de pais com a escola e o reforço significativo dos professores em lembrar sobre a pesquisa aos estudantes durante suas atividades regulares em sala de aula. Os participantes, trouxeram a documentação exigida pelas diretrizes nacionais da ética em pesquisa. Marcou-se presença na escola em diversos turnos

estando à disposição dos familiares pessoalmente, e os telefones de contato para esclarecimentos ou outra necessidade. Este momento foi crucial para o bom andamento da pesquisa, uma vez que exigiu além da presença constante dentro da escola, principalmente em horário de intervalos ou à disposição da comunidade escolar para quaisquer conversas e esclarecimentos sobre a contemplação dos aspectos éticos e da condução da pesquisa.

As questões de ordem prática como os ajustes aos horários das atividades da escola e a persistência para coletar todos os termos de consentimento, muitas vezes esquecidos ou perdidos pelos estudantes, foram um fator de dificuldade para o andamento no início da pesquisa. Algumas dúvidas surgiram entre os profissionais, o que nos levou a participar de uma reunião de professores para reexplicar detalhadamente o projeto de pesquisa, a condução ética e reforçar o convite para participação, realizado com a mediação da coordenadora pedagógica que já havia sido contatada desde o início da aproximação com a escola.

Uma vez cumpridas as exigências éticas do estudo, pode-se dar início a fase de coleta de dados propriamente dita. Neste momento utilizou-se de técnicas para apreensão da percepção do grupo frente à problemática em análise, desde a continuidade da observação participante e técnicas coletivas como o grupo focal, conforme as recomendações de uso diversificado e combinado de técnicas de coleta para pesquisa-ação (TOLEDO, GIATTI, JACOBI, 2014). Com os estudantes utilizou-se a estratégia de grupos focais, onde eles puderam compartilhar entre si seus pensamentos e ideias, favorecendo o debate. Nesta fase foram realizados 2 grupos focais, sendo um com 4 e outro com 9 participantes, de duração média de 30 minutos cada, que iniciou com a pergunta norteadora “O que você entende por violência?”, seguido de perguntas que aprofundavam os tópicos sobre as ocorrências de violência naquela escola. Ambos os grupos focais se iniciaram com dinâmicas baseadas no Guia de sugestões de atividades para semana de saúde na escola (2015) do MS, denominada “Varal para prevenção de violência”, com objetivo de estimular os participantes para o debate, compreendendo as diferentes formas de violências e discutir sobre situações existentes na escola, em que foi apontada com ênfase a problemática da homofobia naquele cenário.

Esta fase foi fundamental para compreender a percepção dos estudantes sobre o tema, que demonstraram a ocorrência da homofobia na escola como problemática central especificada no amplo espectro da temática da violência. Foi possível diagnosticar a problemática da homofobia na escola, compreender a dinâmica das relações no espaço escolar, as soluções propostas e de dialogar com o grupo sobre a possibilidade de desenvolver uma intervenção educativa naquele espaço. Nos dados, compreendeu-se as representações sociais sobre a homofobia, as ocorrências no contexto escolar, as possíveis atividades de enfrentamento, a

receptividade da comunidade escolar em trabalhar sobre esta temática, entre outros aspectos, que apresentaram a homofobia como enfoque principal a ser trabalhado.

5.2.2 Fase 2 - Projetação das ações

Na *Fase 2 de projeção das ações* Dionne (2007) afirma que se deve buscar analisar as soluções que correspondem à problemática. Portanto, a elaboração de hipóteses, a definição dos objetivos, o planejamento da ação e suas prioridades. O material coletado pode ser discutido em reuniões para direcionamento do planejamento da pesquisa, que Thiollent (2011) denominado de seminários, onde deve se dar conjuntamente a aprendizagem de todos os envolvidos sobre o tema mediante a produção, circulação, elucidação de conhecimentos e tomada de decisões trabalhada junto com os participantes, numa estrutura comunicativa entre os saberes formais e os ditos saberes não-formais, estabelecendo uma intercompreensão (THIOLLENT, 2011).

Pela metodologia de pesquisa-ação, as reuniões são momentos nos quais devem compreender a relação dos pesquisadores e os participantes do grupo para discutir sobre o andamento das atividades, planejar as diretrizes das ações e analisar os resultados já obtidos (THIOLLENT, 2011; CARVALHO, SILVA, MORAIS, FIGUEIREDO, TYRREL, 2010). Neste momento buscou-se, novamente, consultar membros da escola, equipe pedagógica, professores e estudantes numa reflexão sobre a condução da pesquisa no que se refere a intervenção na forma de oficina, esboçando um planejamento e um cronograma de atividades a ser desenvolvidos. Os planos de ação, foram finalmente estabelecidos para a intervenção, onde as metas, os objetivos, as atividades, ou seja, todas as deliberações das ações foram realizadas por consenso do grupo.

5.2.3 Fase 3 - Realização das atividades previstas

Conforme Dionne a *Fase 3 de realização das atividades previstas* é o momento da intervenção propriamente dita, com a execução das atividades seguidas de avaliação contínua (DIONNE, 2007).

A ação planejada nesta pesquisa foi desenvolvida no formato de uma oficina junto aos estudantes, contemplando cinco encontros com duração média de 2 horas cada, no período de agosto a dezembro do ano de 2016. Além disto, outros 2 encontros posteriores foram acrescidos por determinação de alguns professores, que demandaram a realização de palestras educativas

com temáticas de enfoque como a prevenção de DST e a prevenção de câncer de mama e de próstata, em virtude das campanhas nacionais do MS para prevenção do câncer existentes no período, estas campanhas são denominadas de Outubro Rosa e Novembro Azul.

Neste estudo, buscou-se trabalhar num sentido dialógico e participativo junto com os estudantes na escola utilizando a técnica de oficinas. Assim como toda oficina desenvolvida com pequenos grupos de pessoas, essa oficina se deu de uma forma processual, com o objetivo de refletir seus problemas, suas diferenças internas, fortalecer seus vínculos, trabalhar as suas relações e transformar as suas visões de mundo (AFONSO, 2006).

O conceito de oficina pode ser definido como *“um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar em um contexto social”* (AFONSO, 2006, p.9). Nas atividades de oficinas, a reflexão extrapola o aspecto racional, pois se direciona a integralidade dos sujeitos, com a elaboração de seus pensamentos, significação afetiva, simbolismo, vivências e ações. Assim, determina-se como objetivo desde o conhecimento sobre os sentimentos, crenças e ideias dos participantes em relação ao tema em discussão, até a atuação no sentido de uma reflexão sobre paradigmas e sobre a dinâmica interna do próprio grupo (AFONSO, 2006).

Ao desenvolver esta atividade num contexto institucional, como por exemplo numa escola, deve-se estar atento aos impactos que esta realidade determina sobre a dinâmica do grupo, sendo ao mesmo tempo um espaço para entender os fenômenos da coletividade, com a elaboração em nível da própria instituição, ou expandida, como um reflexo da sociedade. Desta forma, é possível descortinar práticas sociais e ideologias, compreendendo que estas podem não serem verdades absolutas, mas representações a partir de seus contexto e identidades (AFONSO, 2006).

Neste sentido, a intervenção assume o diálogo como aspecto central no processo, onde a realidade é entendida como contraditória e, portanto, necessária de ser superada a partir de elaborações do próprio grupo sobre as suas possíveis diferenças, aumentando assim as suas capacidades de lidar com tais situações, ao contrário de simplesmente negá-las (CASTANHO, 2012). Este processo dialógico se constrói na amplitude de sua perspectiva, que se direcionam à construção do conhecimento, pondo em prática a possibilidade das incertezas e das interrogações como uma atitude fundamental na busca por uma “verdade”, assumindo uma postura reflexiva, crítica, autocrítica, com abertura real para o entendimento da complexidade (MORIN, 2000). Afinal, este diálogo busca se libertar da noção dos produtos “ideais” e questionar tanto os conceitos construídos, como àqueles que integram o próprio indivíduo e o meio, reconhecendo a noção de complexidade, a partir de um universo que integra elementos

de caráter econômico, político, social, psicológico, afetivo e mitológico, construído e revisado de maneira coletiva e interdependente entre o objeto do conhecimento e seu contexto (MORIN, 2000).

Neste contexto, as superações de paradigmas são mudanças de compreensão, nas quais alteram-se as relações dentro do próprio grupo, podendo ter uma elaboração psíquica concomitante a realização de uma tarefa objetiva proposta pelo grupo (CASTANHO, 2012). Assim, na aprendizagem em processos grupais evidencia-se tanto a construção de novos conhecimentos, quanto a reflexão acerca de si e dos outros, mediado pela comunicação e pela interação com o grupo, com uma abertura para a leitura da realidade (BASTOS, 2010).

Na experiência de oficina, atribui-se grande importância aos vínculos sociais grupais, bem como ao processo de comunicação e aprendizagem, sendo uma experiência reflexiva. Nestas interações, o sujeito referencia-se e diferencia-se na sua relação com o grupo, acarretando uma partilha de significados e valores no qual configura-se o contexto e a sua construção social, sendo fundamental para a elaboração psíquica dos envolvidos (BASTOS, 2010).

Ao tratar sobre o caráter experiencial da oficina, assume-se o conceito de experiência numa noção para além da mera vivência ocasional de fenômenos, mas a possibilidade de refletir com profundidade sobre um acontecimento que atravessa o ser, que transpassa, que toca, que comove, com uma conexão significativa (BONDÌA, 2002). Além do caráter educativo da oficina, não se trata apenas da realização de uma atividade para fins de acúmulo de informações, ou da necessidade expressa de uma produtividade, nem mesmo da construção de argumentos para aumento da capacidade opinativa do grupo, mas, essencialmente, trata-se da busca por uma atividade que privilegie uma reflexão espontânea, com atenção aos detalhes, com a delicadeza da escuta ao outro, com espaço para desacelerar os julgamentos prévios e atenção para entender a correlação das palavras com as coisas, nomeando o que se vê e o que se sente, o que se experiencia efetivamente (BONDÌA, 2002).

Nesse ínterim, o sujeito da experiência é o indivíduo que se permite a abertura, com disponibilidade e receptividade também para a transformação, onde o saber dessa experiência se constrói na relação entre o conhecimento e a vida humana, portanto, a experiência trata daquilo que acontece ao indivíduo, como um fenômeno singular, enquanto que o saber da experiência trata da elaboração do sentido sobre o acontecido, sendo inseparável daquele que a experiencia (BONDÌA, 2002). Dessa forma, a experiência da oficina busca o resgate sobre uma maneira de sentir o acontecido, de forma processual, que se distancia da ideia de experimento,

mas se afina com a condição de singularidade da experiência, entendendo inclusive sua possível dimensão de incertezas (BONDIA, 2002).

Enquanto método de atuação na área da saúde, a utilização de oficinas apresenta uma tipologia que tem como característica básica a estrutura da intervenção, com fronteiras flexíveis em termos de objetivos, dimensão educativa ou clínica, relação com o coordenador e autonomia do grupo, sendo apresentadas como grupo focal, grupo socioeducativo/psicoeducativo, grupo operativo e grupo de terapia. Por grupo focal são consideradas as intervenções com objetivo estrito à coleta de informações para uma pesquisa ou programa de saúde, com o conhecimento sobre as crenças, ideias e sentimentos dos participantes (AFONSO, COUTINHO, 2006).

O grupo socioeducativo/psicoeducativo busca a coleta de informações para esclarecer uma problemática de caráter sociocultural ou psíquica que interfere na condição de saúde/doença dos participantes e a promoção de uma reflexão e conscientização para a mudança de realidade intencionando uma transformação, através da possibilidade reflexiva e educativa do grupo com a melhoria da comunicação e aprendizagem dos participantes. A estrutura da intervenção pode ter um perfil de ênfase socioeducativa ou de ênfase psicoeducativa de acordo com a condição da problemática enfocada na oficina, resguardando sempre o aspecto educativo como fundamental (AFONSO, COUTINHO, 2006). Para Afonso e Coutinho (2006, p. 61): “As novas informações, o questionamento de mitos e preconceitos, a possibilidade de tirar dúvidas, representam elementos importantes nas mudanças das representações que as pessoas fazem das problemáticas de saúde/doença”.

A intervenção com caráter de grupo operativo busca a comunicação dos participantes com vistas a autonomia e o comprometimento interpessoal de todos no enfrentamento da problemática, dessa forma abre a reflexão em torno do foco, mas também dos temas correlatos. Assim, a aprendizagem não se limita a aquisição de informações, mas assume também a elaboração de significados, sentimentos e relações intersubjetivas, equilibrando o relacionamento do grupo com a tarefa proposta (AFONSO, COUTINHO, 2006). Enquanto que o grupo de terapia põe maior ênfase aos aspectos clínicos, psíquicos e relacionais do que aos educativos, podendo não definir um foco como objetivo imediato, mas obtendo uma estrutura de caráter aberto, com ou sem definição prévia de temas a serem abordados (AFONSO, COUTINHO, 2006).

Neste estudo, contemplou-se desde as características de uma dinâmica de grupo operativo, resguardando a manutenção do aspecto socioeducativo, em consideração ao próprio *locus* definido para a realização da intervenção, o contexto escolar. A intervenção educativa foi desenvolvida como um dispositivo para o diálogo, a reflexão e a ação, operacionalizada pela

técnica de oficina, que pôs em prática uma perspectiva pedagógica para a interlocução de um novo espaço de atuação intersetorial da saúde e da educação, mas também extrapolando estas delimitações, no estabelecimento de um processo dialógico sobre a complexidade e suas interrelações. Buscou-se o estímulo de um comprometimento interpessoal dos participantes, com a promoção de uma autonomia na determinação do foco e temáticas correlatas e suas possíveis soluções, além da elaboração sobre a própria experiência enquanto grupo e no contexto social, com a reflexão sobre seus sentimentos, relações e atitudes (AFONSO, COUTINHO, 2006; BONDÌA, 2002).

Dessa forma, pôde-se definir a intervenção educativa como uma ação eminentemente pedagógica, de caráter intersetorial na interface entre a saúde e a educação, mas também transdisciplinar considerando a complexidade, desenvolvida a partir de atividades de oficina como dispositivo disparador, obtendo foco e contexto definidos, com garantia de um processo dialógico ampliado e experiencial dos participantes, para a análise das representações sociais de estudantes do ensino médio sobre a homofobia.

O profissional da saúde, enquanto facilitador do processo de oficinas, atua também como um cooperador, um indivíduo que faz a moderação e favorece as relações dentro do grupo, podendo igualmente atuar na mediação de informações e esclarecimento de dúvidas, sempre que estes sejam coerentes com o processo reflexivo do grupo. Assim, assume-se um papel de dinamizador e facilitador do processo em si (AFONSO, 2006). Na oficina de ênfase educativa, o profissional de saúde assume também uma postura de educador, onde atua com recursos educativos adequados para o grupo social em questão, garantindo a compreensibilidade da informação e a motivação dos participantes, além de ser um dinamizador que favorece o processo reflexivo do grupo para a elaboração da experiência vivenciada (AFONSO, COUTINHO, 2006).

Para a operacionalização de oficinas é essencial observar 4 aspectos, são eles: a demanda, pré-análise, foco/enquadre e o planejamento flexível. A demanda trata da situação social que necessita ser trabalhada dentro do grupo, podendo partir de um desejo diretamente expresso pela coletividade ou ser interpretada a partir de uma realidade identificada pelo profissional da saúde. A pré-análise refere-se ao levantamento de temas geradores ou dados, bem como o entendimento de subtemas e enfoques discursivos relacionados com a realidade social para abordar-se junto ao grupo (AFONSO, 2006).

O foco e enquadre são respectivamente o tema geral a que se direciona a oficina, e a estruturação prática do trabalho como o contexto institucional, número de participantes, homogeneidade, rotatividade, duração e foco. A definição do enquadre contempla também uma

tarefa externa que define o eixo temático objetivo do trabalho, e uma tarefa interna que atende à subjetividade envolvida na dinâmica do grupo. Neste íterim externo e interno, os aspectos do sujeito social e psíquico se interligam ao processo, onde as representações sociais possibilitam a compreensão das relações e a reflexão sobre as mudanças (AFONSO, 2006). Assim, para além do indivíduo como processador de informação, “*as interações interpessoais ou grupais envolvidas na produção de conhecimento que permitem resolver um problema, negociar ou tomar uma decisão conjunta*” (VALA, CASTRO, 2017).

Por fim, se determina o planejamento flexível, que pode ser definido previamente, mas permanecer igualmente aberto a sugestões de mudanças à medida que os encontros acontecem. Cada encontro planejado da oficina contém essencialmente os momentos de aquecimento, o de elaboração sobre o tema e o de avaliação do trabalho. Nestes momentos, permite-se que o coordenador estruture o fio condutor de cada encontro sendo uma referência para sistematização de trabalho com o grupo, podendo a partir daí utilizar-se de técnicas lúdicas, de sensibilização, reflexão e comunicação permitindo o desenvolvimento da atividade (AFONSO, 2006).

Assim, a experiência de oficina constitui um processo interdependente de trocas simbólicas e afetos, que, pelas interações sociais possibilitam um contexto de comunicações, mediadas pela linguagem, onde a subjetividade dos participantes, suas representações e suas relações refletem-se no processo. Desta forma, a relação estabelece-se na interação e traz à tona os papéis sociais que se constroem no processo perpassando a narrativa dos sujeitos, a problematização sobre a situação em destaque e a elaboração entre sua história individual e coletiva (AFONSO, 2006).

Neste estudo, o desenvolvimento da oficina se deu numa construção coletiva, a partir do diagnóstico do tema central da homofobia e dos tópicos correlatos apontados pelos estudantes como necessários de serem contemplados. Dentre os tópicos levantados mencionam-se: “O papel do homem e da mulher na sociedade”, “Religião e homofobia”, “Heteronormatização”, “Preconceito familiar e social”, “Tribos sociais e estilo pessoal”, “Homofobia nas redes sociais”. Para o desenvolvimento da oficina foram sugeridas pelos participantes o uso de estratégias educativas lúdicas e participativas como a realização de jogos, dinâmicas e atividades teatrais.

A construção de cada intervenção educativa no formato de oficina contemplou os momentos de aquecimento, elaboração do tema e fechamento, considerando a temática central, os tópicos correlatos e as estratégias educativas solicitadas pelos participantes, em conformidade aos objetivos definidos.

5.2.4 Fase 4 - Avaliação dos resultados obtidos

Finalmente, a *Fase 4 de Avaliação dos resultados* é a última fase da pesquisa-ação, que busca o fechamento do ciclo ao avaliar o grau de realização alcançada com as intervenções, bem como, a difusão dos resultados através de relatórios, com análise do processo, ou a possível reativação das ações (DIONNE, 2007). Esta última fase permite ao grupo o reconhecimento dos resultados obtidos e a avaliação da possibilidade de dar continuidade a ação, para isso, devem ser uma nova etapa de coleta de dados que siga no formato das que foram realizadas anteriormente, seu processamento e a redação do relatório da pesquisa (DIONNE, 2007).

Nesta pesquisa, a avaliação da intervenção deu-se num grupo focal, com 8 participantes, duração média de 60 minutos, para que pudessem expressar livremente suas opiniões sobre as atividades desenvolvidas em todo o percurso da pesquisa, apontando possíveis falhas e indicando novas soluções e identificando resultados. A avaliação também se realizou mediante a técnica de pesquisa documental com utilização de diários individuais, onde as reflexões escritas pelos participantes permitiram também um olhar individualizado sobre o processo. Da mesma forma, foi utilizado o diário de campo da pesquisadora desenvolvido através de observação participante como um material complementar ao processo avaliativo.

Tabela 1- Fases da Pesquisa-ação

Fases da Pesquisa-ação	Atividades realizadas	Nº de encontros
Fase 1 - Identificação das situações iniciais	Observação participante	10
	Grupo focal	2
Fase 2 - Projetação da ação	Reuniões de planejamento com estudantes, professores, equipe gestora, graduandos de enfermagem	8
Fase 3 - Realização das atividades previstas	Intervenção educativa (Oficina)	5
	Pesquisa documental (Diários)	16
Fase 4 - Avaliação dos resultados obtidos	Grupo focal	1
	Pesquisa documental (Diários)	16
	Visitas à escola	53

5.3 Produção de dados empíricos

A produção de dados empíricos se deu a partir da observação participante, de grupos focais, pesquisa documental a partir de diários produzidos pelos participantes. As técnicas de coleta utilizadas estão apresentadas abaixo:

5.3.1 Observação participante

A observação participante desenvolveu-se pela pesquisadora durante a etapa de diagnóstico, no reconhecimento da escola, antes de iniciar a intervenção da pesquisa. A observação participante é afirmada como “... *um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com finalidade de realizar uma investigação científica*” (MINAYO, 2011, p. 70). Nesta observação contribuiu-se para a realização da pesquisa, uma vez que promoveu-se o contato inicial da pesquisadora com o campo, o reconhecimento do território, a dinâmica da comunidade escolar, as relações estabelecidas entre seus membros, as atividades que desenvolvem-se no âmbito da saúde escolar e a motivação do campo para receber a pesquisa.

Enquanto observadora, a pesquisadora esteve em contato com os participantes em seu espaço social. Todas as observações foram anotadas em diário de campo, na tentativa de capturar ao máximo informações sobre a vivência percebida nas interações entre o pesquisador, o grupo e o ambiente que esteve em observação. Além de informações sobre a localização, a estrutura física da escola, os equipamentos disponíveis, foram anotados aspectos como o interesse, a curiosidade, a criação de vínculos, o entusiasmo do grupo, as dificuldades de relacionamento, entre outros aspectos.

Na observação participante, o pesquisador coloca-se em relação direta no espaço social da pesquisa, na vivência de seu universo, na tentativa de se colocar no lugar do outro. Este exercício de empatia permite relativizar o espaço, evitando julgamentos prévios (MINAYO, 2011).

Para além da etapa de observação, firmou-se um compromisso pela disponibilidade para auxiliar na escola enquanto perspectiva de participação, por exemplo, na participação dentre as atividades regulares da escola como feira de empreendedorismo, feira de artes, de jogos escolares, da comemoração de dias festivos, além de contribuição no desenvolvimento de outras atividades referentes à saúde escolar que foi demandada por professores como a realização de palestras educativas sobre temas em saúde. Nesta postura prestativa favoreceu-se o

relacionamento interpessoal com o grupo para além de atendimento aos objetivos diretos da pesquisa (MINAYO, 2011). Ao final, serviu-se dos dados coletados mediante a observação participante como complementares para o desenvolvimento da pesquisa-ação e acresceu-se aos resultados conforme a descrição da experiência realizada na escola.

5.3.2 Grupo Focal

O grupo focal compreende uma técnica de pesquisa qualitativa, que busca coletar dados pela interação entre os participantes de um estudo em relação a um determinado tema ou para um conjunto de questões específicas. Para que a discussão possa ser verdadeiramente denominada de grupo focal é necessário que haja discussão e troca de experiências entre todos os participantes sobre o tema e que o pesquisador esteja atento, acompanhando e estimulando as interações entre o grupo. Para isso, utiliza-se de um roteiro com a seleção de alguns materiais que possam servir de incentivo ao debate (BARBOUR, 2009; BACKES *et al*, 2011).

Embora alguns autores defendam que a técnica de grupos focais não deve ser a escolha para analisar a experiência sobre tópicos delicados, afirma-se que a delicadeza imbuída em um conceito depende da construção social e dos tabus que são colocados sobre ele e por este motivo, não se justifica que sejam necessariamente evitados, havendo inclusive relatos de boas experiências de pesquisas desenvolvidas com grupo minoritários ou vulneráveis. Entende-se, portanto, que esta técnica é ideal para analisar situações processuais, bem como para detectar os conceitos a partir dos olhares dos participantes em interação (BARBOUR, 2009; BACKES *et al*, 2011).

A técnica de grupo focal exige do pesquisador igualmente uma conduta para a moderação de forma cautelosa, evitando que interrupções e graves conflitos ocorram durante o processo, ou que um único participante assuma o protagonismo da fala do grupo, excluindo a participação dos demais (BARBOUR, 2009), portanto, esta técnica favorece o reconhecimento das necessidades consensuais do grupo pelo pesquisador, no entendimento da percepção e do acesso aos paradigmas culturais que se estabelecem no diálogo, possibilitando também a identificação de padrões e diferenças nos discursos dos participantes (BARBOUR, 2009; MINAYO, 2011).

Neste estudo, os grupos focais tiveram inicialmente o caráter diagnóstico na intenção de apreender a representação dos estudantes sobre a homofobia, apontada como uma problemática dentro da escola. Também foi desenvolvido um grupo focal com intuito avaliativo ao final da

pesquisa, na busca por avaliar os resultados alcançados na intervenção educativa desenvolvida na escola.

Os grupos focais foram moderados pela própria pesquisadora responsável e obteve a presença de 2 assistentes, sendo uma delas na condição de relator na construção de anotações sobre os principais tópicos que surgiram no conteúdo do debate, visando o desenvolvimento de relatórios que auxiliaram posteriormente a análise dos dados e outra assistente na condição de observador, que buscou capturar as atitudes, expressões e aspectos não-verbais expressados pelos participantes no decorrer do grupo focal.

Inicialmente realizou-se a apresentação da pesquisadora e das assistentes de pesquisa, seguido de agradecimento pela disponibilidade e participação na pesquisa. Durante o acolhimento do grupo, reforçou-se os objetivos e uma pactuação de sigilo entre os envolvidos, da pesquisadora com os participantes e entre eles, sobre as possíveis informações de caráter confidencial que viessem a surgir na discussão.

Após este momento inicial, realizou-se uma dinâmica para favorecimento da interlocução entre os participantes, seguido do recolhimento dos TALE e TCLE assinados pelo participante e por seus responsáveis. Uma vez esclarecidos e assentidos quanto ao estudo, se iniciou a coleta de dados do grupo focal em si. Esclareceu-se as regras do debate, a importância de garantir a liberdade de expressão, o respeito a opinião do grupo, a não interrupção das falas dos participantes e não-exposição dos demais.

Colocou-se as questões formuladas antecipadamente para todo o grupo e estimulou-se novas indagações no decorrer da atividade (GASKELL, 2011). O desenvolvimento do grupo focal obteve a gravação de áudio, anotações em relatório e observação ocorridas paralelamente.

Ao final de cada grupo focal, realizou-se uma leitura do relatório desenvolvido pelo relator assistente de pesquisa com os principais tópicos levantados no debate e abriu-se aos participantes a possibilidade de acrescentarem qualquer contribuição ao conteúdo que foi discutido com o grupo. A gravação de áudio foi realizada em aparelho digital do tipo mp3 e aparelho telefônico celular e ficou à disposição dos participantes ao final do grupo focal, para audição conjunta com finalidade de validação dos dados, caso os participantes tivessem interesse e disponibilidade para tal, entretanto, a audição não foi solicitada em nenhum dos grupos focais, visto que os participantes concordaram com as anotações realizadas nos relatórios de cada encontro.

Ao final realizou-se um grupo focal de caráter avaliativo que versou sobre a experiência dos estudantes durante a intervenção educativa em oficina, a importância do debate gerado com

colegas e sobre o possível desenvolvimento de novas intervenções para o enfrentamento à homofobia na escola.

5.3.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica de coleta de dados qualitativos que compreende a análise de documentos registrados em materiais duradouros, podendo ser do tipo visuais (fotografias, murais, desenhos, esculturas, filmes) ou escritos (diários, atas, discursos, revistas, periódicos, leis). É uma técnica útil pois permite que os dados se construam permanentemente, sendo de baixo custo (NAVARRETE, SILVA, PÉREZ, SANMAMED, GALLEGO, LORENZO, 2016).

Neste estudo, os dados documentais foram gerados a partir de diários individuais, na forma de cadernos pautados, distribuídos entre os estudantes no início da oficina realizada na escola. Nestes diários, os estudantes estiveram livres para relatar suas experiências individuais durante os encontros, como sentimentos, percepções, dúvidas, críticas e sugestões, além das reflexões surgidas com os conteúdos discutidos coletivamente. Ali, se abriu um espaço para o estudante poder detalhar suas impressões individuais, com possibilidade de ser compartilhado com o grupo ou de se dirigir exclusivamente à pesquisadora.

Como forma de estimular a escrita dos participantes, foram lançadas também perguntas em cada encontro da oficina, contemplando-se um tópico específico discutido com o grande grupo, também foram coletados dados documentais na forma de murais e cartazes produzidos coletivamente durante as atividades da oficina com os estudantes. Este material foi construído com recortes de revistas e jornais, desenhos, pinturas e imagens, versando sobre o tema de cada encontro da oficina.

Nos conteúdos escritos nos diários, além de gerar material de pesquisa, permitiu demonstrar a construção das representações sociais dos adolescentes sobre a homofobia, numa dinâmica processual. No material, é possível identificar a ancoragem que fundamenta a reflexão dos participantes da oficina a partir de conteúdo escrito nos diários, enquanto que os murais expõem, também visualmente, a objetivação a partir das imagens escolhidas por eles para compor o produto da oficina. Além disso, em se tratando de uma pesquisa-ação, também se coletou dados documentais a partir de fotografias realizadas em visitas à escola e durante cada encontro da oficina.

5.4 Processamento dos dados

5.4.1 *Software* IRAMUTEQ

Os *softwares* de análises textuais servem de colaboração para o processamento de grande volume de dados, auxiliando a função do pesquisador na organização textual, entretanto, não isenta sua performance individual na execução da análise em si (LAHLOU, 2012). A determinação de um *corpus* textual linguístico é o conteúdo essencial para a pesquisa qualitativa, pois detém o material escrito ou falado que fundamenta a pesquisa para a análise linguística posterior. Para a definição do *corpus*, determina-se arbitrariamente uma coleção de textos relevantes para a discussão sistemática da pesquisa que versem sobre um tema em comum, contendo também o seu conteúdo subjetivo ou simbólico (BAUER, AARTS, 2011).

Neste estudo, o delineamento do *corpus* respeitou os critérios de relevância e homogeneidade, dando uma consistência substancial aos dados (BAUER, AARTS, 2011). O tratamento inicial de caráter manual do *corpus* foi realizado no sentido de determinar os sinônimos encontrados no texto, pois as análises automáticas não compreendem o sentido, apenas realizam a contagem de frequência e a coocorrência de palavras (KRONBERGER; WAGNER, 2011). O tratamento do *corpus* atendeu, portanto, ao critério semântico, onde buscou-se identificar os sinônimos em diferentes expressões e reuni-los através de palavras-chave ou siglas que incluíram substantivos, adjetivos ou verbos que manifestassem o mesmo sentido (KRONBERGER; WAGNER, 2011).

Como exemplos de tratamento dos dados pode-se mencionar a palavra-chave Família, que englobou os termos: mãe, pai, pais, familiares, irmão, irmã, filha, filho, genitor, cônjuge, madrasta, padrasto, avô, avó, marido, esposa, tio, tia. Da mesma forma, a palavra-chave Homofobia para expressões do tipo: sapatão, veado, bicha, bichinha, frango, jeito de menina, xingamento. Na palavra-chave Enfrentamento foram reunidas expressões do tipo: “tem que combater”, “tem que parar”, “tem que conscientizar”, “trabalhar no tema”, “quebrar paradigma”, “abrir a mente”, “mudar de ideia”, “se defender”, “me posicionar”, entre outros. Também foram reunidas na sigla LGBT os termos que englobavam: homossexual, gay, lésbica, bissexual, travesti, transgênero, transexual, “ser diferente”, “gosta de menino”, “gosta de menina”, “gosta dos dois”, “me assumi”, para que, a partir das diversas expressões utilizadas pelos participantes, fossem identificados pelo *software* como termos pertencentes à uma mesma classe de análise.

Os dados foram processados através do *software* de análise textual IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), na versão 0.7 alpha 2, que é gratuito e possibilita a análise de dados produzidos por linguagem, demonstrando a relevância do conteúdo simbólico em relação ao fenômeno (CAMARGO, JUSTO, 2016). O IRAMUTEQ foi desenvolvido por Pierre Ratinaud, baseado no *software* estatístico *R*, com a linguagem de programação de *software* *Python*. Desenvolveu-se inicialmente em idioma francês e posteriormente adicionou-se o vocabulário de língua inglesa, italiana, sendo utilizado no Brasil somente a partir do ano de 2013. O *software*, portanto, não é um método em si, mas uma ferramenta que favorece a análise pelo pesquisador através do processamento das informações e a sua recuperação do material analisado posteriormente (CAMARGO, JUSTO, 2016).

Enquanto ferramenta de processamento textual o IRAMUTEQ possibilita cinco tipos de análise que variam da lexicografia básica até as multivariadas, sendo elas: Análise textuais clássicas, Análise de especificidade, Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de similitude e Nuvem de palavras (CAMARGO, JUSTO, 2016; KAMI *et al*, 2016). Neste estudo utilizou-se a análise conforme a CHD, que permite a classificação dos segmentos de textos em função do vocabulário típico semelhante entre si, estabelecendo conjuntos com base na frequência de suas formas reduzidas. Esta análise possibilita que se identifique os segmentos de texto referentes a cada classe a partir das palavras que são estatisticamente mais significativas dentro de um contexto (CAMARGO, JUSTO, 2016).

Ou seja, cada segmento de texto é o ambiente da palavra que configura a classe do texto, organizadas a partir de um dendograma que ilustra as suas relações. Para elaborar o dendograma, o IRAMUTEQ realiza um cálculo de frequência de suas formas reduzidas e localiza os segmentos de texto mais comuns de cada classe ou seus contextos semânticos, que indicam os conhecimentos comuns (CAMARGO, JUSTO, 2016). O dendograma permite a visualização em esquema ilustrativo da relação entre as classes e do vocabulário próprio de cada contexto, fornecendo também os segmentos de texto que são mais característicos de cada uma delas, sendo ambientes de mesmo contexto semântico, que demonstram as representações sociais sobre o objeto estudado (CAMARGO, JUSTO, 2016).

5.5 Limitações metodológicas

Esta pesquisa enfrentou limitações metodológicas durante o seu processo de desenvolvimento por se tratar de um estudo que buscou favorecer a discussão junto a estudantes

do ensino médio sobre uma temática de difícil abordagem, ainda considerada um tabu social, gerando alguns entraves à sua realização diante de preconceitos na própria comunidade escolar.

Obteve-se como limitação também o recolhimento de todos os TCLE dos pais ou responsáveis pelos estudantes, visto que uma parte deles apontava a perda ou esquecimento dos documentos éticos da pesquisa. Foram necessários vários encontros em horários de intervalos para a realização de conversas de conscientização com os participantes sobre a importância dos TCLE na pesquisa em saúde. Outra limitação ocorrida foi com relação a mudança de gestão na escola durante a etapa de coleta de dados, o que requereu uma reapresentação da pesquisa para a equipe gestora novata, informando a anuência anterior e atualização sobre o andamento da pesquisa.

A pesquisa também apresentou limitações quanto a disponibilidade dos estudantes em participar na intervenção, visto que foi de caráter sequencial, pois durante a temporada na escola as atividades da pesquisa-ação concorreram com outras oferecidas regularmente. Sendo uma EREM, além dos conteúdos obrigatórios, os horários são preenchidos para diversos projetos educativos como coral, dança, capoeira, passeios escolares e recreação. A regularidade dos participantes nas etapas da pesquisa foi reduzida também em relação ao período de provas e jogos escolares, configurando uma limitação. Além disso, alguns encontros com os estudantes foram desmarcados sem a comunicação prévia da equipe de pesquisa, o que levou a crer que, embora autorizado pela gestão, tenha havido uma possível resistência frente ao conteúdo trabalhado na oficina, por alguns professores da escola.

6 RESULTADOS

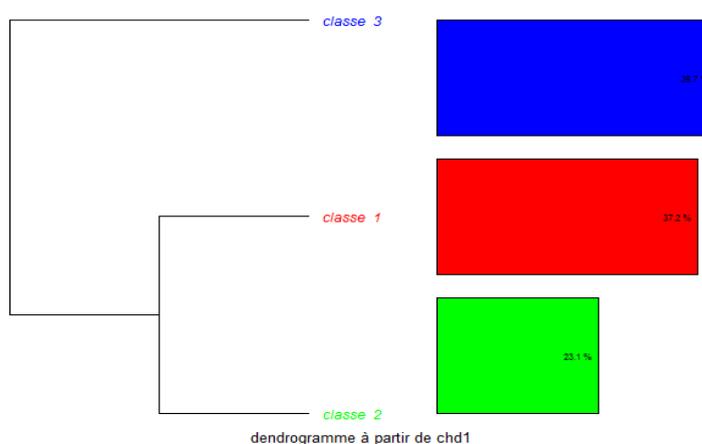
Neste capítulo apresentam-se os resultados alcançados, em conformidade as fases presumidas na metodologia da pesquisa-ação, são elas: Fase 1 - Identificação das situações iniciais, Fase 2 - Projetação das ações, Fase 3 - Realização das atividades previstas e Fase 4 - Avaliação dos resultados obtidos. As falas dos participantes foram sinalizadas mediante os códigos: (*GF*) para indicar os grupos focais e (*I*) para indicar as intervenções durante a oficina.

6.1 Fase 1

Nesta fase, correspondente a Identificação das situações iniciais, o *corpus* textual foi reunido a partir dos grupos focais de caráter diagnóstico, na busca de compreender a problemática da homofobia na escola e suas representações. Os dados desta fase foram processados e submetidos à análise lexical com realização da CHD gerando um dendograma cujas palavras relacionadas apresentaram com o qui-quadrado de associação à classe maior ou igual a 3,84, logo com significância estatística ($P < 0,05$) e de frequência maior do que 6 repetições no texto.

Após o processamento pelo IRAMUTEQ o *corpus* obteve 100,00% de aproveitamento do conteúdo textual, com 78 segmentos de texto, 2768 ocorrências, 403 formas ativas. O *corpus* foi distribuído em classes totalizando 37,2% na classe 1, 23,1% na classe 2 e 39,7% na classe 3, respectivamente.

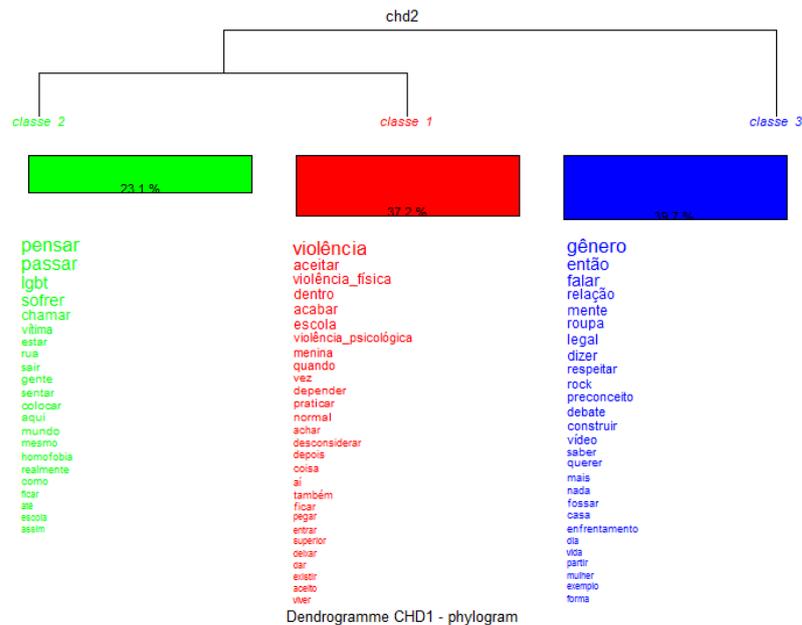
Figura 4 - Dendograma 1 (Recife, 2017)



Identificou-se 3 categorias temáticas no dendograma, a partir da subdivisão em três classes. Após a análise do dendograma associado aos segmentos de textos concordantes à cada

classe, foi possível construir nomenclaturas para as categorias temáticas e observar as relações existentes entre cada classe, sendo: **Características da violência na escola** (Classe 1) e **Homofobia como forma de violência na escola** (Classe 2) e **Relações de gênero e diversidade sexual** (Classe 3), conforme é possível visualizar no dendograma abaixo.

Figura 5 - Dendograma 1 com definição de classes (Recife, 2017)



A seguir apresentam-se cada uma das categorias definidas, acrescidas das falas dos participantes.

6.1.1 Categoria 1: Características da violência na escola

Oriunda do debate gerado durante os grupos focais diagnósticos esta categoria apresenta desde reflexões gerais dos participantes sobre o cotidiano escolar, a dinâmica das relações incluindo a ocorrência de violência e exclusão, relatos de situações de preconceito vivenciadas pelos estudantes na relação entre pares na comunidade escolar. Assim, apresenta o fenômeno diante da realidade na escola.

Nesta categoria estão contidas palavras como “Violência, Violência psicológica, Violência física e Escola” O conteúdo textual expõe o entendimento geral dos adolescentes sobre a violência como uma manifestação de agressão, que traz malefícios ao próximo, vivenciada de diversas formas seja na escola ou na sociedade. A violência do tipo interpessoal, com subtipo comunitária, ocorrida em instituições como exemplo as escolas, de natureza psicológica, foi afirmada como a mais recorrente neste contexto escolar, enquanto que a

violência de natureza física e a sexual foram afirmadas como predominantemente externas a escola.

A violência que ocorre dentro da escola é mais psicológica e a violência que ocorre fora da escola é mais física. (GF1)

Aqui no Brasil eu acho que tem umas (violências) que é normal. [...] Tem umas que a gente acha que é normal. Que faz uma coisa e acha que é brincadeira. (GF1)

O grupo apresentou um entendimento de violência interpessoal na escola, onde a agressão em si é vista com alguma naturalidade, sendo entendida como algo cultural ou como mera brincadeira. Quando questionados sobre a motivação destas violências na escola, os participantes responderam:

Por vários motivos. Por inveja. Por que as pessoas tomam conta da vida dos outros. (GF1)

Tem aqueles que se acham superior, que quer disfarçar a fraqueza, aí aquele que está sofrendo agressão ali, ele sorri. Aí o outro fica achando que aquilo ali é uma coisa boa, se achando superior. (GF1)

Seria o fato de não saber conviver muito bem, aceitando as diferenças. Por não aceitar a opinião do outro, a atitude do outro. (GF2)

Nestas falas é possível compreender a ocorrência da violência a partir da demonstração de uma suposta superioridade e da regulação da vida alheia, apresentadas como constante nas relações, caracterizando como uma violência do tipo interpessoal, com subtipo comunitária. Menciona-se a não aceitação das diferenças como uma motivação, que dificulta a convivência entre o grupo. Tais motivações evocam uma representação de poder na relação entre pares no contexto escolar mediadas por uma violência de natureza psicológica, que se expressam frequentemente de forma verbal.

6.1.2 Categoria 2: Homofobia como forma de violência na escola

Conforme a apresentação no dendograma, esta categoria é originária da subdivisão inicial, demonstra-se estreita relação entre as classes 1 e 2, com a proximidade entre o tema da homofobia e das ocorrências de violência na escola. Esta categoria é central na identificação da problemática na escola, garantindo o diagnóstico da situação inicial da pesquisa-ação.

Nesta categoria, o discurso do grupo indica pouco entendimento sobre a diversidade sexual, mas com o reconhecimento de uma situação de vulnerabilidade do indivíduo LGBT resultante do preconceito, geradora de violências. No contexto escolar, os adolescentes relatam a ocorrência de violência direcionada ao indivíduo LGBT, que se manifesta na indiferença, na verbalização por insulto, no preconceito, e até de forma física. Conforme apresentam as falas a seguir.

Eu sofro por ser lésbica. Sim, sim, na escola. E no nosso meio. No recreio eu sofro indiferença, chamam de sapatão. Sou, sou mesmo. (GF2)

Essa questão de homossexual mesmo, se a gente vê dois amigos brigando, por que o que está apanhando é o homossexual? [...] Ele fez isso porque ele está errado e merece apanhar? (GF2)

Durante o grupo focal, os adolescentes fizeram reflexões sobre a homofobia, na busca por explicar a ocorrência desta violência na escola. Em suas falas, afirma-se a reprodução na escola de uma vivência que é mais ampla, que se passa no âmbito macrossocial, onde a violência se fundamenta num preconceito à diversidade.

Na sociedade e na escola, porque tem aquele caô do homossexual, que tem alguns que tem o pensamento machista, aí fica pressionando, pressionando. Aí aquele que tá sofrendo agressão ele se sente isolado, não se sente confortável nesse ambiente, causa um distúrbio [...] É, que ele não conversa com ninguém, passa o recreio sem ninguém. (GF1)

As afirmações dos adolescentes remetem a uma reprodução de valores e de comportamentos baseados em ideais reguladores de gênero, seja no espectro do exercício da sexualidade, seja da identidade de gênero ou da orientação sexual. Nestas falas, é possível perceber a alusão feita à heteronormatividade, que coloca a relação de superioridade da heterossexualidade sobre a homossexualidade ou bissexualidade, sendo geradora de um ambiente de preconceito no contexto da escola. A homofobia neste cenário apresenta, portanto, uma representação de violência, do tipo interpessoal, subtipo comunitária, que se manifesta essencialmente de natureza psicológica.

6.1.3 Categoria 3: Relações de gênero e diversidade sexual

Esta categoria expõe o conceito de “gênero” como central à classe. Este termo é resultante de uma codificação realizada no tratamento inicial ao *corpus* textual que reúne em torno deste significado as palavras ou expressões como “Mulher, Homem, Masculino,

Feminino, Menina, Menino”, ou seja, expressões que conjugam em si as ideias sobre atributos das relações binárias construídas na sociedade, ou a reflexão sobre elas.

Em suas falas, os adolescentes demonstram aspectos da relação de gênero, com associação também ao comportamento sexual, assumindo a existência de valores relacionados uma ordem social heteronormativa. Em particular, nas falas das adolescentes do sexo feminino, houve uma reflexão sobre a imposição de normas para a assunção de futuros papéis sociais, como o de ser mulher, de ser heterossexual e o de vir a ser esposa, dona de casa e mãe.

[...] a maioria das meninas somos educadas a ser submissas ao homem, ou senão, indiretamente que a mulher tem que saber cozinhar, a mulher tem que saber lavar roupa, arrumar a casa, então é um assunto legal porque abre a nossa mente em relação a isso. (GF2)

Eu tenho um amigo que é tão machista, preconceituoso em relação a essas coisas [...] Você não pode fazer referência ao feminismo, ao homossexualismo. Ele fala na intenção de ser superior ao outro, por ele ser hétero, por ele ser homem. (GF2)

A representação dos estudantes expressa que na raiz do problema possui uma noção de superioridade do homem heterossexual sobre os demais. Em alusão ao tema discutido no grupo focal, apresentou-se narrativas que demonstram a performance e a demarcação de papéis de gênero como uma forma consolidada para atribuição de hierarquias sociais, tanto na determinação de gênero como de sexualidade, entretanto, os adolescentes afirmaram limitações, relatando a necessidade do rompimento com paradigmas sociais a partir da desconstrução destas representações sobre gênero e sexualidade.

Eu tô aqui, falando sobre violência, se eu sou contra, se eu sou a favor, e quando eu sair na rua e encontrar um gay, com certeza vai sair da minha boca: veado! Com certeza. [...] E eu não tenho vergonha de falar isso porque eu estou cada dia a mais tentando quebrar isso, estou num processo de transição, de sair desse preconceito e me libertar. E ter a mente aberta. Se ele quer ser isso, ele seja, nada dele vai afetar a minha vida e da mesma forma, se uma mulher quiser andar com tal roupa, se quiser andar com tal maquiagem. Então a gente tem que estar construindo, ou melhor, desconstruindo esse nosso preconceito. (GF2)

Embora a afirmação acima registre conotações de autocrítica por parte do participante sobre suas próprias atitudes homofóbicas, é possível compreender um aparente desconforto ou a necessidade de demonstrar um distanciamento entre si e o indivíduo que rompe com os paradigmas sociais, seja a mulher ou LGBT. Embora reflexivo, este discurso indica uma representação ancorada numa matriz heterossexual, com reforço de um perfil de exclusão capaz de permitir barreiras, como a garantia de um distanciamento entre o eu e o outro, numa

diferenciação. Esta fala, reforça a interpretação de afirmativas da categoria anterior que reconhecem a não aceitação das diferenças como uma motivação para a violência no contexto escolar, e assume a necessidade de desconstrução do preconceito.

Nesta fase identificou-se a homofobia como problemática central, que possui representações de violência do tipo interpessoal, com subtipo comunitária, manifesta de natureza psicológica. Esta realidade foi afirmada também no contexto escolar, que a apontou como problemática central a ser trabalhada na intervenção.

6.2 Fase 2

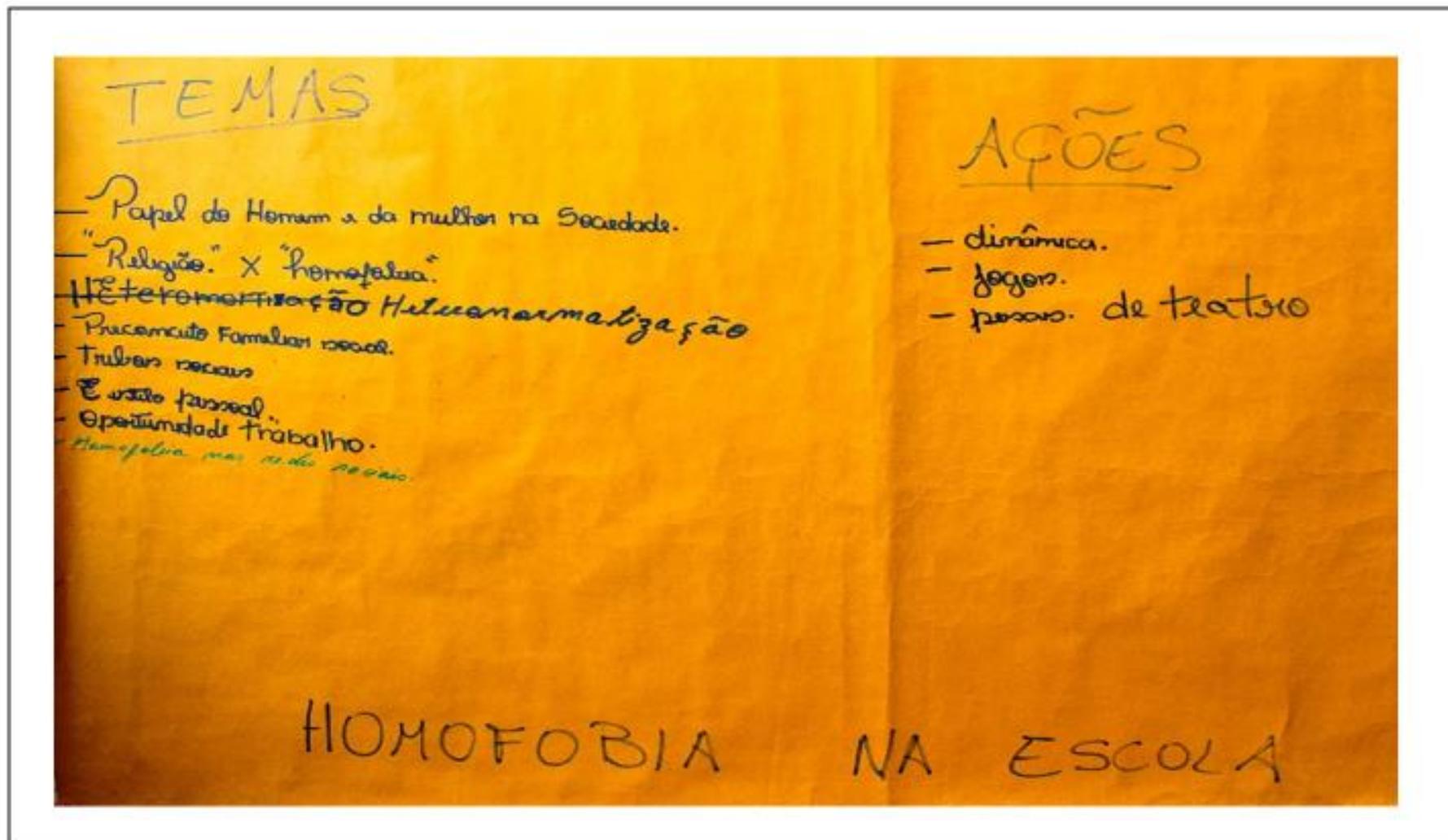
Nesta fase da pesquisa buscou-se junto com os participantes equacionar sobre as soluções possíveis diante da problemática da homofobia na escola. Para isto, foi necessário realizar reuniões com membros da equipe gestora da escola e professores, além de combinar um encontro com os estudantes para definir a estratégia de ação.

O planejamento da estratégia de ação se deu num encontro, que veio a compor o plano de trabalho da oficina. Este momento de planejamento teve duração média de 2 horas e teve com a participação de 7 estudantes para determinar o foco da intervenção, os conteúdos a serem trabalhados a cada encontro e a metodologia utilizada, em seguida foram apresentados aos professores, apoio pedagógico e gestores para obter a autorização e iniciar a execução da atividade.

Os estudantes definiram o enfoque da oficina como sendo a problemática da homofobia na escola, e demais os tópicos que poderiam ser trabalhados nesse contexto. Dentre os tópicos, apontou-se a necessidade de debater sobre o papel do homem e da mulher na sociedade, a relação entre religião e homofobia, a heteronormatização na sociedade, o preconceito familiar e social, as tribos sociais e o estilo pessoal e a homofobia nas redes sociais. O grupo apontou soluções para trabalhar o assunto através de dinâmicas, jogos e atividades teatrais. Assim, buscou-se construir conjuntamente a intervenção, através da realização de uma oficina na escola intitulada Diversidade e cidadania.

Discutiu-se coletivamente o esboço do planejamento, que resultou na construção de um mural para apresentação dos direcionamentos da oficina, que pode ser visto na imagem a seguir.

Figura 6 - Mural do planejamento (Recife, 2016)



Enquanto pesquisadora buscou-se o aprofundamento referente às temáticas sobre gênero, diversidade sexual e a violência vivenciada pela população LGBT, como forma de fortalecer a construção da intervenção, ampliar os conhecimentos deste conteúdo, favorecendo na condução da oficina.

A pesquisadora também participou de um curso na modalidade à distância oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na Plataforma do Sistema Universidade Aberta do SUS (UNA- SUS), que foi criada pelo MS no ano de 2010 para capacitar os profissionais que atuam no SUS através de cursos de educação permanente gratuitos. Através da plataforma, a pesquisadora participou do curso Política de Saúde Integral LGBT, composto por três módulos: Gênero e sexualidade; Política LGBT e seus marcos; e Acolhimento à população LGBT. O curso contribuiu de forma complementar para o delineamento, atualização dos conteúdos e a condução da oficina na escola.

Com base nas demandas apontadas pelos estudantes, buscou-se apresentar e ajustar o cronograma com alguns professores e membros da equipe gestora onde deveriam constar as datas para os encontros na escola, a definição do material necessário e o conteúdo tratado. O planejamento e a execução da oficina também obtiveram a colaboração de 2 estudantes da graduação de enfermagem que participaram da pesquisa na condição de assistentes, sendo uma pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e outra enquanto voluntária.

Na preparação de cada novo encontro, construiu-se planos de trabalho, que constaram de informações detalhadas como data, público alvo, número de participantes, carga horária, tema a ser desenvolvido, objetivos do dia, descrição das atividades, materiais necessários e as referências. Estes planos de trabalho, além de contribuir para o planejamento de cada encontro, auxiliaram as estudantes da graduação colaboradoras da pesquisa quanto ao aprofundamento na temática e a iniciação na experiência prática de intervenção na escola, onde puderam vivenciar desde o processo de planejamento até a execução de atividades através de oficinas num formato dialógico, participativo e empoderador de todos os envolvidos.

A seguir, apresenta-se a tabela com informações do planejamento geral construído para a oficina.

Tabela 2 - Planejamento da intervenção (Recife, 2016)

Oficina Diversidade e Cidadania					
					Continua
Problemática apontada: Homofobia na escola					
Participantes: 36 estudantes do 1º ano do ensino médio					
Objetivos:					
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a compreensão de conceitos relativos à orientação sexual e identidade de gênero; - Debater sobre a realidade social e o contexto de homofobia na escola e sociedade; - Discutir sobre a diversidade sexual no contexto escolar; - Promover o respeito à diversidade sexual contribuindo para melhoria das relações entre pares na escola; - Possibilitar o desenvolvimento de conteúdos referentes à educação sexual no tocante à diversidade; - Propiciar uma experiência de interação democrática, com caráter dialógico e liberdade de expressão no tocante a diversidade sexual; - Estimular o respeito à diversidade e o exercício da cidadania entre os participantes 					
Temáticas de interesse apontadas: Papel do homem e da mulher na sociedade, religião e homofobia, heteronormatização, preconceito familiar e social, tribos sociais e estilo pessoal, homofobia nas redes sociais.					
Atividades sugeridas: Dinâmicas, jogos, peça de teatro.					
Produto final da oficina: Diário de reflexões dos participantes, Portfólio.					
Carga horária total: 10 horas					
Tema	Datas	Objetivos	Atividade proposta	Carga horária	Número de participantes
Definição da intervenção	05/08/2016	Pactuação de grupo Planejamento geral da oficina e expectativas	Dinâmica de aquecimento para apresentação do grupo e expectativas Definição do tema central e tópicos correlatos Construção de um mural coletivo Fechamento	2 horas	7
Gênero	12/08/2016	Problematizar gênero e diversidade sexual na sociedade (expressões de gênero, papéis sociais de gênero)	Dinâmica de aquecimento “Conte sua história” Apresentar a versão do plano de trabalho Filme “Era uma vez outra maria” Dinâmica “História de vida” Debate sobre gênero e papéis sociais Fechamento	2 horas	12

Oficina Diversidade e Cidadania					Conclusão
Sexualidade e diversidade	19/08/2016	Debater sexualidade e a diversidade sexual (conceitos sexo, gênero, orientação sexual)	Dinâmica aquecimento em pares com bexigas Jogo - conceitos em sexualidade Filme documentário “Leve-me para sair” Construção de mural sobre diversidade sexual Debate sobre diversidade sexual Fechamento	2 horas	20
Violência homofóbica e homofobia na escola	26/08/2016	Debater sobre a violência com ênfase na orientação sexual e expressão de gênero	Dinâmica aquecimento - cotidiano escolar Atividade com jornais e revistas sobre homofobia na escola Jogo do enfrentamento à homofobia Debate sobre homofobia na escola e sociedade Fechamento	2 horas	24
Respeito à diversidade	28/09/2016	Reflexão sobre preconceito, discriminação e respeito à diversidade na escola e na sociedade	Dinâmica aquecimento adaptada “Dê um passo à frente” Debate sobre preconceito, discriminação X respeito à diversidade na sociedade Mural livre sobre a experiência da oficina Fechamento Lanche coletivo	2 horas	12

6.3 Fase 3

A oficina Diversidade e Cidadania foi realizada em encontros com os estudantes na própria escola, seguindo os conteúdos de interesse apontados por eles e o planejamento acima apresentado. A seguir descreve-se cada encontro da oficina e apresenta-se o produto construído coletivamente, com algumas imagens que ilustram a experiência.

6.3.1 Intervenção 1 - Definição da intervenção

A primeira intervenção referiu-se ao planejamento acima mencionado, que foi incluído posteriormente como primeiro encontro da oficina. Realizou-se a pactuação de convivência pelo grupo e definição do tema principal e dos tópicos de interesse a serem abordados em cada encontro, além das estratégias educativas de suas preferências. Este primeiro encontro com os estudantes serviu de base geral para o delineamento da abordagem e o planejamento dos conteúdos da oficina, de modo que todas as atividades desenvolvidas a partir de então estivessem em conformidade às demandas do grupo.

Nesta primeira intervenção educativa iniciou-se com uma dinâmica de aquecimento para a apresentação de todos os participantes, onde eles, sentados num grande círculo, puderam dizer seus nomes, turmas, idade, ou qualquer informação sobre si que considerassem relevante à apresentação, além de suas expectativas com relação ao trabalho a ser desenvolvido na oficina. Este momento geral de apresentações também incluiu a participação ativa da pesquisadora e suas assistentes, como forma de garantir uma aproximação e uma maior abertura com os participantes.

Em seguida, com base nas informações coletadas anteriormente nos grupos focais, retomou-se um debate com os participantes, em que eles discutiram a problemática da homofobia na escola, a pertinência em tratar o tema na realidade vivenciada na escola e na sociedade, reconhecendo as ocorrências neste contexto e afirmando a necessidade em se trabalhar sobre a temática da homofobia na escola. A partir da definição da temática central da oficina, os participantes puderam apresentar também as temáticas correlatas que eles entenderam como necessárias de serem igualmente abordadas na oficina. Este processo participativo, dialógico e democrático foi fundamental para a construção coletiva do planejamento das atividades da oficina, como forma e estimular o perfil ativo dos participantes, dando voz e possibilidade de decisão, para que a temática contivesse uma aproximação real com a realidade dos estudantes e pudesse mobilizar efetivamente uma experiência enquanto grupo.

Após esse debate, sugeriu-se a construção coletiva de um mural de imagens com recortes e colagens que representasse o tema da homofobia na escola, central para a oficina. Para isto, os

participantes puderam se utilizar do material disponibilizado como revistas, jornais, lápis, canetas, cola, tesouras, tintas, cartolinas, papéis. Uma vez concluído o mural, foi retomado o debate a partir do conteúdo visual expressado, na busca por compreender o que motivou a utilização de cada imagem naquele contexto e o que eles gostariam de representar a partir daquele mural. O mural demonstra imagens de homens em mulheres em situações que rompem com os estereótipos de masculinidade e de feminilidade, com imagens como mulheres lutadoras, fortes, motoqueiras, homens chorando, indivíduos adultos e crianças com perfil andrógino, transexuais, e cenas de violência.

A atividade foi finalizada mediante um fechamento, com recapitulação dos tópicos levantados na intervenção, na determinação do mural como um esboço do planejamento a partir das temáticas apontadas, e na pactuação de continuidade dos encontros da oficina. Ao final, os participantes também receberam um diário para anotar suas reflexões sobre as atividades, para serem devolvidos ao final da oficina. Estes diários dos participantes originaram conteúdo textual que foi, posteriormente, processado no *software* IRAMUTEQ e analisado junto com o material de áudio.

Figura 7 - Mural coletivo 1 (Recife, 2016)



6.3.2 Intervenção 2 - Gênero

A segunda intervenção da oficina teve como foco a discussão sobre gênero. A intervenção iniciou com uma dinâmica denominada “Conte sua história”, onde os participantes estiveram livres para se reapresentar, visto que haviam novos integrantes no grupo. Esta atividade foi seguida da apresentação do planejamento de trabalho da oficina, a partir do tema central e correlatos apontados no encontro anterior, nas estratégias educativas selecionadas e o cronograma determinado junto com a equipe pedagógica em reunião na escola.

As atividades prosseguiram com a exibição de um filme de animação de 20 minutos, desenvolvido numa parceria de Organizações Não-governamentais (ONG), que tem como objetivo trabalhar os aspectos referentes a gênero, direitos humanos e saúde, com adolescentes e jovens. O vídeo intitulado “Era uma vez outra Maria” apresenta a história de uma garota que começa a descobrir o mundo e observar as relações de gênero que envolvem o seu cotidiano, seja com a família ou com a comunidade.

A intervenção foi continuada com uma subdivisão do grupo para a realização de uma atividade de criação de história denominada “História de vida”, tendo como base o roteiro do filme apresentado, cada equipe deveria criar uma continuação da história para a personagem e ao final apresentar suas versões.

Após a apresentação das versões da história da personagem, seguiu-se um debate com os participantes que buscou problematizar a construção social de gênero, as expressões e os papéis de gênero na sociedade. O grupo identificou algumas diferenças e padrões de comportamentos que são impostos aos homens e mulheres na sociedade, com estereótipos de masculinidade e feminilidade determinados desde a infância, também debateram sobre as implicações destes estereótipos nas relações em sociedade e sua suposta continuidade em termos de orientação sexual. Durante o debate, houveram relatos livres dos participantes sobre algumas situações em suas vivências pessoais, e uma reflexão sobre as necessidades de transformações sociais no que tange às relações de gênero. O fechamento foi realizado com a recapitulação dos tópicos abordados e a impressão geral sobre o conteúdo debatido.

Figura 8 - Mural coletivo 2 (Recife, 2016)



6.3.3 Intervenção 3 - Sexualidade e diversidade

Nesta intervenção buscou-se contextualizar de forma ampla a diversidade sexual em contraponto a problemática da homofobia apontada pelo grupo. A intervenção iniciou com uma dinâmica desenvolvida entre pares com a utilização de bexigas de ar, como forma de descontrair o grupo e estimular a aproximação dos estudantes entre si e com a equipe de pesquisa.

A intervenção seguiu-se com um jogo desenvolvido com figuras que buscou compreender e problematizar o entendimento do grupo sobre os conceitos de identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico. Neste jogo, distribui-se entre os participantes algumas figuras com imagens de cabeças, corações e símbolos de masculino e feminino para identificar respectivamente o que seriam gênero, orientação sexual e sexo biológico.

As assistentes de pesquisa sorteavam aleatoriamente cartões com alguns termos referentes a sexualidade como: heterossexualidade, lésbica, transexual, *gay*, bissexualidade. De posse das figuras em mãos, os participantes poderiam associá-las com cada termo dos cartões sorteados na busca por identifica-los conceitualmente. Este jogo permitiu o esclarecimento sobre cada terminologia utilizada na sigla LGBT, bem como o entendimento sobre o conceito de identidade de gênero, orientação sexual, e sexo biológico, como forma de organizar conceitualmente sobre o que se fala, evitando o emprego aleatório ou equivocado de termos durante os debates.

A atividade seguiu-se da exibição de um vídeo documentário intitulado “Leve-me para sair”, de 19 minutos, que tem como personagens, adolescentes e jovens entre 16 e 18 anos de idade, que relatam suas experiências nas relações interpessoais com a família, a escola, os amigos e a sociedade em geral diante da questão da diversidade sexual.

A exibição do documentário permitiu a retomada do debate, com favorecimento do diálogo sobre o tema, considerando aspectos como a sexualidade, heteronormatividade, a convivência em sociedade, a relação com família e amigos, entre outros aspectos debatidos. Ao final o grupo realizou uma atividade para a criação livre de material educativo que tratasse sobre respeito à diversidade sexual na escola, seguido de um fechamento com a recapitulação de todos os tópicos abordados e as impressões gerais de todos sobre o conteúdo debatido.

Figura 9 - Mural coletivo 3 (Recife, 2016)



6.3.4 Intervenção 4 - Violência homofóbica e homofobia na escola

Nesta intervenção tratou-se diretamente da homofobia na escola e da violência homofóbica na sociedade, na reflexão sobre a Lesbofobia, *Gayfobia*, Bifobia, Travestifobia, Transfobia como uma forma de violação aos direitos humanos.

A intervenção iniciou com uma dinâmica sobre o cotidiano escolar, onde todos os participantes conversaram entre duplas por eles escolhidas sobre sua vida cotidiana, e contar uma experiência de vida específica que considerasse marcante na escola. Esta experiência foi de livre escolha, mesmo que a julgassem positiva ou negativa, de modo que o participante se sentisse livre para compartilhá-la com o colega em dupla, ou com grupo durante a oficina. Cada participante apresentou uma experiência na escola, havendo desde relatos sobre experiências positivas com os colegas e professores, até experiências negativas dentre as quais ocorrências de homofobia, com garantia de uma escuta atenta e reflexiva de todos os participantes, que permitiu a apresentação entre o grupo da diversidade de experiências marcantes que podem ser vividas no contexto escolar, e posteriormente, levadas como memórias futuras.

A atividade seguinte teve como foco a leitura de matérias de jornais que abordavam situações específicas de homofobia vivenciadas por estudantes no contexto escolar brasileiro. O grupo desenvolveu uma leitura coletiva e crítica das matérias de jornal e depois debateram sobre cada caso específico, comentando as suas impressões sobre experiência do estudante na escola. Estas impressões demonstraram desde relatos de indignação e injustiça, até a necessidade de que as escolas atuem com ênfase na temática sobre diversidade sexual para o enfrentamento a homofobia. Quando solicitado pelos participantes e conveniente ao debate, foram apresentados alguns marcos políticos e legislações de proteção aos direitos da população LGBT durante a condução da oficina. Os participantes problematizaram inclusive a necessidade de legislações específicas para população LGBT, reconhecendo um contexto de marginalização e exclusão social. Também se debateu sobre a homofobia na escola como um espaço de reprodução de uma violência social e de manutenção de normatizações que denigrem a diversidade sexual.

Ao final realizou-se um jogo, onde foram formados grupos livremente para a construção de uma breve reflexão escrita sobre as matérias de jornais debatidas, construindo um mural do enfrentamento a homofobia na escola. Cada reflexão foi apresentada e discutida com o grupo, antes de ser adicionada ao mural. No fechamento das atividades foi realizada uma dinâmica com bexiga de ar passada de mãos em mãos. A bexiga era jogada para cima, quem a segurasse poderia fazer um comentário com suas impressões sobre a intervenção do dia na oficina, a sua experiência e sobre trabalhar a temática da homofobia na escola.

6.3.5 Intervenção 5 - Respeito à diversidade

A intervenção iniciou com um aquecimento na forma de conversa com o grupo, com a recapitulação coletiva sobre os conteúdos tratados na oficina até o momento, onde todos colaboraram para rememorar os vários encontros, as temáticas debatidas em cada intervenção e o material desenvolvido coletivamente.

Em seguida, realizou-se dinâmica adaptada do caderno de atividades da semana de saúde na escola do PSE, intitulada “Dê um passo à frente” (BRASIL, 2015). Esta dinâmica teve como base uma perspectiva de jogo teatral que tratou da criação de personagens e seus relacionamentos na vida, permitindo ao grupo uma análise visual, como uma caricatura das relações na sociedade.

Nesta atividade, os participantes sortearam um personagem secreto, previamente determinado na composição do jogo, e foram construindo-o mentalmente a partir de perguntas como: “Qual é o nome do seu personagem?”, “Onde ele mora?”, “Quem são seus amigos?”, “Onde ele estuda ou estudou?”, “Qual sua comida favorita?”, “Como ele se veste?”, “Onde ele trabalha?”, “Como ele anda?”, “Como ele fala?”. A partir da definição das características dos personagens, os estudantes deveriam esboçar sua postura socialmente. A dinâmica iniciou-se com os participantes enfileirados, seguida da realização de perguntas sobre aspectos sociais, onde eles poderiam dar um passo à frente ou não de acordo com a experiência de vida de seu personagem.

Ao final todos puderam visualizar esquematicamente a construção social dos indivíduos e informar ao grupo quem era seu personagem, que tipo de privilégios ele tinha, que experiências ele obteve na vida, que oportunidades ou falta delas, quais seus desafios na convivência em sociedade.

Esta dinâmica foi bastante elogiada pelos estudantes, onde eles puderam perceber uma pluralidade existente na sociedade, e a necessidade do respeito à diversidade. Os estudantes demonstraram interesse em dar continuidade a dinâmica com a construção de um possível espetáculo teatral junto com os professores da escola.

A atividade foi seguida de um debate sobre as relações na sociedade, as relações de poder, contextos sociais, sobre a importância de respeitar a diversidade na sociedade e da cidadania, também mantendo a reflexão crítica sobre o contexto escolar.

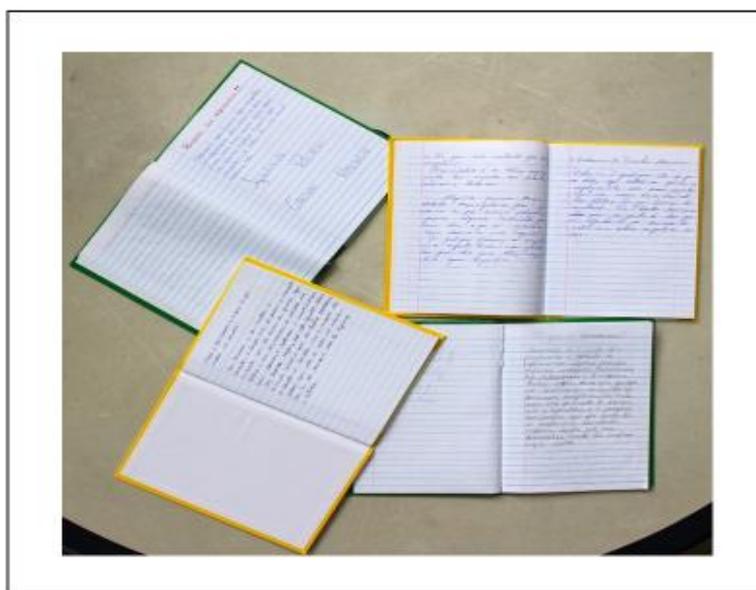
Em seguida construiu-se um mural livre com frases, palavras, imagens, desenhos que contivessem a impressão geral do grupo sobre a experiência da oficina. Ao final, o fechamento se deu com o resultado do mural analisado e debatido com o grupo, com base nos objetivos da oficina, e nos tópicos abordados. O encerramento desta intervenção deu-se também com um lanche coletivo como forma de confraternização.

6.4 Fase 4

A Fase 4 tratou do fechamento do ciclo da pesquisa-ação, com a avaliação geral do processo. Para tal, foi realizado um grupo focal com 8 participantes com duração média de 60 minutos, onde todos puderam apresentar suas opiniões sobre a oficina e demais atividades realizadas na escola, bem como suas reflexões em torno da problemática da homofobia.

Os participantes também puderam realizar a avaliação das atividades por meio dos seus diários individuais, onde estiveram livres para compartilhar com a pesquisadora gerando dados textuais para a pesquisa. Nestes diários contém seus escritos que variam desde comentários sobre o processo da oficina, avaliação das atividades desenvolvidas, respostas a perguntas disparadoras lançadas ao grupo e reflexões sobre a construção do conhecimento diante do tema. Também possuem reflexões de caráter pessoal, com os sentimentos emergidos no decorrer do processo e a relação com os demais. Nesta fase da pesquisa utilizou-se apenas a parte escrita nos diários que tratavam especificamente sobre o processo da oficina e a avaliação das atividades.

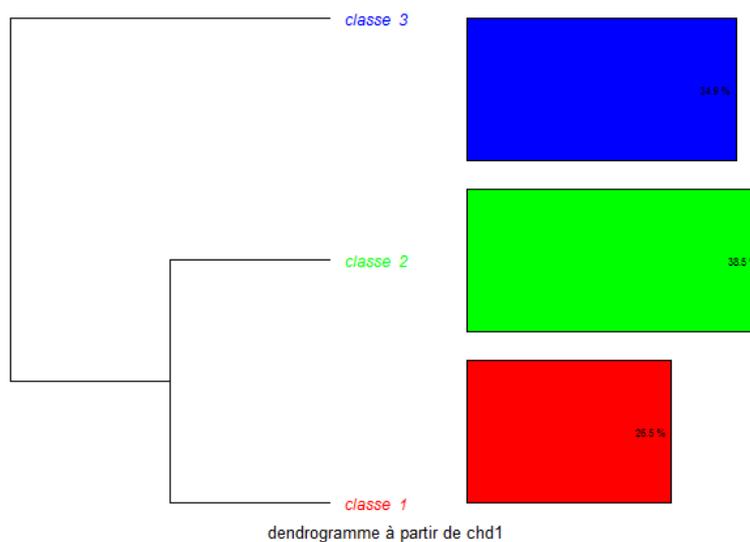
Figura 12 Diários dos participantes (Recife, 2016)



Nesta fase da pesquisa, foi processado material textual da pesquisa cujo *corpus* foi referente aos dados do grupo focal de caráter avaliativo, áudios dos debates gerados nas

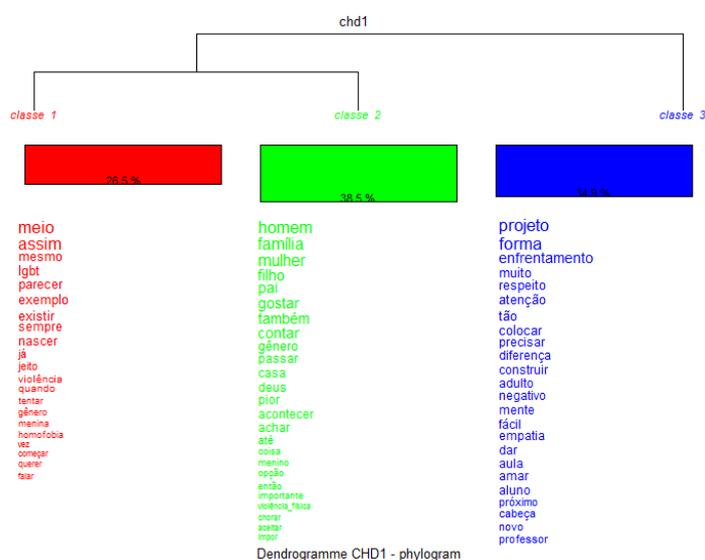
intervenções da oficina, juntamente com material textual contido nos diários dos participantes. Os dados processados deram origem ao dendograma abaixo.

Figura 13 - Dendograma 2 (Recife, 2017)



Este dendograma teve aproveitamento de 86,46% do conteúdo textual, apresentando 96 segmentos de textos, 3460 ocorrências, 471 formas ativas. O seu processamento deu origem a 3 classes, sendo a Classe 1 com 26,5%, Classe 2 com 38,5% e a Classe 3 com 34,9%. As classes corroboraram para definição das categorias: **Reflexões sobre a condição LGBT e a homofobia** (Classe 1) e **Influências da heteronormatividade** (Classe 2), **Enfrentamento à homofobia na escola** (Classe 3).

Figura 14 - Dendograma 2 com definição de classes (Recife, 2017)



A seguir as categorias apresentam-se em detalhe, com exemplos de falas mais representativas de cada uma delas.

6.4.1 Categoria 4 - Reflexões sobre a condição LGBT e a homofobia

Conforme o dendograma, esta categoria apresenta palavras como “LGBT”, “Violência” e “Homofobia”. Reúne o debate sobre a condição LGBT na sociedade e os desdobramentos a partir da experiência da homofobia. As falas dos adolescentes versam sobre aspectos da performance do gênero e a imposição de posturas e papéis que se iniciam desde a infância, sendo já uma demonstração de homofobia que perpassa de modo sutil a partir da imposição social da identidade.

Coisa de menina é: você tem que brincar de boneca, não é de bola não. Ou então: você tá chorando, você é um homem ou é um rato? Meu amigo disse que ele era um rato. (I2)

[...] diz para fechar as pernas, que não é para jogar bola. Minha mãe sempre diz que não é para jogar bola porque isso é coisa para menino, mas eu digo: nada disso, bola é para menino e para menina. Mãe, pelo amor de Deus, essa coisa de que é para menino e para menina, não tem isso não. (I2)

Mas tem gente que já nasce assim já, já nasce com isso. Não é uma escolha. A pessoa sempre foi, mas aí vem a sociedade dizendo que não pode e depois ela se descobre. Mas não é que ela se descobre, ela sempre foi, mas aí ela está revelando. Ou ela sempre foi lésbica, ou ela sempre foi gay. Mas não sei se nasce. E nem escolhe. Não, hoje eu sou lésbica, amanhã eu vou ser, não. [...] É realmente uma questão de uma construção, de você ir descobrindo seus desejos, não, eu gosto disso, eu gosto daquilo, até chegar a hora de você dizer: é isso, está concreto e eu sei realmente o que eu quero. E ir. (I3)

Conforme as falas, tais performances de gênero expõem para o social também a possível orientação sexual da criança, que tende a ser regulada, tolhida e enquadrada para os moldes de uma determinação da sexualidade conforme um paradigma naturalista. Assim sendo, o discurso sugere que o desenvolvimento da sexualidade e a constatação da condição LGBT denota para o indivíduo um contexto hostil, a partir do relato de situações homofóbicas vivenciadas desde a infância, seja no ambiente familiar ou escolar, que podem se manifestar na forma de violência interpessoal, com subtipo intrafamiliar ou comunitária. Além disso, também é afirmada a

homofobia como uma violência de natureza psicológica a partir de insultos e verbalizações como piadas e ironias, com a experiência de preconceitos, além da violência de natureza física a partir de agressões.

É o preconceito, é piadinha que escuta, é agressões. Agressão é muita. Tanto física, quanto verbal. (I4)

Mas eu prefiro lésbica, sério mesmo, porque sapatão eu acho muito agressivo. É como um xingamento. Ele fala para reprimir a pessoa. Porque quando fala olha a trans, a sapatão, todo mundo já olha com um olhar meio recriminando. O povo pergunta: tu é trans é? Quando fala que é trans ou sapatão, o povo olha e já começa a rir e a pessoa já se sente meio angustiada. (I3)

O meu irmão ele sempre teve um jeito meio assim, mas ele só tem nove anos, aí o meu pai chegou para ele e disse que se algum dia ele virasse gay, ele pegava o meu irmão, soltava ele no mato e tocava fogo. (I4)

O transexual, o tempo todo, eu acho que é o pior, o mais judiado. Até porque ninguém tem o conhecimento. Se você chegar e dizer: o que é um transexual? Ninguém vai saber aqui. (I4)

Nas falas dos participantes é possível compreender uma apresentação da condição LGBT permeada por uma vulnerabilidade, que se inicia desde a infância a partir da imposição de normas de gênero e se concretiza posteriormente em vivências de violência homofóbica explícita nos diversos cenários sociais. Tal condição de vulnerabilidade, expõe o indivíduo a violências capazes de serem perpetradas no ambiente intrafamiliar ou na comunidade.

6.4.2 Categoria 5 - Influências da heteronormatividade

Esta categoria possui como central palavras como “Homem”, “Família”, “Mulher” e “Gênero”. Apresenta estreita relação com a categoria 1, demonstrando que as representações dos adolescentes sobre homofobia se constroem com base na noção do binarismo de gênero, combinada na continuidade da tríade do paradigma naturalista sexo-gênero-desejo, da matriz heterossexual, que tende a ter seus valores fortalecidos desde o ambiente intrafamiliar. A fala inicial deixa clara a percepção do grupo sobre a importância de entender que a homofobia se desdobra a partir de uma problemática que é muito mais complexa e se fundamenta numa noção cultural de gênero e de sexualidade. Denuncia-se uma conduta social vigilante, que busca o

enquadramento do indivíduo numa performance bem definida de gênero, que deve ser manifesta em sua expressão, trejeitos, atitudes e comportamentos. Conforme a fala a seguir.

A mulher tem que ficar em casa, cuidar do marido, cuidar da casa. É importante discutir isso antes de falar de homofobia. Pelo pensamento da maioria das pessoas, por exemplo, se eu cortar o meu cabelo curto, dentro da minha família, vão dizer logo que é sapatão, que é lésbica. (I2)

Tem as cores para menino e para menina, tem o corte de cabelo, tem o gosto musical. Por exemplo, se o menino quer ouvir Lady Gaga, Beyoncé, já diz logo que ele é gay. É gay. Não pode. [...] O meu primo passou por isso, ele gostava muito de Demi Lovato, gostava muito, tipo fã mesmo, aí o pai dele pegou e fez, chamou ele de fresco e disse que se pegasse ele ouvindo de novo essa mulher ele ia levar um pisa. (I2)

Meu pai tem muito disso, ele é muito machista. Homem é criado para ser homem, mulher é criada para ser mulher e cada um tem o seu papel na sociedade e eu acho isso muito errado. Cada um tem direito de estar em qualquer lugar e de ser o que quiser ser e ninguém tem nada a ver com isso. (I4)

A estrutura discursiva sugere que o fenômeno da homofobia possui relação com as hierarquias de gênero e de sexualidade determinadas socialmente. A proposição de uma figura masculina e outra feminina, bem como seus atributos físicos, compõem um espectro binário que garante a imagem ideal do gênero e de sexualidade, em sua continuidade, onde tudo que se distancia desta imagem é colocado fora do universo da normalidade, sendo também um determinante para a objetivação da representação social.

A estrutura social patriarcal, com a supremacia da figura masculina enquanto líder é explicitada nas reflexões do grupo, onde as condutas esperadas determinam uma condição opressiva, seja para o indivíduo envolto na norma, seja naquele entendido como transgressor. As falas apresentam o reconhecimento de uma pressão social que recai sobre a figura do homem, com a necessidade de manutenção de uma posição social a partir de uma postura de masculinidade, liderança e poder.

A nossa sociedade é patriarcal, infelizmente, então alguns homens eles são educados a serem assim. Num lugar onde o homem é o líder. [...] E, é difícil para os homens também porque eles têm que manter aquele poder, tem que se manter sempre assim. (I3)

E tem que ser machão, tem que ser homem. Porque aquele gay que consegue se manter ali, na postura de homem, ainda vá lá, mas aquele que desde cedo é assim, como a sociedade cai em cima dele. E como os pais também fazem isso. (I3)

Desta forma, é possível compreender que conteúdo textual remete uma associação estreita entre o fenômeno da homofobia e a situação social de gênero, na medida em que as práticas reguladoras determinam conceitos de sexo, gênero e sexualidade, conduzindo a uma suposta estabilidade, onde todos aqueles que se encontram em descontinuidade a norma são entendidos como fora do espectro da normalidade, em resumo na fala a seguir.

Por que uma pessoa gay para eles não é normal. E eles sofrem preconceito pela sociedade. (I5)

6.4.3 Categoria 6 - Enfrentamento à homofobia na escola

Esta última categoria apresenta palavras como “Projeto” e “Enfrentamento”. A palavra “Projeto” se contextualiza dentro da escola, visto que neste termo são enquadradas todas as atividades extracurriculares desenvolvidas naquele espaço. Ao utilizar a expressão “Projeto”, os adolescentes se referiam especificamente as atividades da oficina Diversidade e Cidadania desenvolvida coletivamente.

Por outro lado, o termo “Enfrentamento” é resultante de uma codificação realizada sobre o *corpus* textual, que engloba algumas expressões para se defrontar à homofobia na escola, por exemplo “Temos que combater”, “Temos que conscientizar”, “Trabalhar no tema”, “Quebrar paradigma”, “Abrir a mente”, “Reeducar”. As palavras “Respeito” e “Atenção” também estão entre as expressões mais frequentes desta categoria. Estas representações dos adolescentes são centrais no que tange ao enfrentamento a homofobia na escola.

Eu acho que é superimportante porque a gente tem que combater a homofobia e de alguma forma a gente não pode combater se a gente não tiver argumentos, se a gente for tão leigo quanto. Por isso é importante a gente saber que não é opção e que a gente tem que combater. (I4)

É importante também para a gente refletir não só no outro, mas para a gente também fazer uma autoanálise por que nós somos cheios de preconceitos [...] a gente sabe disso, a violência contra a mulher envolver o machismo, a homofobia envolve o machismo, então é preciso combater todas essas coisas ruins que a sociedade impõe para a gente. (I4)

Nas falas, os adolescentes demonstram a importância em promover o debate sobre a homofobia na escola, e outras temáticas ainda consideradas tabus que envolvem gênero e sexualidade, numa tentativa de desconstruir paradigmas e reconstruir representações com base na noção de igualdade e respeito. Durante o debate, afirmou-se também sobre a ausência de uma postura de mobilização social e de enfrentamento por parte da equipe de profissionais da escola, no que tange à homofobia, caracterizando uma violência comunitária, ocorrida na instituição escolar, manifesta de natureza psicológica e de negligência. Também houveram relatos de experiências de homofobia na relação com a comunidade escolar, incluindo professores e funcionários, com a reprodução de um cenário de intolerância à diversidade sexual.

Eu sofri homofobia na escola, por pessoas que trabalham na escola, que eram para me acolher como aluna, como ser humano, mas eu sofri. Sofri por eles naturalmente. (GF3)

O professor, ele deveria ser chamado atenção, por ser adulto, ter a mente formada e saber que isso é muito errado. Devia ter ouvido quando o aluno fez a queixa, porque se algo me incomoda e eu falo, eu espero que tenha alguém ali para me escutar e me orientar. (I5)

Em relação a oficina desenvolvida na escola, os estudantes puderam fazer a sua avaliação de forma livre, relatando a experiência, críticas e sugestões e as contribuições alcançadas com a realização da oficina. A experiência foi afirmada como uma conscientização social, com a promoção de um ambiente escolar mais humano e compreensivo, sendo referido a construção de uma nova identidade para a escola, a partir de uma postura de acolhimento, respeito à diversidade sexual e inclusão social.

Eu diria que tornou o ambiente mais humanizado. Tornou-se mais humano, mais compreensivo. As pessoas estão se respeitando mais depois do projeto. (GF3)

E outra coisa que mudou bastante é que a gente gosta muito dessas temáticas, de saber conhecer o outro, de saber respeitar, mas o pessoal já associava que se ela fala sobre diversidade, então ela é. Hoje na escola isso já quebrou mais. Eles já conseguem entender que a gente fala isso em relação a respeito e por um conhecimento mesmo de querer igualar todo mundo. (GF3)

E virou até a identidade da escola, porque eu estava na acolhida dos novos alunos e teve uma pessoa que me disse que veio para cá por saber que aqui era uma escola que não tinha esse

negócio de bullying, nem de preconceito. Claro que ainda tem, porque é impossível infelizmente de querer alcançar todo mundo, mas que já sabia que aqui tinha uma cultura daqui, sabia que se trabalhava sobre isso, então isso quer dizer que marcou a escola, deu uma identidade a escola. De saber que ali eles iriam ter um acolhimento. E isso é bom, de saber que as pessoas estão vindo para cá tendo a ideia de que nós sabemos respeitar e que nós vamos acolher. (GF3)

Em relação as contribuições da oficina para a escola, os adolescentes afirmaram que houve uma tomada de consciência, quando eles puderam aprender mais sobre o tema e conhecer melhor a diversidade, entendendo-a no âmbito social, do qual a escola também participa enquanto instituição. Também foi afirmada a importância de fomentar esse debate entre os adolescentes, aproximando-os de um conteúdo e de uma experiência de cidadania, a partir do rompimento com alguns paradigmas da sexualidade e da construção de representações sociais de respeito à diversidade.

Porque dentro da sala de aula é a diversidade também, algumas pessoas tem o pensamento um pouco fechado [...] E é bom você perceber que pessoas assim estão se desmanchando aos pouquinhos e se renovando. É legal. (GF3)

É tudo uma questão de a pessoa conhecer, quando ela conhece, ela vai começar a respeitar. É por isso que existe o preconceito, não é? É o pré-conceito, ou seja, é uma ideia que a pessoa faz antes de conhecer. Antes de ver a fundo aquilo. (GF3)

Durante o grupo focal avaliativo, o grupo manifestou também interesse em dar continuidade as atividades da oficina, sugerindo inclusive, que a mesma deveria ser desenvolvida entre professores e funcionários como forma de conscientização e enfrentamento à homofobia na escola. Também houveram sugestões para a criação de um núcleo de estudos ou de uma monitoria para os estudos de gênero, além de serem apontados novos possíveis temas para serem trabalhados na escola.

A seguir, apresentam-se algumas imagens que ilustram as atividades na escola. Todas as imagens apresentadas neste estudo foram previamente autorizadas pelos participantes mediante a assinatura do TALE e pelos seus pais ou responsáveis mediante a assinatura do TCLE, bem como a anuência da gestão da escola.

Figura 15- Atividade de grupo focal A (Recife, 2016)



Figura 16 - Atividades da oficina A (Recife, 2016)

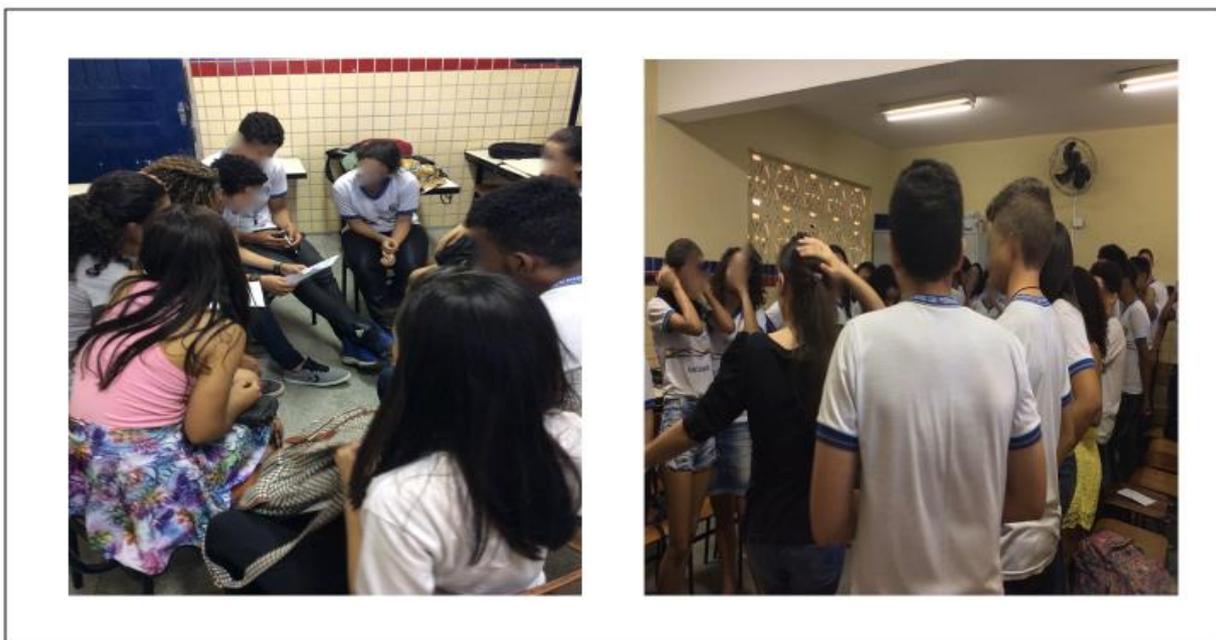


Figura 17 - Atividades da oficina B (Recife, 2016)



Figura 18 - Atividades da oficina C (Recife, 2016)



Figura 19 Atividades da oficina D (Recife, 2016)



Figura 20 Atividades da oficina E (Recife, 2016)



Figura 21 - Atividade de grupo focal B (Recife, 2017)



7 DISCUSSÃO

O processo de interação social permite o processamento da informação a partir de uma entidade coletiva, que pode favorecer a construção de novos entendimentos por meio de consensos, que irão se desdobrar nas relações sociais. Tais relações abrangem-se na possibilidade de produzir conhecimentos, de resolver problemas ou de tomar decisões (VALA, CASTRO, 2017).

Neste sentido, o estudo das RS pode colaborar para a revisão também de práticas e atitudes quando associada a ações interventivas em diversos contextos, incluindo a homofobia no cenário escolar, (SOUZA, SILVA, SANTOS, 2015). Conforme Moscovici (2015, p.66) “...*todos os nossos ‘preconceitos’, sejam nacionais, raciais, geracionais ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pela mudança de representações sociais da cultura, da ‘natureza humana’ e assim por diante*”, ou seja, na revisão de paradigmas que regem o conhecimento e as atitudes expressas no âmbito social.

Na perspectiva dos adolescentes participantes da pesquisa, apresentou-se a homofobia no contexto escolar com RS de violência do tipo interpessoal, com subtipo comunitária, manifesta frequentemente de natureza psicológica, nas relações entre pares com rejeição ou pouca tolerância à diversidade sexual, capaz de configurar um cenário de exclusão (KRUG *et al.*, 2002). Constata-se tais representações essencialmente a partir das categorias 1 (Características da violência na escola) e 2 (Homofobia como forma de violência na escola) evidenciados nos relatos da experiência dos participantes.

Na afirmação do grupo apresentou-se também uma noção de vulnerabilidade do indivíduo LGBT na escola, que vivencia a homofobia frequentemente por meio de piadas, insultos, agressões verbais, exclusão e ironias. Afirmou-se esta realidade como algo já naturalizado em seu ambiente, com as atitudes justificadas como meras “*brincadeiras*”, referidas pelo grupo pela expressão de “*caô do homossexual*”, entretanto, independentemente da orientação sexual, foi relatada a homofobia direcionada à indivíduos com comportamentos ou expressões que não estivessem em concordância a noção social de gênero e de sexualidade. Desse modo, demonstrou-se a hostilidade direcionada não apenas aos indivíduos homossexuais, mas a todos aqueles que não se encontram em conformidade a esta norma socialmente instituída (BORRILLO, 2010; LOURO, 2016; JUNQUEIRA, 2013).

No cotidiano escolar revelaram-se processos sociais impregnados de heteronormatividade, que se apresentam também nas relações de poder entre os indivíduos,

atuando como um nível de suposta hierarquização, com estigmatização, marginalização e desigualdade, sendo frequentes o preconceito e a discriminação (SOUZA, SILVA, SANTOS, 2015; JUNQUEIRA, 2013, 2015; LOURO, 2016). Assim sendo, assegura Junqueira (2013, P. 484):

(...) parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade.

Embora o estudo tenha sido desenvolvido num contexto escolar de EREM, onde afirma-se como cenário educativo de vanguarda para o ensino médio com foco numa educação integral de referência nacional, percebeu-se algumas lacunas no que tange ao sistema educacional em relação a uma educação para o exercício da cidadania, identificados a partir da observação participante e pelas falas de adolescentes sobre a experiência da homofobia na escola, seja pela violência interpessoal afirmada, pela referência a situações de preconceito negligenciadas no contexto escolar, ou pela reduzida abordagem a temáticas desta natureza enquanto conteúdo educativo necessário. Embora as orientações da PCN em se trabalhar num contexto educativo que se aproxime do cotidiano e das relações dos estudantes (BRASIL, 2000), pode-se afirmar que a escola, enquanto instituição, ainda falha ao privar-se do debate sobre a diversidade sexual, com fortalecimento das barreiras do preconceito ou pela reprodução da heteronormatividade no contexto escolar (JUNQUEIRA, 2015).

Afirma-se a persistência de uma instituição escolar que resguarda uma conduta vigilante das sexualidades, identificadas nas manifestações abertas ou sutis de censura e controle dos indivíduos e de seus corpos, com abafamento da dimensão social e política que circunda a sexualidade (LOURO, 2016; FOUCAULT, 1994). Enquanto uma forma de violência também identificada na escola, a homofobia é ainda tratada de maneira “silenciosa” pela comunidade escolar em geral, caracterizando também uma violência a partir de uma situação de negligência, por eximir-se da responsabilidade ou por abordar o tema da sexualidade e diversidade sexual com superficialidade, esbarrando em preconceitos com fronteiras simbólicas rígidas com influência histórica, cultural e afetiva (MADUREIRA, BRANCO, 2015; JUNQUEIRA, 2013).

As RS sobre a homofobia estiveram ancoradas em preceitos de uma matriz heterossexual, perpetrada contra a população LGBT, mas não apenas, pois, esta matriz regula as fronteiras da sexualidade, em que aparências, comportamentos, estilos de vida dissonantes aos padrões impostos pelas normas sexuais e de gênero tendem a ser combatidos, sendo alvo

de violências e violação de direitos humanos (SOUZA, SILVA, SANTOS, 2015; JUNQUEIRA, 2013; BORRILLO, 2010).

Conforme Butler (2017), isto ocorre devido a manutenção de normas de gênero como sendo a única forma compreensível que garantiria uma suposta obviedade em relação à continuidade entre o sexo, o gênero, o desejo sexual e a prática sexual, enquanto um paradigma naturalista. Desta forma, esta divisão binária de gêneros definiria a constituição de uma identidade à própria noção de pessoa, resguardada por conceitos estabilizadores da sexualidade, com determinação de oposições complementares entre o masculino e o feminino, que permite uma inteligibilidade cultural exclusiva para tais definições (BUTLER, 2017).

Os indivíduos que se põem em descontinuidade à esta norma são tidos como incoerentes, errôneos, aberrantes ou com falhas de desenvolvimento, visto que a relação binária de gênero e sua matriz heterossexual em complementaridade, são uma forma de suprimir a multiplicidade sexual. Desta maneira, a multiplicidade da sexualidade não poderia legitimar-se socialmente, pois romperia com a hegemonia das normas de gênero, da matriz heterossexual e reprodutiva (BUTLER, 2017). Sob esse ponto de vista, a implicação do poder exercido sobre o corpo e o sexo se presta a sexualidade, determinando uma perseguição a todas as construções sexuais indefinidas ou o enquadramento perverso de uma normalidade a partir da patologização de suas diferenças (FOUCAULT, 1994).

Na TRS, Moscovici (2015) afirma o mecanismo de ancorar ideias como uma tentativa de reduzi-las em categorias a partir de uma definição preexistente em seu contexto de familiaridade, ou seja, categoriza-se um objeto ou fenômeno a partir de paradigmas anteriores já existentes para o indivíduo ou o grupo. Nesta ancoragem, é possível identificar também os valores, as crenças, as opiniões e atitudes em relação ao objeto ou fenômeno em análise.

No caso da homofobia analisada neste estudo, a ancoragem em paradigmas de uma matriz heterossexual, sugere o entendimento de que os adolescentes reproduzem no contexto escolar valores reguladores de gênero e sexualidade apreendidos, possivelmente, em sua realidade social prévia, no meio familiar, mas também influenciados pelos membros da comunidade escolar, como professores, gestores e demais estudantes. Assim, a noção de normalidade em que se imbui a heterossexualidade, oferece ao indivíduo ou grupo o questionamento da diversidade sexual de outrem, abrindo possibilidades para a opressão, violência e desprezo com manifestação de natureza psicológica, visto que, neste caso, a violência física não é algo aceito ou legitimado de forma explícita no cenário escolar (JUNQUEIRA, 2015; UNESCO, 2016; LOURO, 2016). Logo, diante de uma sociedade que

busca reduzir a sexualidade ao entendimento do casal heterossexual, a multiplicidade sexual fica relegada a posição de perseguição a partir de mecanismos de vigilância que espreitam e espiam os prazeres banidos socialmente, em todos os espaços e instituições, a exemplo da escola (FOUCAULT, 1994; LOURO, 2016). Conforme Foucault (1994, p. 50):

“As instituições escolares ou psiquiátricas, com a sua população numerosa, a sua hierarquia, os seus arranjos espaciais, o seu sistema de vigilância, constituem ao lado da família, uma outra forma de distribuir o mecanismo dos poderes e dos prazeres, mas elas desenham também, regiões de alta saturação sexual, com espaços ou ritos privilegiados, como a sala de aula, o dormitório, a visita ou a consulta.”

A ancoragem em preceitos de gênero são identificáveis na categoria 3 (Relações de gênero e diversidade sexual), categoria 4 (Reflexões sobre a condição LGBT e a homofobia) e categoria 5 (Influências da heteronormatividade), onde os adolescentes relatam a vivência de imposições em relação a sexualidade, na expressão e papéis sociais de gênero, com continuidade em termos de desejo e prática sexual.

Nas falas dos adolescentes demonstrou-se tais imposições de forma opressiva, que subjagam o feminino ao masculino, a mulher ao homem, a homossexualidade e bissexualidade a heterossexualidade, conduzindo a uma suposta estabilidade. Nestas opressões, afirmam-se a expressão e os comportamentos reguladores desde a infância para a conformidade ao gênero, com papéis sociais bem demarcados, onde explicita-se a supremacia da figura masculina heterossexual (BORRILLO, 2010; BUTLER, 2017; LOURO, 2016).

Nesta realidade social questionou-se também os direitos da mulher, refletida como sendo um possível fardo para o homem e identificada como um prejuízo ao indivíduo LGBT, tido como transgressor a tais normas. Assim, a compreensão da dinâmica das hierarquias de gênero determina a masculinidade como socialmente hegemônica, sendo perpassadas por marcadores sociais de diferença como a orientação sexual, a classe, a cor, a etnia, a geração, dentre outros, enquanto diferenciações sociais que atendem a hierarquias e opressões (LOURO, 2016; GASPODINI, CANABARRO, CENCI, PERRONE, 2017).

Esta regulação e diferenciação da sexualidade dos indivíduos funciona como dispositivos de poder, para além de um processo de interdição, demonstra a abrangência de um tipo de poder sobre os indivíduos e os seus corpos, que associados a características como idade, gostos e práticas determinam âmbitos de intervenção de lucros econômicos, como a medicina, a psiquiatria, a prostituição, a pornografia. Assim, as instâncias de poder se prestam a fingir e ignorar as multiplicidades, enquanto direcionam-se a um jogo, que, ao pressupor uma proibição

solidifica as diferenciações sexuais, logo, novas abrangências de poder e intervenção (FOUCAULT, 2002).

Para Moscovici (2015), toda ancoragem é uma comparação, como um protótipo que atua como referência para que se possa julgar a normalidade em relação ao objeto de qual não se é familiar, atendendo a matriz de identidade cultural. Neste sentido, a matriz de identidade cultural ancorada pelos participantes foi a matriz heterossexual, que se configura, ao mesmo tempo, em referência de normalidade, servindo-se a violências no que se refere a diversidade sexual. Ao assumir a suposição da heterossexualidade como única condição de normalidade, configura-se a possibilidade de marginalização às orientações sexuais divergentes da matriz, sendo própria suposição da heterossexualidade já uma forma de violência (BORRILLO, 2010; BUTLER, 2017).

Nas falas dos adolescentes está presente a objetivação binária de masculino e feminino como o esquema imagético naturalizado, e suas dissintonias como deslegitimações. As afirmações de experiências homofóbicas que se processam desde a infância no contexto intrafamiliar, são determinados a partir de aparências e comportamentos que corroboram com a performance do gênero, que se prolongam para a determinação da orientação sexual do indivíduo (BUTLER, 2017).

O portar-se em conformidade ao arquétipo do masculino ou do feminino, é a matriz de referência revelada, onde a subversão desta norma implica em violências desde o contexto intrafamiliar, até comunitário, como a escola (JUNQUEIRA, 2013; LOURO, 2016). As regulações opressivas aparecem na forma de atributos para cada gênero, como em cores, roupas, cortes de cabelos, brinquedos e brincadeiras, estilo musical, tipo de dança, atitudes e comportamento perante o social, são alguns dos exemplos mencionados (JUNQUEIRA, 2013).

Ao tratar da homofobia, apresentou-se nas falas dos participantes e em imagens as características de transgressão ao binarismo de gênero, apresentadas também na forma de desenhos e recortes na produção dos murais coletivos durante a oficina, que expressaram a figura imagética de homens e mulheres com perfis distintos àqueles comumente atribuídos pela norma social convencionada, ou com rompimento da noção binária.

Durante o processo da oficina, em meio a uma reflexão crítica sobre tal matriz, os adolescentes se desafiaram a explorar objetivações personificadas com ousadia. Durante os debates, foram citadas figuras públicas de artistas como Demi Lovato, Lady Gaga, Beyoncé e Frida Kahlo, enquanto personificações de empoderamento e subversão, capazes de romper com o que se espera da expressão de gênero e sexual no contexto social. Estes sujeitos da mídia, que

foram associadas pelos adolescentes à imagem do indivíduo LGBT, são ao mesmo tempo, figuras femininas de influência social, que se impõem artisticamente, também politicamente, como denúncia no que se refere as relações de poder e hierarquias perante as determinações da sexualidade (LOURO, 2016).

Neste estudo, a objetivação corroborou com os atributos das normas de gênero ao apresentar o binarismo como figuração imagética central simplificada, e a subversão desta imagem dando a concretude visual do fenômeno da homofobia. Moscovici (2012) afirma a objetivação como a capacidade de retirar excessos de significados, reduzindo-os a uma imagem que possibilita a materialização de conceitos, até que se obtenha a sua naturalização, favorecendo a compreensão das RS.

Estas RS, enquanto elementos de ordem afetiva, mental, social, intercalados a aspectos da cognição, linguagem e comunicação demonstram a construção da realidade social a partir do consenso do grupo, permitindo o entendimento sobre crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens, pois *é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social* (JODELET, 1989, p.4).

Em consideração ao caráter construtivo das representações, que se processam numa dinâmica de constante mutação, serve como um instrumento para analisar as modificações em torno do senso comum a partir de objetos ou fenômenos, constantemente alimentados por novas ideias da ciência ou de sistemas sociais (VALA, CASTRO, 2017).

Ademais, quanto a interação proporcionada entre os adolescentes a partir da intervenção que se desenvolveu na escola obteve-se também características e representações de enfrentamento à homofobia, sendo afirmada pelo grupo como um *‘projeto de conscientização social’*. O processo de interações entre o grupo favoreceu o estreitamento de lações afetivos dos participantes entre si, com a pesquisadora, assistentes de pesquisa, com capacidade de proporcionar um ambiente acolhedor, onde pôde-se expressar livremente as ideias e os sentimentos e com relação ao desenvolvimento da intervenção (AFONSO, 2006).

Sobre as reflexões geradas no decorrer do processo afirmaram-se como uma possibilidade de exercício da reflexão, da autoanálise crítica sobre os preconceitos geradores de violências, bem como a desconstrução de ideais únicos de normalidade perante questões sexuais. Entre os participantes, que se afirmaram LGBT, mencionou-se também o sentimento de empoderamento, seja na condição de cidadão pelo conhecimento de seus direitos sociais,

seja na condição de indivíduo, a partir da experiência de auto aceitação da sexualidade inserida num espectro de normalidade.

Enquanto enfrentamento à homofobia e pela postura de cidadã frente a vitimização da população LGBT, afirmou-se uma amplitude de conscientização que se deu na possibilidade de apreensão da realidade social como um estímulo para uma ruptura necessária com padrões instituídos, nesse caso de sexualidade, e a sua superação, na assunção enquanto ser social, histórico e transformador (FREIRE, 1996). Dessa forma, promoveu-se um diálogo, onde os indivíduos puderam prever um crescimento na diferença e no respeito a ela, entendendo a perspectiva educativa como uma forma de intervenção no mundo e promotora do empoderamento e autonomia do estudante (FREIRE, 1996).

Dada a relevância das afirmações dos participantes, compreendeu-se a contemplação de uma perspectiva de intervenção educativa com fins de uma experiência significativa, onde a oficina atuou como um dispositivo de ação pedagógica e experiencial, que expôs no processo o transpasse aos indivíduos, com mecanismos educativos, mas também de subjetivação. Com a possibilidade de instaurar um intercâmbio singular entre os envolvidos, observou-se igualmente a disponibilidade para uma abertura com vistas a uma transformação no âmbito individual e da coletividade, bem como a construção de um saber que permitiu a elaboração de um sentido real sobre esta experiência (BONDIA, 2002; AFONSO, 2006). Além disso, enquanto intervenção educativa, caminhou processualmente num sentido dialógico da complexidade, abarcando uma amplitude de análise sobre o contexto e todas as partes correlacionadas, incluso suas possíveis contradições, numa concepção global sobre os aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos, históricos, econômicos, que delimitam o fenômeno da homofobia (MORIN, 2000).

Percebeu-se a escola como um espaço de socialização e educação, que embora apresente lacunas no que tange a temática da sexualidade, também coexiste a diversidade, com possibilidade de desenvolver uma cultura de respeito e igualdade, que contrapõe aos ideais heteronormativos (BORRILLO, 2010). Na avaliação final das atividades, a partir do grupo focal, afirmou-se a escola como um ambiente mais humanizado após o desenvolvimento das intervenções desenvolvidas, capaz de aceitar e acolher os estudantes em suas particularidades. Na fala dos participantes, mencionou-se também, a escola como uma situação social em progresso, em que conceitos prévios estavam se desmanchando, desconstruindo e permitindo uma renovação com ênfase no respeito à diversidade e na igualdade, com atribuição, inclusive, de uma nova identidade a escola.

Assim, a homofobia, foi esclarecida como resultado dos preconceitos, e um equívoco que julga uma impossibilidade da aceitação diante de outrem que indique uma diferença em relação ao grupo, pois toda diferença é percebida como ameaçadora (BORRILLO, 2010). Para Borrillo (2010), o enfrentamento a homofobia exige também uma ação pedagógica, que seja capaz de modificar a noção da heterossexualidade como única matriz de normalidade e de romper com a ideia da homossexualidade como uma disfunção afetiva e moral. Assim, promove-se um rompimento radical com tais crenças que suprimem valores democráticos e fundamentam desigualdades e violações de direitos, favorecendo a hostilidade e as violências em diversos cenários (BORRILLO, 2010).

Nesta perspectiva, uma mudança de conceitos se inicia na ação pedagógica que permite o questionamento sobre a ordem heterossexual com ênfase na hierarquia das sexualidades, permitindo a reflexão, a crítica e, a denúncia manifestações culturais que transmitem valores depreciativos, fundamentando a violência nas estruturas sociais (LOURO, 2012, 2016). Neste ínterim, a escola imbuí-se do papel essencial de lutar contra a intolerância e a violência, promovendo o respeito e a igualdade entre os estudantes, cidadãos (BORRILLO, 2010).

A pesquisa-ação, neste contexto, corroborou com as orientações dos PCN, pela possibilidade de trabalhar na educação partindo de um contexto próximo à realidade do estudante, com reconhecimento de suas demandas, seus aspectos de vida pessoal, além das relações com amigos, família, escola e sociedade (BRASIL, 2000). Da mesma forma, fez-se uma aproximação aos ideais dos direitos humanos, enquanto norteador da EB, que trata da igualdade de direitos e do respeito às diferenças para a construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2013).

Neste sentido, reforça-se, igualmente, a importância das parcerias intersetoriais da saúde e educação, e ainda mais além, no âmbito da transdisciplinaridade, que se apropriem da escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades de promoção da saúde, promoção de uma cultura de paz e prevenção de violências junto aos adolescentes, compreendendo as vulnerabilidades sociais e considerando a complexidade das temáticas (BRASIL, 2011; MORIN, 2000). Com contribuição também para a formação integral dos estudantes, com uma expansão das fronteiras, capaz de abarcar além do conhecimento científico, a reflexão crítica sobre a sociedade, para o exercício da cidadania (BRASIL, 2011).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das RS pode colaborar para o enfrentamento de violências e de preconceitos, a partir da superação de referências culturais pregressas e da reconstrução de novas representações, num cenário que favoreça a comunicação e interação entre grupos de indivíduos. Este estudo buscou analisar as RS, contemplando as necessidades e demandas dos adolescentes a partir de uma pesquisa-ação desenvolvida numa escola, que garantiu a participação efetiva dos envolvidos, desde o diagnóstico do problema, planejamento, implementação até a avaliação final da atividade.

O foco da pesquisa esteve no processo das RS, a partir de uma atividade de intervenção educativa no formato de uma oficina construída coletivamente, que permitiu a interação do grupo em todas as suas fases de desenvolvimento. O fenômeno da homofobia na escola, apresentado pelos adolescentes como uma problemática na realidade daquele local, obteve representações de violência. Afirmou-se esta violência, no contexto escolar, com manifestação principalmente do tipo interpessoal, subtipo comunitário, de natureza psicológica, em contraponto às formas física e sexual entendidas como ocorrências comumente externas àquela escola.

As RS demonstraram ancoragem num pensamento social demarcado por uma matriz de heterossexualidade, reguladora da identidade de gênero e da sexualidade dos indivíduos, a partir de uma presunção heteronormativa. A objetivação da homofobia relacionou-se à transgressão às normas de gênero, em expressões ou papéis sociais subversivos ao binarismo de gênero, masculino e feminino, ou quaisquer expressões em dissonância a performance esperada socialmente. Assim, o estudo das RS pode colaborar para a modificação de pensamentos e atitudes também em relação a diversidade sexual, a partir da construção de novas representações que superem os aspectos da matriz heterossexual como sendo a única referência de normalidade sexual.

Seria antecipado afirmar que alcançou-se uma mudança brusca, absoluta, total e efetiva das representações junto ao grupo, pois, cabe considerar que a dinâmica da coletividade possui uma complexidade que abrange as relações de poder, culturais, sociais, cognitivas, afetivas, entre outras, que se orientam por interesses diversos direcionando tais representações e suas condutas, internas e externas ao contexto escolar, com influências que abrangem também a família e comunidade circundante.

Embora a ampla possibilidade de intervenção que o contexto escolar proporcione, cabe uma reflexão sobre as barreiras simbólicas e as amarras sociais efetivas de um sistema educativo que desprivilegia as necessidades das minorias, resguardando referências de uma instituição escolar ainda vigilante da sexualidade dos indivíduos que se presta socialmente ao controle dos corpos, atuando num jogo de relações de poder que corrobora com a dinâmica socialmente legitimada. As lacunas em termos educativos ainda persistem, seja pela negligência em considerar as necessidades dos estudantes vitimados, seja na falta de legitimidade que coloca à urgência de um debate sobre a diversidade sexual também no contexto da escola, seja pela manutenção de um cotidiano escolar que corrobora com a manifestação de valores, crenças e preconceitos à diversidade sexual, ou seja, uma heteronormatividade socialmente aceita e naturalizada.

Foi possível compreender que a homofobia persiste na convivência escolar, a partir de uma reprodução de parâmetros de heteronormatividade que deslegitima a diversidade sexual e empunha padrões rígidos aos indivíduos, favorecendo um contexto de marginalização e violência, que se inicia na experiência tenra da infância e da adolescência, ocupando também o contexto da escola. Assim, urge por uma atenção ao tema, com foco sobre o desenvolvimento de conteúdos educativos que legitimem a diversidade e a cidadania, corroborando para uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Os resultados alcançados nesta pesquisa apresentaram uma transformação no grupo, pelo caráter experiencial demonstrado, pela capacidade reflexiva propiciada, pelos questionamentos suscitados, pela possibilidade ampla de diálogo instaurada, pela permissão da criticidade, admitindo a desconstrução de barreiras simbólicas, a reflexão sobre paradigmas culturais e a construção gradativa de novas representações, fundamentais para a perspectiva de desenvolvimento da realidade social do adolescente. Mas compreendeu-se que o alcance de resultados demonstrou a superação de paradigmas referentes a sexualidade com estabelecimento de novas de representações no grupo, que se desdobraram espontaneamente nas interações proporcionadas. Compreende-se que houve um estímulo adicional, provocando uma amplitude de perspectiva crítica e a possibilidade de abranger novos olhares referentes a diversidade sexual, na construção de valores direcionados ao respeito e a igualdade, ratificando uma ética inclusiva para a convivência saudável e harmoniosa no contexto escolar.

Com a construção consensual e gradual de representações na escola, espaço privilegiado para tal, podem ser afirmados também alguns avanços que se prestam a perspectivas educativas empoderadoras, éticas, políticas, humanizadoras, promotoras de saúde, com contribuição para

um ambiente democrático, inclusivo e de cidadania. Estas desconstruções e reconstruções ressonaram na identidade da escola, nas práticas e nas dinâmicas cotidianas entre os adolescentes, servindo de ação para o universo comum daqueles sujeitos, que pôde ser compreendido pelos pesquisadores e reconhecido pelo grupo. Pois, as RS regem a relação com o mundo organizando a comunicação e as condutas em processos que variam em nível individual e coletivo, com definições em termos de identidade e de transformações sociais.

A realização deste estudo, prestou-se igualmente a cooperação com o desenvolvimento da formação cidadã, política, crítica e reflexiva dos adolescentes, mediante uma intervenção orientada ao enfrentamento da problemática da homofobia na escola, delineando perceptíveis benefícios aos participantes da pesquisa e a comunidade escolar em geral. Além disso, houve o desenvolvimento de uma perspectiva experiencial com o olhar analítico sobre os próprios indivíduos, seus conceitos e preconceitos, suas afirmações, problematizando suas representações sociais sobre o tema, onde os participantes assumiram uma função de co-análise da experiência, com garantias de uma noção participativa própria da estratégia metodológica da pesquisa-ação. Além disso, coube a valorização de suas falas, enquanto senso comum validado pelo entendimento das RS e enquanto processo de transformação, bem como, de seus silêncios, que em outros momentos pôde esclarecer desde uma característica opressiva envolvida no contexto escolar, até como uma possibilidade auto reflexiva instaurada, o que demandou uma moderação sensível e parcimoniosa no decorrer do processo da pesquisa e da ação.

Em nível de instituição, a mera introdução desta discussão no ambiente escolar trouxe consigo uma conquista e o rompimento com amarras sociais que se atém a invisibilidade da diversidade sexual em diversos âmbitos, portanto, esteve em consonância às orientações firmadas em documentos oficiais da educação e da saúde brasileiros que apontam o desenvolvimento destes conteúdos numa perspectiva de promoção da saúde integral e de prevenção de violências, de modo intersetorial, e possivelmente transdisciplinar, da saúde com a educação básica.

Em termos de saúde, é possível afirmar conquistas direcionadas ao desenvolvimento dos adolescentes, a partir do fortalecimento de um ambiente saudável, corroborando para a melhoria em níveis de bem-estar, na perspectiva da integralidade, em contribuição à produção social de saúde. Sem se abster da responsabilidade com a formação ampla para a cidadania e usufruto pleno dos direitos humanos no contexto escolar, mas compreendendo que promoção

da saúde também se dá a partir do enfrentamento de vulnerabilidades sociais e de violências, a exemplo da homofobia.

Como contribuição à área de saúde e mais especificamente à Enfermagem, espera-se colaborar na reflexão sobre as possibilidades de desenvolver ações de saúde que contemplem também as demandas de caráter social junto a adolescentes e sua coletividade, e em contribuição ao papel do enfermeiro enquanto agente de transformação social em consonância ao que prega as diretrizes em saúde e das políticas de saúde. Para tanto, assume-se também como atribuição do enfermeiro uma atuação em contribuição ao debate social, e nas escolas, para o enfrentamento à violência, bem como a formação para a cidadania, para o respeito à diversidade numa sociedade democrática, plural e inclusiva.

Da mesma forma, alerta-se para a delicadeza da temática, tanto pelos aspectos relativos ao desenvolvimento da sexualidade do adolescente, como pela ousadia em tratar da temática perante um enquadramento social e político que diverge e se afasta do referencial inclusivo dos direitos humanos. Por este mesmo motivo, compreende-se e assume-se as limitações no desenvolvimento deste estudo, embora, com a certeza de ter atingido ao maior alcance possível no momento de seu desenvolvimento. Bem como, afirma-se a importância da realização de estudos que deem continuidade na temática, na busca pelo entendimento e rompimento com tais paradigmas culturais e suas representações, que venham a corroborar com possíveis práticas de violência que se contrapõem a produção e manutenção social de saúde.

Por fim, pode-se afirmar que a homofobia é uma realidade que coabita o contexto escolar, concretizando-se na forma de violências, com urgência em ser discutida e trabalhada entre os adolescentes e toda a comunidade escolar, para fins de enfrentamento na escola e na sociedade, igualmente, assegura-se que o desenvolvimento de ações de saúde de caráter intersetorial e transdisciplinar com a escola podem corroborar para a construção de RS de respeito à diversidade sexual e cidadania, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes e práticas inclusivas e de promoção de saúde neste contexto.

REFERÊNCIAS

1. AFONSO, Maria Lúcia M. Oficinas em dinâmicas de grupo: um método de intervenção psicossocial. In: AFONSO, Maria Lúcia M (Org.). **Oficinas em dinâmicas de grupo: um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006, 171 p.
2. AFONSO, Maria Lúcia M; COUTINHO, Adriane Ramiro Azevedo. Metodologias de trabalho com grupos e sua utilização na área de saúde. In: AFONSO, Maria Lúcia M. (Org.). **Oficinas em dinâmicas de grupo na área da saúde**. São Paulo: casa do psicólogo, 2006, 387 p.
3. ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.) **Impactos da violência na escola – Um diálogo com professores**. Rio de Janeiro, Ministério da educação, Editora Fiocruz, 2010, 259 p.
4. ASSIS, Simone Gonçalves; GOMES Romeu; PIRES Thiago de Oliveira. Adolescência, comportamento sexual e fatores de risco à saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 48, n.1, p. 43-51, 2014.
5. BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
6. BANCHS MA. Representaciones sociales em processo: su Análises A través de grupos focales. In: Moreira ASP, Camargo BV, Jesuino JC, Nóbrega SM (Orgs). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa, UFPB/Editora Universitária, 2005, 603 p.
7. BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto alegre, Artmed, 2009, 216 p.
8. BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo informação**. v. 14, n. 14, p. 160-169, 2010.
9. BAUER Martim W, AARTS B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER MW, GASKELL G (ORGs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 9ª edição, Petrópolis, Editora Vozes, 2011, p. 39-63.
10. BECHARA, Aline Maria Dantas; GONTIJO Daniela Tavares; MEDEIROS Marcelo; FACUNDES Vera Lúcia Dutra. “Na brincadeira a gente foi aprendendo”: promoção de saúde sexual e reprodutiva com homens adolescentes. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. v.15, n.1, p. 25-33, 2013.
11. BONDÌA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, 2002.
12. BORRILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, 141 p.

13. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação correlata**: Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, 13ª edição, câmara dos deputados, Brasília, Edições câmara, 2015.
14. BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
15. BRASIL. Decreto nº7.388, de 9 de dezembro de 2010. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 10 de dezembro de 2010, pg 2.
16. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**. 23 de dezembro de 1996.
17. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Faleiros VP, Faleiros ES. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**, 2ª edição, 2008, 100 p.
18. BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 2000. 109 p.
19. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013, 542 p.
20. BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho nacional de Combate à discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**, Brasília, 2004.
21. BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**. 13 de junho de 2013; Seção1, p 59.
22. BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Guia de sugestões - Semana de Saúde na Escola**. Brasília, 2015, 104 p.
23. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de atenção básica. **Instrutivo PSE, Programa de Saúde na Escola - Passo a passo. Tecendo caminhos da intersetorialidade**. Brasília, 2011, 46 p.
24. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Brasília, 2010.
25. BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de gestão estratégica e participativa. Departamento de apoio à gestão participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. 1ª edição. Brasília, 2013.

26. BRASIL. Secretaria especial dos direitos humanos do Ministério das mulheres, da igualdade racial e dos direitos humanos. **Relatório de violência homofóbica no Brasil Ano 2013**. Brasília, 2016.
27. BRETAS, José Roberto da Silva; OHARA, Conceição Vieira da Silva; JARDIM, Dulcilene Pereira, AGUIAR JUNIOR, Wagner; OLIVEIRA, José Rodrigo. Aspectos da sexualidade na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3221-8. 2011.
28. BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 13ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017, 287 p.
29. CANDAU, Vera maria; SACAVINO, Susana Beatriz; MARANDINO, Martha; BARBOSA, Maria de Fátima M.; MACIEL, Andréa Gasparini. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis, Vozes, 1995, 125 p.
30. CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ 2016**. < <http://www.iramuteq.org/documentation>> Acesso em 16 out 2017
31. CARVALHO E SILVA, Jaqueline; MORAIS, Eronice Ribeiro; FIGUEIREDO, Maria do Livramento Fortes; TYRRELL, Maria Antonieta Rúbio. Pesquisa-ação: concepção e aplicabilidade nos estudos em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n.3, p: 592-5, 2011.
32. CASTANHO, Pablo. Uma introdução aos grupos operativos: teoria e técnica. **Vínculo - Revista do NESME**, São Paulo, v.9, n. 1, p. 48-60, 2012.
33. CASTRO, Yolanda Rodriguez; FERNÁNDEZ, María Lameiras; FERNÁNDEZ, Victoria Carrera; MEDINA Pablo Vallejo. Validación de la escala de homofobia moderna em una muestra de adolescentes. **Anales de psicología**, Murcia, v. 29, n.2, p. 523-533, 2013.
34. COLLIER, Kate L; BOS, Henny M. W; SANDFORT, Theo G. M. Homophobic name-calling among secondary school students and its implications for mental health. **International Journal of adolescence and youth**. v. 42, n. 3, p. 363-375, 2013.
35. DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Liber Livro editora, Brasília, 2007, 132 p.
36. ESPELAGE, Dorothy L; BASILE, Kathleen C ; DE LA RUE, Lisa ; HAMBURGUER, Merle E. Longitudinal associations among bullying, homophobic teasing, and sexual violence perpetration among middle school students. **Journal of Interpersonal Violence**.v. 30, n. 14, p. 2541-2561, 2015.
37. ESPELAGE, Dorothy L; BASILE, Kathleen C; HAMBURGUER, Merle E. Bullying perpetration and subsequeute sexual violence perpetration among middle school students. **Journal of adolescent health**, v. 50, p. 60-65, 2012.

38. Era uma vez outra Maria. SALUD Y GENERO; ECOS; INSTITUTO PAPAI; WORLD EDUCATION. Produção: Jah produções. Coordenação: Instituto Promundo. Recife: 2014, 1 vídeo animação (20 min).
39. FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade – A vontade de saber**. Lisboa, Antropos, 1994, 161 p.
40. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e terra, 1996, 148 p.
41. GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER MW, GASKELL G (ORGs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 9 Ed. Petrópolis: Editora Vozes; 2011: 64-89
42. GASPODINI, Ícaro Bonamigo; CANABARRO, Ronaldo Pires; CENCI, Cláudia Mara Bosetto; PERRONE, Cláudia Maria. Masculinidades em diálogo: a produção de sentido a partir de marcadores sociais de diferença. **Mudanças - Psicologia da saúde**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 17-25, 2017.
43. JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.24, n.3, p. 679-712, 2009.
44. JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine em expansion. In: JODELET D (Org.). **Les représentations sociales**. 5º Ed. Presses Universitaires de France; 1989: 47-78.
45. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas escolas: um problema de todos**. In: Junqueira RD (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: DF, Ministério da educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, 458 p.
46. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”. Pedagogia do armário e currículo em ação, **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 4, n.2, p. 221-239, 2015.
47. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 481-498, 2013.
48. KAMI, Maria Terumi Maruyama; LAROCCA, Liliana Muller; CHAVES, Maria Marta Nolasco; LOWEN, Ingrid Margareth Voth; SOUZA, Vivian Mara Pereira de; GOTO, Dora Yoko Nozaki. Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 20, n.3, 2016.
49. KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. A representação social da homofobia na cidade de Lorena/SP. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 587-604, 2009.
50. KRONBERGER N, WAGNER W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER MW, GASKELL G (ORGs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 9 Ed. Petrópolis: Editora Vozes; 2011, 416-42

51. KRUG, Etienne G. *et al* (EDS). **World report on violence and health**. Geneva, World Health Organization, 2002, 346 p.
52. LAHLOU, Saadi. Text mining methods: An answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, v.20, p. 38.1-38.7, 2012.
53. Leve-me para sair. Direção: Alana Menk, Babi Sonnewend, Jéssica Puga, José Agripino, Juily Manghirmalani. Produção: Renan Lima, Ricardo de Caroli. Realização: Coletivo Lumika. São Paulo, 2013, 1 vídeodocumentário (19 min)
54. LEVINE, David A.; COMMITTEE ON ADOLESCENCE. Office bades-care for lesbian, gay, bisexual, transgender and questioning youth. **Pediatrics**, v. 1, n. 1, p. 297-313, 2013.
55. LIONÇO, Tatiana; DINIZ Débora. **Homofobia, silencia e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual**. In: Lionço T, Diniz D (Orgs). Homofobia e educação: um desafio ao silêncio. Brasília, LetrasLivres/ EdUnB, 2009, 196 p.
56. LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**, 3ª edição, Belo Horizonte, Autêntica editora, 2016, 174 p. 9 -34.
57. LOURO, Guacira Lopes. Os estudos *queer* e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea**. v.2, n.2, p. 363-369, 2012.
58. MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade, diversidade na escola a partir da perspectiva de professores, **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.23, n.3, p. 577-591, 2015.
59. MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, 2017.
60. MARTINS, António; PARDAL, Luís; DIAS, Carlos. **Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique**. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2008, 160 p.
61. MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs). **Pesquisa social - Teoria, método e criatividade**. 30ª edição, Rio de Janeiro, Vozes, 2011. 108 p.
62. MINAYO, Maria Cecília. Violência e educação: impactos e tendências. **Revista pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p.249-264, 2013.
63. MONTEIRO, Paulo Henrique Nico; BIZZO, Nelio. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde 1971-2011. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.22, n. 2, p. 411-427, 2015.
64. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª edição, São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2000, 118 p.

65. MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**, Petrópolis, Vozes, 2012, 456 p.
66. MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 11ª edição, Petrópolis, Vozes, 2015, 404 p.
67. NATARELLI, Taison Régis Penariol; BRAGA, Iara Falleiros; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio; SILVA, Marta Angélica Iossi. O impacto da homofobia na saúde do adolescente. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro v. 19, n.4, p. 664-670, 2015.
68. NAVARRETE, Maria Luísa Vasquez; SILVA, Maria Rejane Ferreira; PÉREZ, Amparo Susana Mogollón; SANMAMED Maria José Fernandez; GALLEGO, Maria Eugênia Delgado; LORENZO, Ingrid Vargas. **Introdução às técnicas qualitativas de pesquisas aplicadas em saúde**. Livro rápido, Olinda, 2016, 158 p.
69. NJAINE, Kathie. A construção do gênero e da homossexualidade na escola, na família e na mídia. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro v. 16, n. 10, p. 3990, 2011.
70. NOTHAFT, Simone Cristine dos Santos, *et al.* Educators perspective on adolescent sexuality: possible education practices. **Revista Mineira de Enfermagem**. Belo Horizonte, v.18, n.2, p. 290-294, 2014.
71. OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira. Dialogando sobre algumas questões de gênero e prevenção à violência e promoção da saúde na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 10, p. 3985-3991, 2011.
72. OLIVEIRA, Rosana Medeiros. **Notícias de homofobia: enquadramento como política**. In: Diniz D, Oliveira RM (Orgs.). Notícias de homofobia no Brasil. Letras Livres, Brasília: DF, 2014, 218 p.
73. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **ONU e ativista elogiam decisão da OMS de tirar a transexualidade da lista de doenças mentais**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-e-ativista-elogiam-decisao-da-oms-de-tirar-transexualidade-da-lista-de-doencas-mentais/>>. Acesso em: 06 jul. 2018
74. ORTIZ-HERNÁNDEZ, Luis; VALENCIA-VALERO, Reyna Guadalupe. Disparidades em salud mental associadas a la orientación sexual em adolescentes mexicanos. **Cadernos de Saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 417-430, 2015.
75. POMBO-DE-BARROS, Carolina Fernandes; ARRUDA, Angela Maria Silva. Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 26, N. 2, p 351-360, 2010.
76. PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. **Sobre a RPA3**. Disponível em <<http://www2.recife.pe.gov.br/servico/sobre-rpa-3>>. Acesso em: 10 set. 2015

77. RONDINI, Carina Alexandra, TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; TOLEDO, Livia Gonsalves. Concepções homofóbicas de estudantes de ensino médio. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 57-71, 2017.
78. ROUQUETTE ML. **As representações sociais no quadro geral do pensamento social**. In: Moreira ASP, Camargo BV, Jesuino JC, Nóbrega SM (Orgs). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa, UFPB/Editora Universitária, 2005, 603 p.
79. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Educação integral**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em: 07 jul. 2018
80. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Censo Escolar do Estado de Pernambuco - 2012**. Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/6197/FOLDER_2012.jpg>. Acesso em 10 set. 2015
81. SECRETARIA DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS DE PERNAMBUCO. **Promoção e defesa dos direitos humanos – A prática da cultura de paz em prol do bem-estar e da redução de violências**. Recife, 2015, 66p.
82. SILVA, Ariana Kelly Leandra Silva da. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Rev. NUFEN [online]**, Belém, v. 5, n.1, p.12-25, 2013.
83. SOLIVA, Thiago Barcelos; SILVA JUNIOR, João Batista. Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade. **Sexualidad, salud, sociedade - Revista Latino-americana**, v. 17, p. 124-148, 2014.
84. SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira; SANTOS, Claudiene. Homofobia na escola: as representações de educadores/as. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 635-647, 2015.
85. SOUZA, Jackeline Maria; SILVA, Joilson Pereira; FARO, André. *Bullying* e homofobia: aproximações teóricas e empíricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.19, n.2, p. 289-97, 2015.
86. TAQUETTE, Stella Regina; RODRIGUES, Adriana de Oliveira. Experiências homossexuais de adolescentes: considerações para o atendimento em saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu. v. 19, n. 55, p. 1181-1191, 2015.
87. TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra. Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hétero e homoeróticas. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 651-667, 2012.
88. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo, Cortez, 2011, 136 p.
89. THIOLENT, Michel Jean-Marie, TOLEDO, Renata Ferraz de. Participatory Methodology and Action Research in the Area of Health. **International Journal of Action Research**, v.8, n.2, p. 142-158, 2012.

90. TOLEDO, Renata Ferraz; GIATTI, Leandro Luiz; JACOBI, Pedro Roberto. A Pesquisa-ação em estudos interdisciplinares: análise de critérios que só a prática pode revelar. **Interface - Comunicação, saúde, educação**. Botucatu, v. 18, n.51, p: 633-646, 2014.
91. TRINDADE, Zeide Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, AMO; SANTOS, MFS; TRINDADE, ZA (ORGS). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília, Technopolitik, 2014, 898 p.
92. UNITED NATION EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and Gender identity/expression**. Summary Report. Paris, 2016, 61 p.
93. VALA, Jorge, CASTRO, Paula. Pensamento e representações sociais. In: Vala J, Monteiro MB (Coords). **Psicologia social**, 9ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.
94. VASCONCELOS, Anna Carolina de Sena; MONTEIRO, Rosana Juliet Silva; FACUNDES, Vera Lúcia Dutra; TRAJANO, Maria de Fátima Cordeiro; GONTIJO, Daniela Tavares. “Eu virei homem”: a construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n.1, p.186-197, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências da Saúde
Departamento de Enfermagem



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução nº 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Vita Guimarães Mongiovi, com endereço Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife - PE, 50670901 e contato pelo telefone (81) 995351111, inclusive através de ligações a cobrar e e-mail vitamongiovi@gmail.com. Esta pesquisa está sob a coordenação/orientação de: Prof.^a. Vânia Pinheiro Ramos. Telefones para contato: (81) 999712073 e e-mail: vpinheiroramos@uol.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo, **pedimos que rubriche todas as folhas e assine ao final deste documento**, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue diretamente e a outra ficará com o pesquisador responsável. Caso não concorde com a participação nesta pesquisa, não haverá penalização nenhuma. Da mesma forma, será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar a partir de uma intervenção educativa. A pesquisa será desenvolvida em etapas, primeiramente, através da realização de observação pela pesquisadora dentro da escola, de grupos focais de discussão com os estudantes e entrevistas com os professores, gestores e funcionários. A segunda etapa será de planejamento e desenvolvimento de uma intervenção educativa com o grupo escolar e por último será realizada uma avaliação das atividades desenvolvidas e apresentação dos resultados. Todos os dados serão coletados pela pesquisadora e assistentes de pesquisa com anotação em diário de campo e se darão através de observação, gravação de áudio, fotografias, cartazes, murais, desenhos, entre outros.

Período de participação na pesquisa: A pesquisa será desenvolvida durante 1 (hum) semestre de período letivo, com atividades realizadas em horários disponibilizados pela escola.

Riscos diretos: Os riscos decorrentes do desenvolvimento desta pesquisa referem-se a possíveis constrangimentos do participante pelo conteúdo da temática desenvolvida. Por se tratar dos aspectos referentes à homofobia, num contexto intersetorial de educação e saúde,

pode suscitar discussões acaloradas e embates de opiniões, bem como dúvidas íntimas e questionamentos particulares dos participantes sobre casos específicos de experiências em seu cotidiano. Os riscos serão minimizados pela garantia de sigilo pela pesquisadora durante todo o desenvolvimento da pesquisa, bem como da pactuação de confidencialidade para realização dos grupos. A pesquisadora se disponibilizará para possíveis esclarecimentos de dúvidas sobre o estudo ou questionamentos pessoais decorrentes da pesquisa.

Benefícios diretos e indiretos: Os benefícios deste estudo para os participantes são o de contribuir com a sua formação integral de caráter cidadão em favorecimento do processo crítico e reflexivo com vistas ao empoderamento social deste grupo. Como benefícios para a escola, estão a contemplação das temáticas transversais no âmbito da saúde, bem como do fortalecimento de ações de caráter intersetorial. Da mesma forma, contribuirá com a aproximação da escola, e de professores, gestores e estudantes com a universidade e do desenvolvimento de pesquisas científicas estimulando o seu aprimoramento também na educação básica.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa poderão se dar através de gravações de áudio e fotografias ficarão armazenados em pastas de arquivo sob a responsabilidade da pesquisadora e de sua orientadora pelo período mínimo de 5 (cinco) anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Se houver necessidade, as despesas decorrentes da participação serão assumidas pelos pesquisadores (transporte, alimentação, material escolar).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600 - Tel.: (81) 2126.8588 - e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do meu filho (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Recife, _____ de _____ de 2016.

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Impressão digital do participante (opcional)



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar desta pesquisa (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores).

Nome: _____ CPF: _____

Assinatura da testemunha 1: _____

Nome: _____ CPF: _____

Assinatura da testemunha 2: _____

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências da Saúde
Departamento de Enfermagem



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Convidamos você, após autorização dos seus pais ou dos responsáveis legais para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Vita Guimarães Mongiovi, com endereço na Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife - PE, 50670901 e contato pelo telefone (81) 995351111, inclusive através de ligações a cobrar e e-mail vitamongiovi@gmail.com e está sob a orientação de Prof.^a Vânia Pinheiro Ramos. Telefones para contato: (81) 999712073 e e-mail: vpinheiroramos@uol.com.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo, **pedimos que rubricue todas as folhas e assine ao final deste documento**, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue diretamente e a outra ficará com o pesquisador responsável. Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr. (a) nem para o(a) voluntário (a) que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao(a) Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar a partir de uma intervenção educativa. A pesquisa será desenvolvida em etapas, primeiramente, através da realização de observação pela pesquisadora dentro da escola, de grupos focais de discussão com os estudantes e entrevistas com os professores, gestores e funcionários. A segunda etapa será de planejamento e desenvolvimento de uma intervenção educativa com o grupo escolar e por último será realizada uma avaliação das atividades desenvolvidas e apresentação dos resultados. Todos os dados serão coletados pela pesquisadora e assistentes de pesquisa com anotação em diário de campo e se darão através de observação, gravação de áudio, fotografias, cartazes, murais, desenhos, entre outros.

Período de participação na pesquisa: A pesquisa será desenvolvida durante 1 (hum) semestre de período letivo, com atividades realizadas em horários disponibilizados pela escola.

Riscos diretos: Os riscos decorrentes do desenvolvimento desta pesquisa referem-se a possíveis constrangimentos do participante pelo conteúdo da temática desenvolvida. Por se

tratar dos aspectos referentes à homofobia, num contexto intersetorial de educação e saúde, pode suscitar discussões acaloradas e embates de opiniões, bem como dúvidas íntimas e questionamentos particulares dos participantes sobre casos específicos de experiências em seu cotidiano. Os riscos serão minimizados pela garantia de sigilo pela pesquisadora durante todo o desenvolvimento da pesquisa, bem como da pactuação de confidencialidade para realização dos grupos. A pesquisadora se disponibilizará para possíveis esclarecimentos de dúvidas sobre o estudo ou questionamentos pessoais decorrentes da pesquisa.

Benefícios diretos e indiretos: Os benefícios deste estudo para os participantes são o de contribuir com a sua formação integral de caráter cidadão em favorecimento do processo crítico e reflexivo com vistas ao empoderamento social deste grupo. Como benefícios para a escola, estão a contemplação das temáticas transversais no âmbito da saúde, bem como do fortalecimento de ações de caráter intersetorial. Da mesma forma, contribuirá com a aproximação da escola, e de professores, gestores e estudantes com a universidade e do desenvolvimento de pesquisas científicas estimulando o seu aprimoramento também na educação básica.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa poderão se dar através de gravações de áudio e fotografias ficarão armazenados em pastas de arquivo sob a responsabilidade da pesquisadora e de sua orientadora pelo período mínimo de 5 (cinco) anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Se houver necessidade, as despesas decorrentes da participação serão assumidas pelos pesquisadores (transporte, alimentação, material escolar).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600 - Tel.: (81) 2126.8588 - e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____,
 Telefone _____ abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Recife, _____ de _____ de 2016.

Nome do menor participante:

Assinatura do menor participante:

Impressão digital do participante (opcional):

Impressão
Digital

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar desta pesquisa (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores).

Nome: _____ CPF: _____

Assinatura da testemunha 1: _____

Nome: _____ CPF: _____

Assinatura da testemunha 2: _____

.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR)

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências da Saúde
Departamento de Enfermagem**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) (ou o menor que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário (a) da pesquisa **EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Vita Guimarães Mongiovi, com endereço Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife - PE, 50670901 e contato pelo telefone (81) 995351111, inclusive através de ligações a cobrar e e-mail vitamongiovi@gmail.com. Esta pesquisa está sob a coordenação/orientação de: Prof.^a Vânia Pinheiro Ramos. Telefones para contato: (81) 999712073 e e-mail: vpinheiroramos@uol.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche todas as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue diretamente e a outra ficará com o pesquisador responsável. Caso não concorde com a participação nesta pesquisa, não haverá penalização nenhuma. Da mesma forma, será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as representações sociais de adolescentes sobre a homofobia no contexto escolar a partir de uma intervenção educativa. A pesquisa será desenvolvida em etapas, primeiramente, através da realização de observação pela pesquisadora dentro da escola, de grupos focais de discussão com os estudantes e entrevistas com os professores, gestores e funcionários. A segunda etapa será de planejamento e desenvolvimento de uma intervenção educativa com o grupo escolar e por último será realizada uma avaliação das atividades desenvolvidas e apresentação dos resultados. Todos os dados serão coletados pela pesquisadora e assistentes de pesquisa com anotação em diário de campo e se darão através de observação, gravação de áudio, fotografias, cartazes, murais, desenhos, entre outros.

Período de participação na pesquisa: A pesquisa será desenvolvida durante 1 (hum) semestre de período letivo, com atividades realizadas em horários disponibilizados pela escola.

Riscos diretos: Os riscos decorrentes do desenvolvimento desta pesquisa referem-se a possíveis constrangimentos do participante pelo conteúdo da temática desenvolvida. Por se

tratar dos aspectos referentes à homofobia, num contexto intersetorial de educação e saúde, pode suscitar discussões acaloradas e embates de opiniões, bem como dúvidas íntimas e questionamentos particulares dos participantes sobre casos específicos de experiências em seu cotidiano. Os riscos serão minimizados pela garantia de sigilo pela pesquisadora durante todo o desenvolvimento da pesquisa, bem como da pactuação de confidencialidade para realização dos grupos. A pesquisadora se disponibilizará para possíveis esclarecimentos de dúvidas sobre o estudo ou questionamentos pessoais decorrentes da pesquisa.

Benefícios diretos e indiretos: Os benefícios deste estudo para os participantes são o de contribuir com a sua formação integral de caráter cidadão em favorecimento do processo crítico e reflexivo com vistas ao empoderamento social deste grupo. Como benefícios para a escola, estão a contemplação das temáticas transversais no âmbito da saúde, bem como do fortalecimento de ações de caráter intersetorial. Da mesma forma, contribuirá com a aproximação da escola, e de professores, gestores e estudantes com a universidade e do desenvolvimento de pesquisas científicas estimulando o seu aprimoramento também na educação básica.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa poderão se dar através de gravações de áudio e fotografias ficarão armazenados em pastas de arquivo sob a responsabilidade da pesquisadora e de sua orientadora pelo período mínimo de 5 (cinco) anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Se houver necessidade, as despesas decorrentes da participação serão assumidas pelos pesquisadores (transporte, alimentação, material escolar).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600 - Tel.: (81) 2126.8588 - e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do meu filho (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Recife, _____ de _____ de 2016.

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Impressão digital do participante (opcional):

Impressão
Digital

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar desta pesquisa (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores).

Nome: _____ CPF: _____

Assinatura da testemunha 1: _____

Nome: _____ CPF: _____

Assinatura da testemunha 2: _____

ANEXOS

Anexo A - Parecer consubstanciado do Comitê de ética em pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Serres Humanos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: Educação em saúde na escola: intervenção educativa para o enfrentamento da violência										
Pesquisador: Vita Mongiovi										
Área Temática:										
Versão: 1										
CAAE: 55281116.6.0000.5208										
Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 1.571.472										
Apresentação do Projeto:										
<p>O projeto " Educação em saúde na escola: intervenção educativa para o enfrentamento da violência " é uma proposta de tese de doutorado do programa de Pós-graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco. Tem como pesquisadora responsável a Profª, Vânia Pinheiro Ramos orientando a doutoranda Vita Guimarães Mongiovi.</p>										
Objetivo da Pesquisa:										
OBJETIVO GERAL:										
<p>Analisar uma intervenção de educação em saúde direcionada ao enfrentamento da violência junto a uma comunidade escolar de uma escola de ensino médio da rede pública.</p>										
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:										
<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar a temática da violência e seu enfrentamento mediante ações de educação em saúde junto com a comunidade escolar de uma escola de ensino médio da rede pública; • Planejar uma proposta de intervenção de educação em saúde para o enfrentamento da violência junto com a comunidade escolar; 										
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bairro: Cidade Universitária</td> <td>CEP: 50.740-600</td> </tr> <tr> <td>UF: PE</td> <td>Município: RECIFE</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (81)2126-8588</td> <td>E-mail: cepccs@ufpe.br</td> </tr> </table>			Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS		Bairro: Cidade Universitária	CEP: 50.740-600	UF: PE	Município: RECIFE	Telefone: (81)2126-8588	E-mail: cepccs@ufpe.br
Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS										
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 50.740-600									
UF: PE	Município: RECIFE									
Telefone: (81)2126-8588	E-mail: cepccs@ufpe.br									
Página 01 de 05										

Comitê de Ética
em Pesquisa
Envolvendo
Seres Humanos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



Continuação do Parecer: 1.571.472

- Implementar a intervenção de educação em saúde para o enfrentamento da violência junto com a comunidade escolar;
- Compreender a percepção da comunidade escolar sobre o processo da intervenção de educação em saúde para o enfrentamento da violência;
- Entender a contribuição da intervenção de educação em saúde para o enfrentamento da violência na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como riscos a pesquisadora descreve a possibilidade de constrangimentos dos estudantes pelo conteúdo da temática abordada, já que a mesma versa sobre a violência, podendo suscitar discussões acaloradas e embates de opiniões, bem como dúvidas íntimas e questionamentos dos participantes sobre o tema em questão. Também podem haver desconforto por certos membros da instituição onde o estudo será desenvolvido e/ou pelos pais ou responsáveis dos estudantes que não desejem que a discussão seja aprofundada ou simplesmente discordem de sua perspectiva como atividade de educação em saúde.

Tais riscos serão minimizados através da garantia de sigilo pela pesquisadora durante todo o processo de pesquisa. Caso o desenvolvimento do estudo venha a suscitar algum desconforto de ordem pessoal, a pesquisadora se responsabilizará pela indicação de acompanhamento dos participantes a qualquer serviço que seja necessário para apoio de atendimento, seja psicológico, médico, de assistência social, de segurança, de conselho tutelar ou de qualquer outra natureza, conforme a necessidade apresentada. Os benefícios para os estudantes se refere a contribuição para sua formação enquanto cidadão na participação de debates referentes a violência e saúde em consonância ao que preza nos documentos oficiais, políticas e diretrizes da saúde e educação, bem como o de se capacitar para o desenvolvimento de atividades educativas em saúde sobre a temática violência se assumindo enquanto agente de cidadania e modificação social.

Para a escola, os benefícios serão o da contemplação de temáticas transversais em saúde no âmbito escolar conforme o orientado em documentos oficiais, políticas e diretrizes, muitas vezes de difícil operacionalização, sendo importante atividade intersetorial.

Aproximação da escola, professores, gestores e estudantes com a universidade e a realidade do desenvolvimento de pesquisas contribuindo para o seu estímulo e aprimoramento no âmbito da educação básica.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br

Comitê de Ética
em Pesquisa
Envolvendo
Serres Humanos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



Continuação do Parecer: 1.571.472

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será desenvolvido um estudo de caráter qualitativo, exploratório, descritivo e analítico, a ser realizado com estudantes de uma Escola pública de referência em ensino médio, localizada na cidade de Recife, Pernambuco. Será conduzido conforme o referencial metodológico do tipo Pesquisa-ação. A pesquisa se desenvolverá mediante 12 (doze) tópicos conforme o referencial estabelecido por Thiollent (2011), são eles: a fase exploratória, a definição do tema da pesquisa, a colocação dos problemas, a definição da teoria, as hipóteses, os seminários, a observação/amostragem/representatividade, a coleta de dados, a aprendizagem, o saber formal/informal, o plano de ação e a divulgação externa dos resultados. A amostra será delimitada pelo quadro de atuação em que será oferecida a intervenção, para os estudantes do 1º ano do ensino médio e aqueles de representatividade qualitativa, ou seja, os estudantes intencionalmente indicados pelo grupo como lideranças na temática trabalhada poderão ser acrescidos a amostra. A coleta de dados se dará a partir da realização de grupos focais, de observação participante e de pesquisa documental com narrativas escritas pelos estudantes sobre a intervenção realizada. Todos os dados serão coletados no período de 01/08/ a 01/12/2016 mediante as técnicas referidas anteriormente em seguida serão triangulados para análise, favorecendo a percepção da totalidade acerca do objeto de estudo, a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos e imprimindo caráter de cientificidade ao estudo. Os dados serão analisados conforme a técnica de análise conteúdo textual conforme proposta por Bardin.

Critérios de inclusão dos participantes na amostra serão de estudantes do 1º ano do ensino médio, devidamente matriculados na instituição participante da pesquisa e cursando o calendário letivo no momento da coleta de dados.

Critérios de exclusão serão os estudantes que estejam afastados das atividades escolares por motivos de doença ou outro e os estudantes menores de 18 anos cujo pai ou responsável não tenham consentido em sua participação na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br

Comitê de Ética
em Pesquisa
Envolvendo
Serres Humanos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



Continuação do Parecer: 1.571.472

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS N° 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS N° 466/12).

O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Item V.5., da Resolução CNS/MS N° 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	CurriculoVitaMongiovi.doc	01/06/2016 12:02:27	Débora Viviane Albuquerque Granja Santana	Aceito
Outros	CurriculoVaniaPinheiroRamos.doc	01/06/2016 12:02:09	Débora Viviane Albuquerque Granja Santana	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/n° - 1° andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br

Comitê de Ética
em Pesquisa
Envolvendo
Serres Humanos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



Continuação do Parecer: 1.571.472

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_696952.pdf	18/04/2016 12:49:04		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_CEP_VITA.pdf	15/04/2016 09:39:51	Vita Mongiovi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_C_TCLE_pais.docx	15/04/2016 09:37:28	Vita Mongiovi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_B_TALE.docx	15/04/2016 09:37:18	Vita Mongiovi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_A_TCLE.docx	15/04/2016 09:37:08	Vita Mongiovi	Aceito
Outros	CARTAANUENCIA.pdf	11/04/2016 20:02:00	Vita Mongiovi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_VERSAO_PESQUISADOR.docx	11/04/2016 19:59:54	Vita Mongiovi	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	11/04/2016 19:17:16	Vita Mongiovi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 01 de Junho de 2016

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br