



DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO:

PERSPECTIVAS, NOVOS E VELHOS DEBATES

Alessandro Mateus Felipe
Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização



ARCO
EDITORES ● ● ●



DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO:

PERSPECTIVAS, NOVOS E VELHOS DEBATES

Alessandro Mateus Felipe
Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização



ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Graziele Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

Designed by canva

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prod. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diversidade sexual e gênero [livro eletrônico] :
perspectivas, novos e velhos debates /
organização Alessandro Mateus Felipe ,
Gabriella Eldereti Machado, Ivanio Folmer. --
1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2023.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-116-8

1. Diversidade sexual 2. Gênero e sexualidade
3. Identidade de gênero 4. LGBTQIA+ - Siglas
5. Pessoas transgênero - Identidade I. Felipe,
Alessandro Mateus. II. Machado, Gabriella
Eldereti. III. Folmer, Ivanio.

23-158564

CDD-305.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Diversidade sexual : Relações de gênero : Sociologia 305.3

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-116-8

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Sumário

CAPÍTULO 1

PERCEPÇÕES DE GÊNERO E O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO: FEMINILIDADES, MASCULINIDADES E SEXUALIDADES.....8

Gustavo de Oliveira Duarte

Andrei Moreira Pendeza

Gabriela Esteves Ferreira

Júlia Rocha Paz

Leandro Roubuste

doi: 10.48209/978-65-5417-116-4

CAPÍTULO 2

PESSOAS TRANS E TRAVESTIS NA ESCOLA: PROBLEMÁTICAS DIANTE DOS IMPACTOS PSICOSSOCIAIS NO ESPAÇO EDUCACIONAL.....22

Bruno Piancó de Sousa

Francisco Francinete Leite Junior

doi: 10.48209/978-65-5417-116-0

CAPÍTULO 3

A EMERGÊNCIA DO PENSAMENTO DECOLONIAL: O FEMINISMO PODE SER DECOLONIAL?.....42

Amadeu Cardoso do Nascimento

doi: 10.48209/978-65-5417-116-1

CAPÍTULO 4

UM ESTUDO SOBRE A SAÚDE MENTAL DE FIÉIS HOMOSSEXUAIS DE SEGMENTOS RELIGIOSOS CRISTÃOS.....58

Adriana Souto da Silva

Bruna Thays da Silva Alexandre

Juliana Barbosa da Silva

Leconte de Lisle Coelho Junior

doi: 10.48209/978-65-5417-116-2

CAPÍTULO 5

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UM PAR EM POTENCIAL...73

Lilian Piovesan

doi: 10.48209/978-65-5417-116-3

SOBRE OS ORGANIZADORES.....85

SOBRE OS AUTORES.....88

CAPÍTULO 1

PERCEPÇÕES DE GÊNERO E O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO: FEMINILIDADES, MASCULINIDADES E SEXUALIDADES

Gustavo de Oliveira Duarte

Andrei Moreira Pendeza

Gabriela Esteves Ferreira

Júlia Rocha Paz

Leandro Roubuste

Doi: 10.48209/978-65-5417-116-4

Considerações Iniciais

Levando em consideração o aumento na expectativa de vida em nosso país, percebemos o envelhecimento como um aspecto cada vez mais presente na vida dos brasileiros, que têm vivido cada vez mais e melhor com o suporte

do Estado e do avanço em diversas áreas do conhecimento. Entendemos, no entanto, que envelhecer é um processo subjetivo, mas que também é atravessado por diversas questões, e uma delas diz respeito ao gênero. Se faz importante refletir, assim, sobre as diferenças das percepções de gênero no processo de envelhecimento dos corpos de homens e mulheres, dando luz às construções socioculturais que atuam ativamente nesse processo.

Com isso, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: de que maneiras as percepções de gênero em nossa sociedade podem reverberar nos processos de envelhecimento feminino e masculino? Buscamos, portanto, discorrer a respeito do conceito de gênero a partir de Joan Scott (1995) e refletir acerca do envelhecimento em relação às feminilidades e masculinidades com base em Guacira Lopes Louro (1997) para pensarmos na supervalorização do cuidado com a aparência feminina e a negligência masculina com esses aspectos, que resulta no descaso com a saúde física. Além disso, buscamos discorrer sobre alguns aspectos que repercutem na manifestação da sexualidade feminina durante seu envelhecimento.

Gênero e envelhecimento

A historiadora Joan Scott (1995) argumenta sobre a necessidade de deixarmos de lado a oposição binária e a naturalização de características biológicas consideradas essenciais dos homens e das mulheres para, assim, pensarmos em questões que vão além e que englobam aspectos sociais e culturais das sociedades. Além disso, parecia haver também uma lacuna no que concerne à participação das mulheres na história do mundo e na construção dos saberes. Pensando nisso, e tendo em vista que o termo “gênero” era muitas vezes confundido como sinônimo do termo “sexo”, a autora desenvolve uma proposta para o conceito de gênero enquanto categoria útil para análise histórica.

Neste cenário, Joan Scott (1995) critica o uso descritivo de gênero e argumenta acerca da necessidade de pensarmos na possibilidade de aprofundamento e complexificação dos sentidos que são construídos sobre os gêneros masculino e feminino, deixando de considerar homens e mulheres como categorias fixas e previamente concebidas. Utilizar o conceito de gênero em nossas pesquisas “coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 75). Isto é, é necessário que consigamos nos debruçar sobre os discursos e os sentidos atribuídos àquilo que é considerado ser homem e àquilo que é considerado ser mulher no contexto em que nos encontramos.

Percebendo o caráter social das relações entre o feminino e o masculino, Guacira Lopes Louro (1997, p. 21) explica que precisamos demonstrar que as características dos gêneros não são propriamente características dos sexos, mas construções de significados sobre eles. São essas construções que vão produzir hierarquias entre os sexos e vão valorizar mais algumas características em detrimento de outras em cada local e cada momento histórico. De acordo com Louro (1997, p. 23),

a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.

Ademais, Joan Scott (1995, p. 88) entende que “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Isto é, ela percebe que o gênero implica e é implicado, articula e é articulado por relações de poder. Desde o início, os estudos feministas buscavam demonstrar que a relação entre os gêneros é desigual, já que as mulheres eram oprimidas, silenciadas, vítimas de uma dominação masculina. Além disso, refletiam sobre como a história, os

saberes e conhecimentos, a medicina, a ciência e a produção acadêmica, entre tantos outros discursos disseminados por aqueles que ocupavam os espaços de poder as invisibilizam e as colocam em locais de submissão.

Por conseguinte, Louro (1997, p. 41) escreve sobre as expectativas que existem acerca dos papéis sociais atribuídos a ambos os sexos, dizendo que não há apenas a repressão e censura de práticas, mas o incentivo para que homens ajam como homens e mulheres ajam como mulheres. Isso constitui todo um conjunto de “gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas” para cada um. Por esse motivo, podemos entender que o gênero é produzido em sua relação e que, uma vez que essa relação é hierarquizada, passa a envolver também questões de poder. Assim, as percepções de gênero são resultado de construções históricas, sociais, culturais e discursivas a respeito das diferenças sexuais e produto de relações de poder que classificam os corpos com base em justificativas biológicas.

É importante ressaltar que não estamos negando a existência de características biológicas que diferenciam os sexos, especialmente no que tange ao processo de envelhecimento dos seres humanos. Contudo, entendemos que, se considerarmos apenas os elementos e aspectos físicos, não conseguimos dar conta de compreender a complexidade da realidade social no contexto da velhice dos corpos. Por esse motivo, desenvolvemos nosso trabalho com ênfase nas diferenças derivadas da construção social. Ou seja, em como elas são significadas e representadas nas sociedades, na história e na política, observando principalmente as relações de poder, pois é no seu interior que são instituídas as diferenças e desigualdades.

Conforme explica Juliana Fernandes (et. al., 2015, p. 15), “a modernidade emerge historicamente concebendo a valorização da beleza, da juventude e a busca pelo futuro aperfeiçoado, que resistirá ao passado e às tradições”. Nesse

contexto, tudo aquilo que indica ser antigo, ultrapassado e velho passa a ser fortemente rejeitado. É o momento de protagonismo da juventude, das culturas, estilos de vida e estéticas juvenis e do que traz consigo um ar de novidade e inovação. Como consequência disso, a desvalorização da velhice e do envelhecimento se propagam e se intensificam.

A partir do momento em que um corpo é generificado, espera-se dele determinados comportamentos e atitudes, bem como impõe-se sobre ele inúmeras expectativas e pressões para que se mantenha dentro da norma estabelecida como padrão. Todavia, em nossa sociedade contemporânea, o corpo ideal é aquele que se encaixa na tríade da beleza-saúde-juventude (NOVAES, 2010). Com isso, evidenciar marcas que demonstram algum nível de envelhecimento do corpo não faz parte da norma para as mulheres e, por isso, a aparência feminina envelhecida é tida como algo que deve ser evitado e prevenido. Àquelas que não conseguem se encaixar nesse ideal são conferidos valores negativos de decadência, deterioração de seu patrimônio individual (CASTRO, 2016) e são, conseqüentemente, colocadas às margens e desvalorizadas.

Se ser ou estar velho é considerado um desleixo ou descaso com o patrimônio individual e a manutenção da juventude é responsabilidade inteiramente dos sujeitos, o mercado entra, então, em cena oferecendo diversos e variados produtos e serviços que prometem prevenir e até reverter as marcas do tempo nos rostos e corpos, sobretudo das as mulheres que sofrem pressões sociais oriundas das relações de gênero independentemente da idade em que se encontra. Diante disso, percebemos que o processo do envelhecimento é atravessado, dentre tantas outras, por questões de gênero e, por esse motivo, acontece de forma diferente para homens e mulheres.

Em todas as etapas das vidas de homens e mulheres existem expectativas sociais que se apresentam de forma distinta para ambos. Por conseguinte, as preocupações e os medos que afligem cada um deles andam em sentidos opostos. Durante a vida de uma mulher, por exemplo, suas preocupações devem girar em torno do cuidado com a aparência (para que se mantenha dentro de um modelo de corpo considerado ideal), do casamento (visto que sua concretização e duração depende do esforço delas) e da maternidade. Já para os homens, questões do âmbito privado não importam tanto. Suas preocupações devem ser em torno do âmbito público e do seu papel social de provedor da família.

Ao refletir a respeito do envelhecimento masculino, é importante levarmos em conta aspectos que expressam masculinidade. Conforme elucidado por Robert Connell (1995, p. 189), gênero é a “forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. Com isso, as concepções de masculinidades, bem como as feminilidades, são corporificadas, materializadas nos corpos e vivenciadas todos os dias. Em vista disso, dos homens se espera determinadas características e práticas, como postura ereta, habilidades físicas, força, coragem, agressividade, virilidade, entre outras que são convencionadas pelas relações de gênero e de poder.

No entanto, o trabalho de diferenciação dos corpos passa pela produção de masculinidades representadas por características positivas, superiores e de poder que se expressam justamente na negação de qualquer tipo de feminilidade. Por conta disso, os homens e suas masculinidades devem estar sempre distantes de tudo aquilo que se entende ser do universo feminino, como o cuidado. Nesse sentido, cuidar do seu próprio corpo, mente e saúde são fatores considerados feminilizantes e, dessa forma, são por eles negligenciados. Robert Connell (1995, p. 188) argumenta que o

papel masculino representa um conjunto de atitudes e expectativas que definiam a masculinidade apropriada para os homens, que ao longo do tempo, quando interseccionalizada com o aspecto geracional, diz para que os machos não cuidem de si, que não se preocupem com a sua saúde e seu envelhecimento. Isso pois, trata-se de um conceito que não nos permite ver as complexidades no interior da masculinidade e as múltiplas formas de masculinidade.

A partir disso, percebemos que os homens não praticam o cuidado (ou o autocuidado) e acabam por deixar de lado a tentativa de prevenir, evitar ou adiar os aspectos negativos que acompanham o processo natural do envelhecimento e que, de maneira geral, inversamente se exige das mulheres. Outro ponto a ser considerado aqui é a distância existente entre o exercício da masculinidade e a preocupação masculina com a própria aparência, haja vista que, embora a beleza seja um elemento importante para os homens, não existe uma pressão social tão forte e reguladora para que se enquadrem em um modelo ideal como vemos no caso das mulheres.

Diante desse contexto, compreendemos que, dos corpos que se identificam com o gênero masculino, se espera que sejam másculos, viris, provedores da família, que reprimam seus sentimentos, mas que não reprimam seu “instinto violento”. Essa violência, por vezes simbólica, repercute em suas relações, em suas vidas pessoais, em seus próprios corpos e na saúde deles. É uma masculinidade que agride a si e aos outros. Com isso, podemos dizer que a masculinidade dominante é também tóxica ao buscar reprimir, reduzir e negar os processos naturais de um corpo social e biológico. É uma masculinidade que não respeita as subjetividades, as diversidades e pluralidades existentes, e que reduz e até duvida do envelhecimento.

Por outro lado, dos corpos que se identificam com o gênero feminino se espera a docilidade, a paciência, a afetuosidade, o cuidado, a compreensão, a

expressão de sentimentos, entre outros. No que diz respeito às suas aparências, se espera que busquem se encaixar em um modelo ideal de corpo feminino que pode ser representado, conforme explica Miriam Goldenberg (2008), pelo corpo belo, magro, alto, branco, de cabelos lisos e eternamente jovem, ativo e alegre, que esconde todo e qualquer traço que denuncie a passagem do tempo e as múltiplas experiências nele vividas. E é por conta de todas essas expectativas colocadas sobre as mulheres que a preocupação com a prevenção ou apagamento das marcas do envelhecimento (como rugas, flacidez da pele, cabelos brancos, marcas de expressão) - e com o rejuvenescimento - se inicia cada vez mais mais cedo e de forma mais rigorosa para elas. Isso resulta da associação que se faz entre o feminino, a beleza e o cuidado, e da pressão cultural e social que recai sobre a aparência feminina.

O produto das marcas de gênero atravessadas por aspectos geracionais deve ser visto como um problema de saúde pública, uma vez que seus reflexos afetam a longevidade dos indivíduos. No cenário brasileiro, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021) mostram que a expectativa de vida das mulheres é de 80 anos, enquanto para os homens a expectativa é de 73 anos. Connell (1995, p. 186) explica que, para reverter essa realidade, é necessário que os homens obtenham “uma compreensão mais profunda a respeito de si próprios, especialmente no nível das emoções”, uma vez que isso é uma questão central para que possamos construir vínculos fortes em relações interpessoais, expressar nossas sexualidades em todas as suas potencialidades e adotar práticas mais saudáveis para consigo e para com os outros.

Além disso, precisamos pensar também sobre a qualidade de vida das pessoas que superam as estatísticas de expectativa de vida. Em qual a situação de saúde física e emocional em que essas mulheres e esses homens estão vivendo? Diante desse cenário, Connell (1995, p. 205) argumenta a respeito da

necessidade de criação de uma nova política de gênero. Para o autor (1995), esta deve buscar abarcar novos modos de pensar que incluam as incertezas e as diferentes experiências e sexualidades vividas pelos sujeitos; que não separe ou hierarquize as características e as tarefas consideradas femininas e masculinas, mas que se crie algo novo onde tenhamos apenas a diferença, e não a desigualdade.

Velhice e sexualidade

Com relação à sexualidade e à feminilidade da mulher idosa, essas questões se apresentam como um grande desafio, tendo em vista que o envelhecimento, ainda nos dias de hoje, apresenta alguns tabus e estereótipos negativos no que tange à manifestação da sexualidade, especialmente nas idades mais avançadas. Nesse sentido, podemos entender que o envelhecimento não é sinônimo de término da expressão da sexualidade, feminilidade e da intimidade. Conforme explicam Heloisa Fleury e Carmita Abdo (2015), o desenvolvimento da educação e da medicina têm promovido melhor qualidade e aumento crescente de recursos para a manutenção da vida sexual das pessoas.

De modo geral, podemos entender que o conceito de sexualidade tem sido transformado na medida em que a sociedade também muda, e tem, em certa medida, perdido a sua conotação negativa a fim de atender a realidade contemporânea. Essa transformação compreende a “agregação de sentimentos simbólicos e físicos, manifestados por meio da intimidade, reprodução, respeito, autorrealização, autoestima, aceitação, afetividade, prazer, entre outros” (SANTOS et. al. 2019, p. 2). Com isso, a sexualidade abre espaço para discutirmos o conceito de gênero, visto que ambos estão em constante articulação.

Questões de gênero se apresentam hoje a partir de diversas vertentes que vão desde o materialismo histórico até as tecnologias de gênero, passando tam-

bém por uma ética do cuidado. Tais questões nos levam a refletir se devemos hoje lutar por um mundo onde todos tenham os mesmos direitos ou pelo direito de ser diferente e de vivermos plenamente com nossas singularidades (IB-DAIWI et al., 2022).

Se faz necessário destacar, contudo, que ao falarmos sobre singularidade dos indivíduos, é preciso perceber que existem alguns fatores, principalmente na sexualidade feminina, que contribuem para o desencadeamento de determinadas situações que promovem a diminuição da atividade sexual. Durante o processo de envelhecimento, essa diminuição da atividade sexual pode ser interpretada a partir de dois fatores: o fenômeno biológico e uma disfunção sexual. É um processo complexo, pois muitos fatores estão interagindo entre si nessa fase da vida. Dessa forma, segundo Fleury e Abdo (2015), podemos compreender melhor o atenuamento da prática sexual com o passar do tempo como consequência de uma transição fisiológica, psicológica e social.

Fatores fisiológicos, psicológicos e sociais apresentam uma centralidade quando se fala em sexualidade. À vista disso, cabe destacar que,

embora nem todas as mulheres sofram impacto negativo decorrente de mudanças hormonais do climatério, essas alterações, acrescidas àquelas próprias do envelhecimento, tendem a sobrecarregar essa etapa da vida. Homens com idade avançada apresentam como principal queixa sexual dificuldades com o orgasmo e com a ereção, relacionadas às alterações biológicas. Por outro lado, a população feminina não associa satisfação ou falta de interesse sexual aos aspectos biológicos, mas à qualidade do relacionamento amoroso, o que valoriza os fatores biopsicossociais na compreensão da satisfação sexual da mulher idosa (FLEURY; ABDO, 2015, p. 118).

A questão afetiva é, portanto, um fator fundamental que vai além do ato sexual em si, mas que promove uma reflexão a respeito da sexualidade. Ademais, as alterações corporais e a aparência física da mulher idosa também geram um importante debate, na medida em que a imagem corporal e a autoimagem

não correspondem ao padrão socialmente imposto como ideal. Essa dissonância entre o corpo ideal e o corpo real pode acentuar pensamentos negativos, ansiedade e depressão, especialmente naquelas mulheres que demonstram possuir certa dificuldade na aceitação das alterações resultantes dos efeitos do tempo em seus corpos (FLEURY; ABDO, 2015).

Esses temas parecem convergir para aquilo que Guacira Lopes Louro (2006) chama de pluralidade e diversidade das formas de experiência tanto das feminilidades quanto das sexualidades. Quando tratamos de feminilidades, do feminino ou de mulheres, não podemos partir do princípio de que existe uma definição específica e engessada ou uma essência feminina de ser, estar e sentir. Para a autora (2006) as feminilidades precisam ser propagadas e entendidas como múltiplas possibilidades de ser, e esse fenômeno necessita que consideremos o diferente, tendo em vista que ninguém vive ou experimenta o envelhecimento da mesma maneira. Além disso, intersecções como a de raça, faixa etária, classe, orientação sexual, somadas a diferentes culturas e religiões complexificam essa relação e demonstram sua potência. Isso nos permite o entendimento de que estamos tratando de mulheres que partem de distintas posições e que constroem uma diversidade de destinos, de possibilidades e de projetos (Louro, 2006).

Considerações Finais

Podemos perceber, assim, que os significados atribuídos ao envelhecimento se diferem dependendo do gênero a que estão relacionados e que, da mesma forma, as formas de experienciar esse processo também são diferentes. Isso significa que homens possuem um pensamento, um *modus-operandi*, hábitos e costumes diferentes das preocupações e ações das mulheres frente ao

mesmo processo. Ao longo da vida, os homens não exercem uma prática de cuidado (nem com relação à saúde fisiológica, nem com relação à aparência). Não vão ao médico realizar *checkups* e nem tentam esconder as marcas da idade em seus corpos. É muito comum que não exista a preocupação com o envelhecimento de suas aparências, uma vez que não existem a insistência e cobrança social com uma aparência masculina considerada bela.

No entanto, é comum que desde os 30 anos as mulheres já comecem a se preocupar com o envelhecimento. É quando a busca por procedimentos e por produtos se intensifica para que consigam eliminar dos corpos as marcas da idade, atrasar as rugas e os cabelos brancos, por exemplo. Isso ocorre visto que desde pequenas as mulheres são cobradas pela sua aparência e pelo seu visual.

Em suma, as diferenças entre a preocupação feminina e a preocupação masculina com o processo de envelhecer acontecem como resultado da pressão social que recai sobre a aparência das mulheres. Todavia, gênero é um fator constituinte e determinante nas formas como as relações sociais se estabelecem e são reproduzidas. Não podemos excluir deste processo as relações íntimas e pessoais, uma vez que carregam sequelas das relações em sociedade. Diante disso, entendemos que o processo de envelhecimento não acontece do mesmo modo para todas as mulheres, bem como não é da mesma forma para todos os homens, mas pode-se entender e inferir que, tanto as semelhanças quanto as diferenças que se encontram nesse processo são decorrentes de convenções sociais e culturais. Assim, buscamos aqui estimular a discussão e aproximação entre esses temas, especialmente se pensarmos que existem diversas e variadas formas de manifestação de masculinidades e feminilidades.

Ademais, a expressão da sexualidade é natural da experiência humana e, ao retratar a velhice, seus aspectos positivos nem sempre ganham visibilidade. Pelo contrário, há um entendimento no senso comum (bastante atrelado à

pureza, inocência e infantilização dos idosos) de que ao envelhecer os sujeitos não exercem sua sexualidade, embora ela ainda ofereça oportunidade para o prazer físico e emocional, promovendo a intimidade entre os parceiros, autocohecimento, sensação de bem-estar físico e emocional, conexão, comunicação, afeto, amor e desejo.

Referências

CASTRO, Gisela G. S. **O idadismo como viés cultural**: refletindo sobre a produção de sentidos para a velhice em nossos dias. *Galáxia*, n. 31, 2016.

CONNELL, Robert. **Políticas da Masculinidade**. Educação e Realidade. Porto Alegre. Vol. 20 (2), p. 185-206, 1995.

COUTO, Edvaldo Souza; MEYER, Dagmar Estermann. **Viver para ser velho?** Cuidado de si, envelhecimento e juvenilização. In: Revista da FAGED. Salvador, nº 19, jan/jun 2011.

FERNANDES, Juliana et al. **Gênero, sexualidade e envelhecimento**: uma revisão sistemática da literatura. *Clínica & Cultura*, S.L., v. IV , n. I , p. 14-28, jan-jun 2015.

FLEURY, Heloisa Junqueira; ABDO, Carmita Helena Najjar. **Sexualidade da mulher idosa. Diagnóstico Tratamento**, v. 20, n. 3, p. 117-120, 2015.

GOLDENBERG, Mirian. **Coroas**: corpo, envelhecimento, casamento e infidelidade. Rio de Janeiro: Record, 2008.

IBDAIWI, Thiago Kader Rajeh et al. **Mulheres rurais: o protagonismo feminino nas feiras livres de Santa Maria RS**. Amazônia: tópicos atuais em ambiente, saúde e educação, vol. 1, 2022.

IBGE. **Tábuas completas de mortalidade**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9126-tabuas-completas-de-mortalidade.html>>. Acesso em jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Feminilidades na pós-modernidade**. Estudos feministas, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. 184 p.

NOVAES, Joana de Vilhena. **Com que corpo eu vou?** Sociabilidade e usos do corpo nas mulheres das camadas altas e populares. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010.

SANTOS, A. D. et al. **Concepção de mulheres idosas sobre a sexualidade na velhice**. Re. Enferm. UFPE online 2019; 13: 1-8.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Educação & Realidade, vol. 20, n. 2, 2017.

CAPÍTULO 2

PESSOAS TRANS E TRAVESTIS NA ESCOLA: PROBLEMÁTICAS DIANTE DOS IMPACTOS PSICOSSOCIAIS NO ESPAÇO EDUCACIONAL

Bruno Piancó de Sousa

Francisco Francinete Leite Junior

Doi: 10.48209/978-65-5417-116-0

Introdução

A escola como uma instituição social, é reconhecida historicamente, como provedora de conhecimento, aprendizado, ensino, no qual, direciona os sujeitos a exercer e reconhecer seu papel diante de uma sociedade padronizada que o prepara para desenvolver suas competências que depois serão cobradas nessa mesma sociedade. Porém, estas condições são também historicamente voltadas para corpos considerados cisgêneros, corpos estes docilizados a seguir padrões normativos e heteronormativos que não fujam ou desviem de regras

sociais estabelecidas, regras estas impostas para que outras expressões de gênero, sexualidade e diversidade sexual não se manifestem.

Nesse panorama, no presente estudo, o espaço educacional para população de estudantes transexuais e travestis são, em sua grande maioria, alvos de esquecimento e invisibilizadas no processo educativo pela maior parte do sistema de ensino, pois, a discriminação quanto a identidade de gênero, nome social desses alunos (as), afastamento ou evasão dessa população por violências geradas pelo corpo docente e por outros alunos, é um dos desafios que essas pessoas enfrentam pela sua permanência durante todo seu percurso escolar. Além disso, na maioria das vezes, o resultado da falta de suporte das instituições educacionais e da própria família é a marginalização como via de sobrevivência dessas sujeitas.

Ao apontar a relevância social, a proposta da pesquisa é delimitar o estudo sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual dentro das instituições educacionais e como essas instituições compreendem essa relação, volta-se para a ótica de pessoas trans e travestis e suas formas de enfrentamento para permanência nesse espaço, permitindo analisar as consequências psicológicas e sociais geradas na vida desses sujeitos durante esse período. Para além, ao realizar estudos sobre a temática, possibilitará na análise da psicologia frente a discussão sobre pessoas trans e travesti e a sua relação de gênero e sexualidade, e a atuação dos profissionais com essa população, conforme as resoluções que o Conselho Federal de Psicologia (2018) onde a resolução 01/2018 que estabelece as normas de atuação e a resolução 10/2018 que atuam para a efetivação do nome social desses sujeitos.

A relevância pessoal delimita-se diante de uma experiência do pesquisador em seu estágio como psicólogo escolar, ao adentrar nesse campo, emergiu o questionamento quanto a população trans e travesti dentro do espaço educacio-

nal e como essas pessoas são vistas nesse local. Além disso, houve a preocupação de realizar essa investigação, pois, o pesquisador por também fazer parte da comunidade LGBTQIA+, se inquieta pelas temáticas que atinjam diretamente as pessoas que fazem parte do mesmo grupo, ao ver que existe uma invisibilização diante do que ocorre com determinados grupos minoritários dentro de instituições.

Referente a importância para o meio acadêmico, trará a oportunidade de encontrar informações pertinentes que servirão de subsídios para a realização de futuras pesquisas sobre a área. Neste viés, recorrendo a um estudo narrativo de literatura para que o pesquisador e a academia encontrem novas referências acerca do tema.

O artigo visa compreender os impactos psicossociais que pessoas transsexuais e travestis vivenciam no percurso escolar. Discutindo sobretudo, os principais conceitos de gênero e sexualidade e como ela é compreendida na instituição de ensino; apresenta o processo de escolarização dessa população e como a escola auxilia nesse processo; e a perspectiva da psicologia na frente os aspectos impactos psicossociais e as formas de atuação dos psicólogos com pessoas transexuais e travestis.

Aspectos Gerais sobre Gênero e Sexualidade

Inicialmente, a noção sobre as relações de gênero ganhou força a partir dos movimentos feministas americanos da década de 1960 (se concretizando nos anos 80), que cravaram uma luta pela igualdade de direito baseado no sexo, pois, entendia a existência de uma dominação masculina em todos os âmbitos e que a parcela da população feminina era excluída da maioria desses espaço. No período, a terminologia de gênero indicava uma rejeição quanto ao uso dos ter-

mos sexo ou diferença sexual, assim, o gênero definia estudos voltados a falar sobre mulheres e homens de forma separada e específica, de tal maneira, que a produção aos estudos femininos eram realizados de forma isolada e estreita, limitando mulheres a único espaço e local como pertencentes a elas e não a outros espaços. Dessa forma, as mulheres e homens eram definidos como pessoas que não poderiam ser estudadas de maneira separada para a compreensão da existência de igualdade de gênero em ambos os sujeitos (SCOTT, 2012).

Ao abordarmos a questão referente a gênero, muitas vezes esse termo pode ser confundido ou utilizado erroneamente fazendo menção ao sexo biológico. Dessa forma, ao enfatizarmos sobre o que é gênero, iremos referi-lo como aspectos sociais que se relaciona ao sexo e as construções sociais inferidas. Diante disso, Lima (2020), aponta que o gênero pode ser compreendido como uma das identidades (étnica, sexual, classe) no qual integram cada indivíduo, assim como, os aspectos culturais e sociais que as constitui e contribui para formação do pensamento sobre gênero. Destarte, podendo ser também uma auto-percepção do sujeito: conforme Jesus (2012, p.8) “O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente.”

O gênero pode ser analisado também como uma forma de representação, segundo Lauretis (1994), essa representação é alusivo a uma relação de pertencer a um grupo, uma categoria, classe, ou seja, construí uma relação com uma entidade, se referindo a uma pessoa, e atribui a ela determinada posição em uma classe, dessa forma, a autora afirma que gênero não diz respeito a um sujeito e sim a uma relação, representa um indivíduo em uma classe.

Ao referirmos que gênero é construído socialmente e culturalmente, evidenciamos que desde o nascimento, meninos e meninas, são ensinados a seguir determinados padrões de comportamento e formas de agir de acordo com o

que é imposto, sobre o que é “adequado”, começando pelas brincadeiras e brinquedos de “meninas” e de “meninos”, a maneira de se vestir, falar, se apresentar de forma que corresponde ao papel de gênero que lhes foi atribuído (JESUS, 2012).

A questão social permeada sobre as diferenças entre homens e mulheres que é constituída desde a infância, se mostra de maneira “natural”, pois é influenciada pelo convívio social, onde ditam que os papéis do que é ser homem e ser mulher são determinantes a partir de seus órgãos genitais e que devem cumprir com o que lhes foi designado, entretanto, o que de fato constitui nossa identificação como homens e mulheres, não é o fator biológico, e sim o social. Outro viés, é a questão cultural, ser masculino ou feminino, é uma questão relativa em algumas culturas, pois como nós nos apresentamos para o mundo é singular, dependendo de onde estivermos, assim, ser homem ou mulher, masculino ou feminino, é uma questão de gênero em si (JESUS, 2012).

Ao aprofundarmos sobre a temática, verifica-se as ramificações, no qual, ajuda compreender como os sujeitos atribuem o aspecto da identidade de gênero para designar-se diante do meio social. Lima (2020) afirma que, a identidade de gênero está relacionada com afinidade que se demonstram os gêneros masculinos e femininos, como as pessoas se identificam diante desses e como situam com o mundo que estabelece essas identidades de gênero, dando exemplo, a travestilidade e transexualidade.

A transexualidade é uma das identidades de gênero, no qual, uma pessoa que nasceu biologicamente com determinada característica física de um gênero, porém, ao longo de sua vida, essa pessoa se compreende pelo outro gênero. Dessa forma, segundo Jesus (2012), ao longa da história, essas pessoas sempre foram identificadas, porém, foi com os avanços da medicina, que permitiram que fosse possível alcançar a identidade quase idêntica de homens e mulheres

cis, dessa forma, pessoas transexuais lidam de maneiras diferente e em graus diferentes o próprio processo de identificação, uns desde a infância e outros tardiamente.

Relativo às pessoas travestis, elas foram designadas como homens no seu nascimento, porém não se reconhecem em algumas características tanto masculinas, quanto femininas. De acordo com Jesus (2012) as travestis vivenciam papéis de gênero feminino, porém, não se identificam como homens ou como mulheres, mas como membras de um não gênero ou terceiro gênero, e que independente da maneira que se reconhecem, preferem ser tratadas no feminino, ao contrário, se sentem ofendidas quando usado pronomes masculinos ao referi-las.

A problemática do estigma social representa fortemente essa população, pois, são marginalizadas em qualquer espaço que queiram ocupar, seja nas escolas, nos espaços públicos, nas empresas, nas instituições, assim, encontrando formas de sobrevivência através da prostituição na maioria dos casos (JESUS, 2012).

Ao introduzir sobre o aspecto da sexualidade, por ser socialmente construída e historicamente modelada, está intrinsecamente interligada com as relações de poder. Foucault (1988, p.100) conceitua a sexualidade como um dispositivo histórico:

não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

A partir desse conceito, Foucault dá margem para discussão de uma diversidade de dispositivos que servem para a manutenção do controle e poder social, como o dispositivo de aliança que faz menção ao sistema matrimonial, a

formação de parentescos, a troca de bens, porém, perde sua força posteriormente, sendo superado, mas não deixado de lado, pelo dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988).

Diante disso, o autor articula este dispositivo da sexualidade com o de aliança e o descreve inicialmente como aquele que volta-se para um parceiro sexual, e que ambos trabalham com o viés de controle social. A ideia dispositivo de aliança parte de um sistema de regras que definem o que é concedido e o negado, a trama das relações e a manutenção da regra que a governa, vínculo dos parceiros com condições acordadas, ou seja, de maneira geral, a proposta é manter um vínculo privilegiado com a ordem. Já o dispositivo da sexualidade inclina-se para noção das formas de controle, controle dos corpos, das razões de ser, das reproduções, e de controle populacional de maneira global (FOUCAULT, 1988).

Neste viés, as relações de poder buscam concretizar a manutenção do controle social dos dispositivos, ao implementar as instituições sociais. Segundo Nascimento et al. (2015) às relações de poder podem ser caracterizadas pela terminologia de “jogos de poder” e saber, nos quais, as instituições, organizações e leis reproduzem discursos de como os sujeitos devem se portar e agir dentro e fora delas, ao alegar que esses indivíduos não têm poder para confrontar o que é imposto, e partir disso, esses sujeitos passam a reproduzir tais discurso e tomam para si mesmos como verdade, sendo atravessados ao entenderem como funciona a relação com esses micropoderes. Assim, ao relacionarmos com a sexualidade, percebemos que as instituições e a sociedade manipulam as formas de viver e experienciar dos indivíduos, impondo que as pessoas sigam um determinado modelo imposto.

Relações de Gênero e as Manifestações da Sexualidade no Ambiente Escolar: o processo de escolarização de transexuais e travestis

Frente às discussões sobre gênero e sexualidade, podemos compreender como as instituições de ensino compreendem essa relação e implementam essas questões em sala de aula. Assim, ao trazer o debate para o campo escolar, poderá ser observado múltiplas dificuldades, visto que, essas questões ainda não são levadas em consideração nas grades curriculares, pois, como sujeitos permeados por uma sociedade regradada em valores morais e que prevalece o status quo de normalidade heteronormativa no espaço escolar, é necessário seguir tais normas. Como apontam Araújo e Barros Junior (2016), que de um lado há sujeitos que defendem que possa ser discutida a temática na educação, de outro, a frente parlamentar cristã no congresso nacional, buscam qualquer argumento para a não implementação de tais discussões.

Ao relacionarmos esse conservadorismo implementado no sistema de ensino que impede o debate sobre a temática, observamos que nas instituições é algo que ainda necessita ser bastante trabalhado, no que diz respeito, para uma educação para diversidade sexual e de gênero. Segundo Bohm (2009) as instituições de ensino não são acolhedoras com as diferenças identitárias, sejam elas, de raça, etnia, classe social e sexual. Sobre quem toma a responsabilidade da educação para diversidade, aponta Bohn (2009, p.42) “ Ficando a critério particular dos/as professores/as a abordagem de tal questão bem como a seleção de materiais didáticos e paradidáticos relacionados.” Porém, uma parcela dos educadores não conseguem dialogar ou se aprofundar na temática em questão por muitas vezes não terem experiências ou vivências que consigam aproximar o tema com os alunos, assim, havendo uma certa esquivia para tratar do assunto.

Já Braga (2002) ressalta o papel e a responsabilidade do educador no processo da educação sexual desde a infância, ao discutir que esse papel é fundamental para o desenvolvimento da criança nessa fase da aprendizagem, pois o professor cumpre a função como mediador e se coloca como um modelo de identificação sexual desses estudantes, transmitem de maneira sutil e singela a discussão sobre sexualidade. Porém, ainda hoje as escolas cumprem o papel de interferência na construção da sexualidade dos alunos e que necessitaria ser revisto e colocado como pauta nas grades curriculares. Frente a temática, Da Costa (2022, p.30) ressalta a importância do educador no empenho de promover discussões para construção das identidades de cada aluno em sala:

As formulações de conceitos relacionados à sexualidade e a orientação sexual, é que permitirão aos educadores romper com as ideias socialmente estabelecidas que rodeiam a educação de crianças e jovens. As relações de gênero precisam ser construídas com o intuito de desmistificar os padrões construídos de acordo com as diferenças biológicas. Pois, deve-se considerar que todos os sujeitos possuem liberdade para construir sua identidade da forma mais justa e igualitária possível.

Ao dissertar sobre o lugar de responsabilidade que impõem ao educador nesse processo da educação para a diversidade sexual, Castro (2009) refuta não colocar somente a responsabilidade desse saber nos educadores, mas também da equipe escolar como um todo. Os componentes que fazem parte do núcleo escolar devem atuar juntos nessa educação, devem estar preparados para diálogos, debates e discussões sobre o assunto, porém, para isto, necessita-se de um estudo sobre episódios nos quais alunos(as) passaram por situações vexatórias por questões de gênero e sexualidade, para que assim a escola possa implementar projetos voltados para o assunto.

Quanto à proposição e atribuição de responsabilidade sobre a temática, podemos pensar na possibilidade da construção de um currículo multicultural que as escolas possam elaborar para incluir as discussões sobre gênero, sexua-

lidade e diversidade durante as aulas. Segundo Gonçalves (2012) a construção desse tipo de currículo irá corroborar a desconstrução de ideias estabelecidas dos alunos e combaterá as injustiças sociais de minorias. O objetivo último é desestabilizar as relações de poder através da valorização de saberes e culturas que os alunos carregam consigo, e ao mesmo tempo, criticar e reconhecer que determinados discursos e práticas que subjuguem tais minorias é fundamental para a compreensão desses estudantes de como funciona o processo de opressão a esses sujeitos.

Frente a essa questão, no espaço escolar, podemos percorrer sobre a problemática do processo de escolarização de pessoas Transexuais e Travestis, podemos dizer, as instituições de ensino darem pouca ou nenhuma importância a essa população e seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Bohm (2009) ressalta sobre os desafios que estas sujeitas enfrentam em permanecer nas instituições educacionais. Representa um desafio, pois, as instituições educacionais seguem princípios que regem a heteronormatividade e não abrem espaço para as diversidades. No caso de pessoas transexuais e travestis, são raros as situações onde há ingresso, permanência e resistência dessas sujeitas, uma vez que a relação dessas pessoas com os demais colegas é atravessada pelo bullying, com professores e gestores escolares, pela falta de assistência a essas situações, proibições quanto a própria vestimenta, recusa do seu nome social, uso dos banheiros etc. Esses aspectos reforçam o não pertencimento que essas pessoas sentem nesse espaço, de não encontrarem figuras nos quais a representem e que as enxerguem como alunas(os) que desejam exercer os mesmos direitos que os demais colegas, o de aprender.

Atualmente, o que vem se implementando para auxiliar esses estudantes para alcançarem os demais degraus após o ensino básico, segundo Lima (2020) são projetos elaborados por ONGS para a escolarização voltados exclusivamen-

te para a população transexual e travesti: Coletivo Transformação, realizado em São Paulo (SP), o TransEnem e a ONG TransVest, em Belo Horizonte (MG) e Porto Alegre (RS), o Prepara Trans, em Goiânia (GO), o Prepara, Nem!, no Rio de Janeiro (RJ), e o Transviando o Enem, em Salvador (BA). Todos esses cursos preparatórios auxiliam para que essas pessoas consigam realizar vestibulares, exames e cursos para o ingresso nas universidades públicas e particulares.

Impactos Psicossociais Enfrentados pela População Transexual e Travesti no Espaço Escolar

Ao falarmos sobre experiências de pessoas trans e travestis vivenciam durante o período escolar, podemos evitenciar, que existe uma força nessa população para encarar os diversas barreiras que a sociedade heteronormativa impõem sobre elas(es), porém, até que esses sujeitos conquistem ou não essa potência que as(os) movimentam, passam por processos que começam desde a infância até a adolescência, onde emerge a descoberta da própria sexualidade e da sua identificação de gênero.

Sobre os enfrentamentos dessa população, Zucchi et al. (2019, p.3) ressalta que:

Embora as investigações sobre discriminação e violência contra pessoas transexuais ainda sejam incipientes, os dados disponíveis, frequentemente obtidos com a participação de organizações não governamentais, apresentam uma realidade alarmante, caracterizando uma violência que acomete e atravessa a trajetória de vida das travestis e mulheres transexuais em todos os contextos e situações sociais.

No contexto escolar, as violências e discriminações contra a população trans são bastante visíveis, pois, desde de sua inserção na educação, esses sujeitos são marcados(as) como pessoas fora do padrão cisgenero, no qual não são consideradas bem-vindos(as). Uma das discriminações que mais acometem

essas pessoas em primeira instância é a transfobia, segundo O observatório de educação LGBT (2013) a transfobia é caracterizado como medo ou desprezo a transgêneros ou transexuais, ou seja, os indivíduos que elaboram esse medo tem receio que as outras pessoas a imagem como uma pessoa homossexual ou de outra identidade de gênero.

Nesta relação, surgem os casos de transfobia dentro do espaço, apontado por Vasconcelos (2018) como bastante comuns com alunas travestis e transexuais cursando o ensino fundamental e/ou médio, no qual, estão no processo de transição, identificação e aceitação de sua própria identidade, dessa forma, sendo um desafio bastante difícil para essas pessoas e principalmente para toda gestão escolar, visto que, seguem as normas e preceitos estabelecidos machistas e heteronormativos implementados desde da criação dessas instituições escolares, é uma barreira que necessita-se fazer emergente a desconstrução em prol do respeito a essas pessoas.

No espaço escolar, o conceito de Bullying Transfóbico é atribuído para designar a prática de discriminação contra a população trans, essa prática ocorre em situações que levam a violência psicológica como “piadas”, insultos, intimidações, deboches, como também, ao ponto das violências físicas como empurrões, socos, chutes e outros tipos de agressões que podem ferir e integralidade do sujeito. Esses comportamentos acabam gerando o sentimento de vulnerabilidade, sofrimento, exclusão, tristeza por parte da vítima e que faz com que se culpe pela violência sofrida e internalize e justifique a transfobia que sofreu (GOMES, 2014).

A partir disso, mediante essas violências, a evasão escolar, como o seu abandono e sentimento de fracasso escolar são fatores presentes nas vivências dessas pessoas que conseqüentemente tomam essas atitudes para evitar as discriminações e preconceitos. Segundo Salvador (2021) para a população trans, o

fracasso não está associado a falta de estudos, e sim na inviabilidade de permanecer em um local que não se sente pertencente e na dificuldade de se dedicar sua atenção às aulas, tendo que encarar os olhares e retaliações de colegas, até mesmo, a própria maneira no qual o corpo docente dá atenção ao que acontece com essas pessoas faz com que elas(es) não queiram permanecer na instituição.

Assim, Vasconcelos (2018) aponta que a evasão escolar pode ocorrer pela quebra de padrões heteronormativos e Louro (1997) ressalta que as instituições escolares reforçam a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais e que nesse mister, é o padrão que deve ser estabelecido e seguido, subscrito no que sociedade prevalece sobre o que é ser homem ou mulher cisgênero. Refuta, a necessidade das instituições de vigiar os alunos e alunas na permanência do padrão heterossexual para não “revelarem” suas próprias identidades e sexualidades, no status quo de regras do espaço educacional.

Ao referirmos sobre o enquadramento de regras que são impostas aos estudantes, a própria instituição acabar por ela mesma, desrespeitando e deslegitimizando as pessoas que compõem esse espaço, exigindo que as normas institucionais sejam respeitadas, porém, em algumas situações, desconhecem direitos básicos dessas(es) estudantes que precisam que o seu lugar, nome e necessidades sejam legitimados, no caso, o nome social e o uso do banheiro por pessoas trans e travestis. O nome social de acordo com Alves, Silva, Moreira (2016, p.329) “designa o nome pelo qual sujeitos travestis e transexuais preferem ser chamados cotidianamente, uma vez que o nome civil ou de registro não reflete sua identidade de gênero”.

A respeito do uso do nome social nas instituições de ensino, o Ministério da Educação (2018) estabeleceu uma resolução nº1 de 19 janeiro de 2018 no Art. nº 2 que breve a possibilidade de nome social de menores travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica, sendo necessário um

representante legal para que a(o) estudante possa ser chamado pelo nome condizente com a sua imagem. A resolução articula também as formas de implementação e elaboração que os sistemas de ensino precisam adotar para criar projetos pedagógicos e propostas curriculares que combatam quaisquer formas de discriminação decorrente da orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários etc (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Intercala-se a problemática a utilização dos banheiros, Nery (2015) aponta que as escolas enfrentam ainda um sério problema quanto a distinção de gênero nos banheiros escolares, pois, ainda é pautado a noção que a sua utilização é voltada na compreensão social de sexo biológico, sem se importar com sua expressão, e sim dando ênfase no órgão genital. Essa questão traz à tona sérios problemas para os estudantes trans dessa instituição, visto que, algumas evitam o uso do banheiro, retendo a micção e causando sérios problemas de ordem fisiológica nas vias urinárias, ou seja, mostrando que essas alunas(os) partem para um viés de um menor dano, do que passar por situações vexatórias, violentas, humilhantes e preconceituosas nesse espaço.

Nessa conjuntura, a psicologia adentra-se nessa questão e contribui para o combate à discriminação e no reconhecimento desses corpos, sujeitas(os) e subjetividades. De acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) e o princípio fundamental II “ O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. ” (p.7). A partir desse princípio, pode-se pensar na diversidade e nas diversas formas de expressões de gênero e sexualidade, e o que é possível realizar em prol da quebra de estigmas voltada a essas(es) sujeitas(os), principalmente, relacionado a população trans.

A partir dessa discussão, pensa-se nas inúmeras formas para resolução da problemática, no que diz respeito na atuação a pessoas trans, travestis entre outras. Diante disso, O Conselho Regional de Psicologia (2011) realizou no ano de 2011 um debate sobre a pauta de patologização das identidades trans, e abordou as questões sobre estigmas, posturas discriminatórias que contribuem para a marginalização dessa população. Trouxeram essa reflexão a partir do pensamento social que a transexualidade e a travestilidade eram tipos de transtornos e que havia a necessidade de reconhecimento de suas existências no âmbito social e não como sujeitas(os) classificadas em um determinado transtorno.

Para auxiliar essa população a minimizar as ocorrências de discriminação no contexto escolar, entra em cena trabalho do psicólogo na inserção desse espaço para contribuir no combate a situações segregantes que afetam o campo afetivo, emocional, social e das relações dessas(es) indivíduos(os). De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2018) na resolução 01/2018 do Art. 1º a atuação do psicólogo será voltada a reflexão sobre questões preconceituosas, discriminatórias e vexatórias contra pessoas transexuais e travestis, a fim de eliminar estigmas sobre essa população.

A partir dessas discussões que, atualmente, é implementado também na resolução 01/2018 do Art 7º sobre a atuação do psicólogo na promoção de diálogos que desconstrua a noção patologizante e permita que a população trans tenha uma maior abertura para as manifestações de suas identidades e que desenvolvam sua autonomia. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018). A atuação também pautará, sobretudo, em um modelo não patologizante ou correção da transexualidade e travestilidade, sem normatizar as experiências e manifestações de gênero dessas(es) sujeitas(es), e sim, trabalhar na manutenção de uma qualidade vida. saúde mental e garantia de direitos. considerando suas vivências como legítimas e suas jornadas como únicas e ímpares (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ, 2018).

Considerações Finais

A concepção de gênero na atualidade vem se modificando a partir da conquista de direitos de pessoas que buscam a legitimidade de suas próprias identidades de gênero, assim como, na inclusão e reconhecimento delas(es) de um lugar no âmbito social, educacional, institucional. Em vista disso, é sabido que as identidades transexuais e travestis são constantemente atravessadas, pois antes eram idealizadas e moldadas anteriormente, para depois haver o reconhecimento daquilo que se é, entrando no processo de rearranjo, confrontos e embates que marcam suas trajetórias. Assim, o estudo mostrou os obstáculos que a população transexual e travesti enfrentam no percurso escolar e de que forma isto poderá afetar suas vidas fora desse espaço.

O entendimento acerca das consequências e vulnerabilidades que a população transexual e travesti sofre no meio educacional serviu de pretexto para a realização da pesquisa. Entender os desafios dessas(es) estudantes no percurso escolar, é observar a dimensão de uma desigualdade social dentro de uma instituição que deveria amparar a todos e cumprir com o seu papel de formar cidadãos(os) conscientes que busquem viver em uma sociedade em prol do respeito às diferenças.

Durante a produção do artigo, é possível visualizar que as problemáticas a respeito do impacto do não reconhecimento dessas sujeitas(os) nesse espaço provocam mudanças radicais em suas vidas a médio prazo, como convivência com atos discriminatórios de outros colegas, transfobia, bullying, desrespeito ao uso do nome social e ao banheiro. A longo prazo, citamos a evasão escolar, o abandono familiar pela não aceitação, exclusão social e falta de oportunidade de empregos formais que conseqüentemente realocam essa população para a prostituição como via de manutenção de um sistema higienista e de marginalização social que segrega e impõe o meio de sobrevivência dessas pessoas.

Por fim, observou-se no decorrer da pesquisa uma carência de novos estudos e pesquisas recentes relacionados à temática sobre a população trans e seus enfrentamentos no ambiente escolar e atuação do psicólogo escolar com essas pessoas, sobretudo, no cenário da epidemia de covid-19. As investigações sobre esse público e as instituições de ensino durante esse período diminuíram, trazendo dificuldades na atualização do tema e uma escassez nos achados, assim, recomenda-se a realização de novas pesquisas sobre assunto com a finalidade de compreender o atual panorama desses estudantes nas escolas.

Referências

ALVES, C. E. R.; SILVA, G. F.; MOREIRA, M. I. C.. A política pública do uso do nome social por travestis e transexuais nas escolas municipais de Belo Horizonte: uma pesquisa documental. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 11, n. 2, p. 325-340, 2016.

BARBOSA, D. M.; GUIZZO, B.S. Gênero e Sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**, v. 1, n. 12, 2014.

BOHM, A. M. **Os “ Monstros “ e a escola: Identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

BRAGA, E.R.M. **Sexualidade Infantil: Uma investigação acerca da Concepção das Educadoras de uma Creche Universitária sobre Educação Sexual**. Assis – SP. UNESP – Universidade Estadual Paulista/Campus Assis, Mestrado (Dissertação), 2002.

CASTRO, F.F.; **Dúvidas e dificuldades de educadores sociais de um centro social de Maringá**. Monografia apresentada ao Departamento de Fundamentos da Educação como requisito para obtenção do título de Especialista da Universidade Estadual de Maringá. Maringá/Pr. 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**, Resolução n.º 10/05, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**, Resolução nº 01/2018, 29.Jan.2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**, Resolução nº 10/2018, 27.Mar.2018.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – PR. **Nota técnica CRP-PR02-2018**. (2018) Disponível em : <<https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/nt-002-2018>>.

CORDEIRO, A. M. et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, p. 428-431, 2007.

DE BARROS JÚNIOR, J. M.; DE ARAÚJO, S. A. **Gênero, Identidade e diversidade sexual: Discussões necessárias no âmbito escolar**. 2016.

DA COSTA, M. E. et al. **“Cis” tema de educação e alunas travestis e transexuais: Representações Sociais de professores e professoras da rede pública de Belo Horizonte**. 2022.

FERNANDES FILHO, A.; OLTRAMARI, L. C. Psicologia escolar e população lgbt+ no ensino superior: Um relato de experiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOMES, A.C. **Bullying transfóbico: experiências de discriminação e violência de pessoas trans em contexto escolar**. Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2014.

GOMES, F.; TEODORO, A.S. **O processo de escolarização das travestis e das mulheres trans no Brasil**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 10, Vol. 21, pp. 111-118. 2020. Acesso em: Junho de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodocconhecimento.com.br/educação/mulheres-trans>, DOI:10.32749 /nucleodoconhecimento.com.br/educação/mulheres-trans

GONÇALVES, N.. Estudos Culturais e Currículo Multicultural: validando as vozes dos alunos. **Revista Digital**. Buenos Aires - Año 17 - Nº 170 - Julio de 2012.

JESUS, J.G. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos: **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. v.2, p.42. Brasília, 2012

LIMA, T. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 77, p. 70-87, dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho nacional de educação conselho pleno**. Resolução nº 1. 19.Jan. 2018

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria MS nº 1.707**, de 18 de agosto de 2008

NASCIMENTO, F. A.; JUNIOR, F. F. L.; PINHO, F. A. Tipologias e classificações: um estudo sobre as temáticas de gênero e sexualidade no manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (dsm). In: **XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Ciência da Informação**. 2015.

NERY, J. W.; GASPODI, I. B.; SOUZA, R. M. Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento. Souza RM. **Coletânea Diversa Diversidades**, v. 1, p. 61-80, 2015.

PAULOS, R. Relatório sobre Homofobia e Transfobia: Observatório de Educação LGBT. Março de 2013. **Observatório de Educação LGBT. Rede ex aequo**, 2012.

SALVADOR, N. C.; DE OLIVEIRA, A. J.; FRANCO, N. Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões necessárias. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-18, 2021.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. 2012

VASCONCELOS, F. R. **Evasão escolar de alunas travestis e transexuais**. Universidade Federal do Rio Grande. FURG. 2018.

WEEKS, Jeffrey. (2010). O corpo e a sexualidade. In G. L. LOURO (Org.), **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade** (pp. 35-82). Belo Horizonte: Autêntica.

ZUCCHI, E. M. et al. Bem-estar psicológico entre travestis e mulheres transexuais no Estado de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019.

CAPÍTULO 3

A EMERGÊNCIA DO PENSAMENTO DECOLONIAL: O FEMINISMO PODE SER DECOLONIAL?

Amadeu Cardoso do Nascimento

Doi: 10.48209/978-65-5417-116-1

Introdução

Os estudos feitos durante as aulas da disciplina Conhecimento, Poder e Epistemologia do Sul, do Programa do Mestrado Associado em Antropologia (PPGA UFC/UNILAB), possibilitou-me problematizar as dimensões da produção do conhecimento do eixo Sul-Sul do globo. Assim, surge esse texto, na perspectiva de abordar o olhar desse autor sobre as epistemologias do sul dialogando com os feminismos. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica para apresentar os termos colonialidade e decolonialidade e seus efeitos sobre os povos colonizados, sobre a estrutura da Universidade brasileira e sobre os saberes produzidos por mulheres.

Ramón Grosfoguel (2016) apresenta as estruturas do conhecimento das universidades ocidentais e a construção do mundo moderno europeu, recorrer aos privilégios do homem branco, cristão, ocidental, heterossexual sobre essas estruturas, construindo a categoria que chamou de epistemicídios. Esse controle sobre o conhecimento, produções e das ciências por esse perfil de homem tem subjugado o conhecimento produzido por outros corpos, inclusive por mulheres negras e travestis. Desqualificando de forma sistemática e sexista, e quando essas mulheres são travestis negras, o racismo opera de forma decisiva junto com a transfobia (NASCIMENTO. A, 2022).

Os epistemicídios podem ser analisados de forma separada, assim é possível realizar uma crítica a ocidentalização dos conhecimentos produzidos nas Universidades dentro da lógica da racista/sexista e dos genocídios/epistêmicos. Dos quatro genocídios/ epistêmicos, ou epistemicídios elaborados por Grosfoguel (2016) o sexismo e racismo, e aqui apresento a transfobia como estruturantes para eliminar corpos não hegemônicos, como por exemplo de mulheres negras e travestis (NASCIMENTO, A. 2022). Investigar pesquisas produzidas por essas mulheridades e travestilidades é buscar nas vozes silenciadas, é encontrar na subalternidade, a possibilidade de contar histórias múltiplas com olhares do feminismo negro, decolonial e transfeminista.

O movimento transfeminista tem buscado romper com os epistemicídios, apresentando outras possibilidades de diálogos entre o feminismo. Leticia Nascimento (2021), colabora afirmando que “as mulheres transexuais e travestis sempre tiveram de lutar para serem aceitas, mesmo em espaços sociais de reivindicação.” (NASCIMENTO. L, 2021, p.88). Ela indica em sua obra como romper com os epistemicídios de produções, pesquisas e epistemologias, sugere que se faz necessário estudar as produções de Travestis e mulheres transexuais. Os conhecimentos produzidos por travestis não estão presentes nos currículos, nas salas de aulas ou biblioteca.

O nosso trabalho se ampara na necessidade de discutir o pensamento decolonial no ambiente acadêmico, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades do pensamento feminista negro, decolonial e transfeminista, sinalizando que o feminismo pode ser decolonial. Assim, centralizamos a discussão nas reivindicações das mulheres negras pós/des-colonial. Sabe-se que a dominação colonial gestou um ambiente de opressão, violentou as relações, impôs o modo de vida ocidental aos colonos e foi duplamente marcante para as mulheres, mulheres negras e indígenas, de forma racista e sexista. (GONZALÉZ, 1984), mais forte ainda para as travestis e mulheres trans (NASCIMENTO. A, 2022).

Os efeitos da colonização apresentado por Balandier (1993), Santos (2007) e Césaire (1978) foram importantes para percebermos o impacto da colonização e da colonialidade sobre a vida dos colonizados e como a descolonização é necessária, precisando também ser compreendida dentro da produção do conhecimento. “A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”. (MIGNOLO, 2008, p. 290). Balandier (1993), com a teoria da situação colonial, nos oferece uma análise sistemática das relações entre metrópole europeia (Norte) e colônias (América, África, Ásia) e os efeitos das ações de opressão da primeira sobre a segunda. A expansão colonial e de dominação em diferentes épocas, se inseriu nas sociedades colonizadas de uma forma nunca vista anteriormente na história. A colonização transformou a “superioridade” do homem branco em dominação. A expansão das nações europeias constitui estruturalmente o controle político, econômico, cultural e social da maioria das colônias. O controle dos nativos, a subjugação dos líderes nativos, a exploração dos recursos naturais, a exploração da mão-de-obra, faz da ação da colonização uma relação de controle e submissão, caracterizando a situação colonial. A situação colonial é a “dominação imposta por uma minoria estrangeira, ‘racial’ e

culturalmente diferente em nome de uma superioridade racial (ou étnica) e cultural dogmaticamente afirmada a uma maioria autóctone materialmente inferior (BALANDIER, 1993, p.128).

A colonização inventou a dominação europeia, criou o poder do saber ocidental, os modos de pensar, viver, os costumes morais, criou a tal da “civilização”. Entender a colonização além de um ponto de vista é reagir à estrutura que coisificou o outro. Como nos diz Césaire (1978) “entre colonizador e colonizado, só há um lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria.” (CÉSAIRE, 1978, p.26). A dominação colonial acontece dentro de uma estrutura nunca vista, a divisão do globo em norte e sul, a civilização ocidental europeia versus os incivilizados nativos do resto do mundo, localizados na parte sul, América, África e Ásia.

A Colonialidade e o Pensamento Decolonial

A colonialidade como um conceito teórico, Quijano (2009) a partir de projetos locais e globais de estudos decoloniais, crítica a herança do poder colonial presente nas relações de poder, saber e gênero (LUGONES, 2014). A colonialidade se expressa de maneira a valorização do mundo euro-americano, a supervalorização dos modelos científicos, a produção epistemológica do conhecimento no eurocentrismo. Essa supervalorização do mundo euro-americano desvaloriza, oprime as culturas e saberes “nativos”, saberes autóctones.

A colonialidade opera como um mecanismo de opressão presente nas relações de poder. Sendo “o poder, nesta perspectiva, é uma malha de relações de exploração/dominação/conflitos que se configuram entre as pessoas na disputa pelo controle do trabalho, da ‘natureza’, do sexo, da subjetividade e da autoridade.” (QUIJANO, 2009, p.106). O poder opera na sociedade e são

reproduzidos historicamente. A dominação masculina, herança colonial, evidenciam os sintomas do colonialismo. A identidade dos sujeitos, suas categorias de raça, classe, gênero, religião, sexualidade cruzam nas relações interpessoais, nas identidades individuais e nas relações coletivas. São essas relações da herança colonial que subjagam os corpos. O racismo se faz presente como ideologia social e racial, o discurso colonialista, patriarcalista e sexista branco se difundiram pelo mundo não europeu. “O racismo, como ideologia elaborada, é fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre América, África, Ásia. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo, mas adquire o estatuto de teoria após a revolução industrial europeia.” (PEREIRA, 1978, p. 15). Dessa forma, os estudos decoloniais buscam reconstruir argumentos como as relações que se estruturam durante a colonização e descolonização foram fortalecidas com relações discriminatórias, que potencializaram a submissão e inferioridades dos povos colonizados.

O movimento decolonial está em construção e disputa um espaço nas epistemologias. O “Pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais.” (MIGNOLO, 2008, p.291). Esse pensamento emergiu nas Américas como uma forma de resistências a modernidade/colonialidade. Essa posição epistêmica é uma proposta teórica e prática. Hoje, a opção descolonial opera pelo mundo, além das críticas que avançam diariamente, na civilização capitalista e neoliberal. (MIGNOLO, 2008, p.295). O colonialismo é uma forma de dominação política, cultural, social e cultural em que os europeus estabeleceram na América, África, Ásia e Oceania.

A colonialidade expressa exatamente que a dominação das administrações coloniais não encerra com as emancipações políticas ou com a emergên-

cia dos Estados-nação. A dominação colonial contínua, o que se chamou de colonialidade. E esse movimento decolonial é um campo teórico-prático de construção de outros conhecimentos e epistemologias. Mignolo (2008) faz uma crítica ao imperialismo dos estudos culturais. “Para ele, o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate.” (BALESTRIN, 2013, p. 96). Em Quijano (2009) “Colonialidade do poder” apresenta uma diferença lógica entre as categorias de pensamento ocidental eurocêntrico que deram base ao pensamento capitalismo e colonial moderno. Identifica os termos raça, gênero e sexualidade. A colonialidade de gênero proposta por Lugones (2014) faz uma crítica a ideia de gênero apresentada dentro de uma lógica binária de dominação, que à medida que foi racializada, que estruturou de forma única de entendimento, o heteronormativo. O que ele chamou de Sistema Moderno Colonial de Gênero tiveram suas bases no capitalismo.

O Feminismo pode ser Decolonial?

No campo de disputa da pluralidade de entendimento dos feminismos e de gênero, aparecem diversas formas e abordagens que vale para a compreensão sobre a colonialidade de gênero (LUGONES, 2014). A perspectiva hegemônica, eurocêntrica, branca e ocidental se tornou única. Contudo, outras formas de pensar o feminismo aparecem. O movimento feminista de mulheres negras nos anos de 1970 passou a contribuir para ruptura com a perspectiva do feminismo eurocêntrico quando se pensava apenas nas mulheres brancas, ocidentais de classe média. O feminismo decolonial caminha ao lado das feministas negras, indo para o entendimento do termo interseccional. Pensar a noção de interseccionalidade é um conceito essencial para compreender a ação multifacetada do movimento das feministas negras (CRENSHAW, 2021).

Nesse sentido, o termo passou a ser utilizado cada vez mais forte pelo movimento feminista negro, pós-colonial e decolonial. A interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política. É nesse sentido que Collins (2014) a considera a interseccionalidade ao mesmo tempo um “projeto de conhecimento” e uma arma política. Ela diz respeito às “condições sociais de produção de conhecimentos” e à questão da justiça social. Fruto de intensos debates, a categoria de interseccionalidade tem contribuído bastante para discutirmos as diversas formas que a violência e opressão se multiplica na sociedade. (DAVIS, 2016).

Quando em 1851 Sojourner Truth em uma reunião de clérigos, manifestou seu discurso após ouvir vários homens falarem sobre os direitos das mulheres, na ocasião pastores afirmaram que mulheres não podiam ter os mesmos direitos que os homens por serem frágeis, com intelectualidade limitada e porque Jesus era um homem e não uma mulher, e ainda a primeira mulher era pecadora. Truth rebateu todos esses argumentos finalizando com a frase “e não sou uma mulher?”. (HOOKS, 2020).

É a frase de Truth que também inspira esse debate, nos anos que ela proferiu seu discurso, questionava os direitos das mulheres negras diante de tantos homens branco e mulheres brancas. Ativista, abolicionista e defensora dos direitos das mulheres Truth nos faz refletir por que Travestis não podem ser mulheres? Qual estrutura de opressão opera sobre o gênero, as mulheridades e o feminino?

O pensamento Feminista de Collins (2019) nos apresenta as opressões interseccionais de raça, classe, gênero e sexualidade são multifacetados. E que as mulheres negras têm sido atacadas e sofridos essas opressões de forma sis-

temática. A construção de imagens negativas dessas mulheres tem sido fornecida socialmente e historicamente, as chamadas imagens de controle. “Desafiar essas imagens de controle é um dos temas principais do pensamento feminista negro.” (COLLINS, 2019, p. 135). A dominação generalizada branca e a construção do estereótipo das mulheres negras têm desvalorizado os espaços que essas mulheres ocupam, manipulando ideias e significados sobre sua condição. A objetificação, a opressão e subordinação estão presentes nas instituições como fruto da colonização. Enfrentar tudo isso é um desafio. “É importante ressaltar que não existe apenas um enfoque feminista: há diversidade quanto às posições ideológicas, abordagens e perspectivas adotadas, assim como há grupos diversos, com posturas e ações diferentes.” (RIBEIRO, 2018, p. 30).

Djamila Ribeiro (2018) em “Quem tem medo do Feminismo Negro” apresenta uma discussão importante para os temas de raça e gênero. As múltiplas formas de silêncios e opressão vividas por mulheres negras e homens negros foram naturalizadas nas mãos de homens brancos. Tanto racismo como o machismo tem sido alicerçado na sociedade de forma violenta. A colonização e colonialidade de gênero (LUGONES, 2014) precisa ser enfrentada para garantir direitos das mulheres. Ribeiro (2016) em *Feminismo Negro* para um marco civilizatório nos apresenta como as mulheres negras têm buscado desconstruir a categoria mulher como um conceito não universal, a partir das múltiplas formas de ser mulher. O debate político apresentado pela autora são possibilidades para enxergarmos as hierarquias entre as opressões, e a interseccionalidade é uma maneira de compreender a importância do feminismo negro.

A herança da colonização e da colonialidade presente nessas relações expressa a superioridade da mulher branca dentro dos processos, expressões e desvalorização das mulheres negras. Mesmo com toda uma discussão e produção intelectual, as mulheres negras, herdeiras do sistema desigualdade racial,

herdeira da escravidão americana, estavam longe da igualdade tão sonhada. hooks (2013) diz que no decorrer da história, o esforço das mulheres brancas para manter a dominação racial esteve diretamente ligada à política de heterossexismo dentro de um patriarcado da supremacia branca.” (HOOKS, 2013, p. 129). A Interseccionalidade se faz presente dentro do feminismo negro por que as mulheres foram racializadas e estruturadas a partir de experiências de dominação, opressão em forma de raça, gênero/etnia, classe, sexualidade, idade etc. Uma estrutura de dominação branca e de mulheres brancas. hooks “sintetiza a importância do feminismo negro para o debate político. Pensar como as opressões se combinam e entrecruzam, gerando, gerando outras formas de opressão, é fundamental para pensar outras possibilidades de existência.” (RIBEIRO, 2016, p. 100).

Kilomba em Memórias da Plantação (2019) mostra como as mulheres negras passam por muitas situações de opressão, e que devem ser analisadas dentro da interseccionalidade, afirmando que é necessário romper com a invisibilidade das mulheres negras. Ressaltando que em uma sociedade herdeira da colonização, com todos os traços do patriarcado, da escravidão e de classe se faz necessário estudos decoloniais, e o feminismo negro é essa possibilidade teórica e metodológica.

Carneiro fundadora e coordenadora-executiva do Geledés, no artigo “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”. Segundo Sueli Carneiro (2013) a violação colonial no Brasil e na América Latina no cenário da colonização violou tanto as mulheres negras quanto as indígenas. Os senhores brancos resultante do patriarcalismo subjuguou, violentou sexualmente e erotizou as mulheres. Dessa forma, “um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas –

tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero.” (CARNEIRO, 2013, p. 2). O racismo é a grande marca da opressão sofrida por mulheres negras e indígenas. Assim, os privilégios das mulheres brancas são instituídos e desenhando em torno do racismo e do gênero. A ação feminista deve ser pautada dentro da questão racial. O feminismo negro tem atuado na articulação da identidade política de mulheres negras apresentando as contradições historicamente construídas das variações entre raça, gênero e classe, como pauta de uma luta do movimento negro e de mulheres. Segundo Carneiro (2013) “enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, [...] das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução sofridas por metade da população feminina dos países que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área da saúde. (CARNEIRO, 2013, p. 3).

Gonzalez em “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1984) e “A categoria político-cultural de Amefricanidade” (1988) nos faz pensar como a mulher negra e indígena é apresentada e situada em discursos racistas e sexistas. Gonzalez (1984) nos fala que o lugar que as mulheres negras ocupam determinam as interpretações sobre o racismo e sexismo. “Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.” (1984, p. 224). Em “A categoria político-cultural de Amefricanidade” (GONZALEZ, 1988) apresenta o conceito de “amefricanidade”, Lélia relaciona a luta das mulheres negras e indígenas na América. Nosso país e sua população, majoritariamente miscigenada de origem

afrodescendente e indígena, desde os primórdios da colonização nacional, foi excluída da participação política, teórica e científica, atuando como meros objetos das ciências sociais. O legado de Gonzalez entra nessa discussão como a “heroica resistência e a criatividade na luta contra a escravização, o extermínio, a exploração, a opressão e a humilhação” (GONZALEZ, 1988, p. 78) tem contribuído para a luta antirracista e para os feminismos, e para o feminismo decolonial.

A contribuição de Lugones (2014) quando escreveu “Rumo a um feminismo descolonial”. A autora afirma que, o sistema colonial moderno criou a “hierarquia dicotômica entre humanos e não humanos”. Ser humano, para esse sistema, era pertencer ao que se denominou de civilizado – ser cristão, branco, europeu, do sexo masculino, heterossexual, burguês, apto a decidir.

A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. As “fêmeas eram julgadas do ponto de vista da compreensão normativa como “mulheres”, a inversão humana de homens.” (LUGONES, 2014, p. 936). Os nativos dos territórios invadidos por esse sistema passaram a ser compreendidos como esse outro não civilizado. Não eram homens, nem mulheres. Foram entendidos como povos sem história, sem cultura e que precisavam ser ensinados como crianças no início da idade escola. Para Lugones, diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. A inserção (que se inicia) das mulheres indígenas nos espaços políticos de discussão tem oferecido uma visão da diversidade e das lutas dessas mulheres. Apesar da invisibilidade que recai sobre suas histórias, elas elaboraram um feminismo (dentro de seus próprios códigos

sociais/culturais) que atendesse suas demandas e sua lógica de existência, já que o feminismo hegemônico não contemplava suas principais reivindicações. A luta pela terra, por exemplo, é uma questão muito cara para as mulheres indígenas, mas para as não indígenas já não faz tanto sentido. Assim, se formam as múltiplas lutas e cada uma dessas demandas são importantes para avançarmos em uma determinada frente.

Para entender, de fato, as demandas das mulheres indígenas, precisamos pensar o feminismo a partir da perspectiva decolonial, como nos orienta Lugones (2014), com o intuito de perceber de que modo o colonialismo moldou a nossa sociedade e criou estruturas de dominação, para então pensarmos em estratégias que, de fato, dialoguem com as especificidades das mulheres indígenas, mulheres negras e outras minorias sociais. Nessa perspectiva, o lugar de fala dessas mulheres é fundamental.

Oyèrónké Oyěwùmí (2004, 2021) têm feito observações da categoria gênero como universal, sendo possível ampliar as vozes tanto da categoria gênero como da categoria mulher como uma construção cultural.

Esta posição levou à insistência sobre as diferenças entre as mulheres e a necessidade de teorizar múltiplas formas de opressão, particularmente sobre as quais as desigualdades de raça, gênero e as desigualdades de classe são evidentes. (Oyěwùmí, 2004, p.3).

Angela Davis (1981) compreende a condição das mulheres escravizadas e das herdeiras dessas mulheres como uma necessidade cada vez mais forte da literatura e do movimento feminista negro, dentro das intersecções de gênero, raça e classe. Refletir interseccionalmente não é articular sobreposição de categorias, mas o atravessamento múltiplo e rizomático dos marcadores que se fazem encarnados e, discursivamente analisam uma experiência subjetiva. As discussões, por exemplo, de racismo e branquitude permitem questionar e desnaturalizar a pretensa da naturalização das nossas posições na teia social, e

sobretudo, colocar em voga o nosso lugar dentro desse cenário de diferenças e discriminações de corpos racializados.

Spivak (2010) nos faz refletir em “Pode o subalterno falar?”, a importância do discurso de resistência, rompendo com as estruturas de opressão, imposição imposta ao subalterno colono. “A questão da ‘mulher’ parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras”. (SPIVAK, 2010, p. 85). A decolonialidade é uma resposta a divisão até então estabelecida no campo intelectual, propõe novas teorias e práticas de como pensar a produção geopolítica do conhecimento. As teorias e epistemologias do Sul ampliam conceitos importantes para se compreender a contemporaneidade.

Considerações Finais

Dessa forma, no campo do feminismo decolonial se faz necessário pensar a Interseccionalidade e múltiplas formas de mulheridades, e de pensar os feminismos no plural, como um movimento intelectual decolonial, que se apresenta dentro do entendimento entre raça, etnia, no contexto capitalista, gênero e de classe. A análise interseccional é essencial para compreender como a colonialidade de gênero tem agido sobre os corpos de mulheres negras e indígenas, dentro de toda a amplitude de mulheridades.

A compreensão de gênero, ser feminista e ser” mulher” como categoria colonial nos ajuda a interpretar e situar as violências e vulnerabilidades que operam nos corpos e suas experiências de vida. Pensar sobre a pertença simultânea das diferentes categorias e os disfarces para com as relações de opressão é refletir sobre interseccionalidade, esta que remete a uma teoria transdisciplinar na qual visa apreender a complexidade das identidades e das desigualda-

des sociais por intermédio de um enfoque integrado. Collins (2014) considera a interseccionalidade ao mesmo tempo um “projeto de conhecimento” e uma arma política. A desobediência epistêmica é necessária. O feminismo pode ser decolonial e a universidade precisa romper com os epistemicídios.

Referências

BALESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na américa latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em 04 de maio de 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Tradução de Noêmia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978. pp. 5-11.

COLLINS, Patricia Hill. **“Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão”**. In: Moreno, Renata. Reflexões e práticas de transformação feminista. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2015, pp. 13-42.

COLLINS, Patricia Hill. **Se perdeu na tradução?** Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Dossiê Comunicação e desigualdade. Revista Científica de Comunicação Social da FIAM – FAAM, V.5, N.1 (2017), – ISSN: 2317-4919, pp. 6-17.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. 1º ed. – São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 27-329.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial ao gênero**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DAVIS, Ângela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016, pp. 15-41.

GONZALÉZ, Lélia. **Sexismo e racismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, pp. 223-244.

GONZALÉZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, pp. 69-82.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento das universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. In: Revista Sociedade e Estado – volume 31. Número 1. janeiro/abril, 2016, p. 25 -49.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade.” WMF: Martinsfonte. São Paulo, 2013.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** mulheres negras e feminismo; tradução Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** - Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro. Cobogó, 2019.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas, Florianópolis, n. 22, v. 3, pp. 935-952, set.-dez. 2014. Parte superior do formulário

MIGNOLO, Walter D. **“Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”**. In Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, pp. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 32 Nº 94, p. 1-18.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaira, 2021.

NASCIMENTO, Amadeu Cardoso Do. **“Travestis em todos os lugares”**: Uma investigação antropológica de resistências, alianças e ativismo de/com travestis em Fortaleza. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Antropologia. Programa Associado de Pós-Graduação UFC/UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção-CE, 2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero**: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies*. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução: Wanderson Flor Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEREIRA, José Maria Nunes. **“Colonialismo, racismo, descolonização”**. In: Estudos Afro-Asiáticos (CEAA-Conjunto Universitário Candido Mendes), n.2,1978. Rio de Janeiro.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições ALMEDINA. SA, 2009, p.73-117.

RIBEIRO, Djamila. **Feminismo Negro para um novo marco civilizatório**. Ensaaios. SUR 24- v.13, n-24,2016, 99 – 104.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal**: Das linhas globais e uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais. 78. outubro, 2007: 3-46.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte MG: Editora UFMG, 2010, pp. 85-133

CAPÍTULO 4

UM ESTUDO SOBRE A SAÚDE MENTAL DE FIÉIS HOMOSSEXUAIS DE SEGMENTOS RELIGIOSOS CRISTÃOS

Adriana Souto da Silva

Bruna Thays da Silva Alexandre

Juliana Barbosa da Silva

Leconte de Lisle Coelho Junior

Doi: 10.48209/978-65-5417-116-2

Introdução

Há pouco mais de 30 anos a Organização Mundial da Saúde, vinculada a Organização das Nações Unidas (ONU) retirou a homossexualidade do catálogo internacional de distúrbios, determinando que não se designasse qualquer comportamento homoafetivo como uma doença (SIMÕES, FACCHINI, 2009; SOARES, 2008). Durante muitos anos a homossexualidade foi tida como uma enfermidade e os homossexuais como pessoas possuídas por demônios, não dignas de respeito e conseqüentemente excluídas e rechaçadas pela sociedade.

Assim sendo, sempre foram questionados por sua orientação sexual (por quem a pessoa sente atração) e quando não: tratados com violência, incentivados a procurarem tratamentos, inclusive psicológicos a fim de “curar” sua doença (FOUCAULT, 2020).

Por causa de uma lacuna estabelecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que permite que pessoas que não se sentissem confortáveis com sua orientação sexual procurassem tratamento, psicólogos e psicólogas relacionados à algumas designações religiosas, a partir do fim dos anos 1990, criaram um movimento social e apresentaram à Câmara Federal projetos para que pudessem aplicar técnicas com o intuito de alcançar a dita “cura gay” para essas pessoas que possuíam dificuldade em aceitar sua sexualidade (GAMA, 2019). No entanto, em 1999, o Conselho Federal de Psicologia, constituiu a resolução 01/1999, indicando de forma expressa que psicólogas e psicólogos não poderiam realizar qualquer ação que se relacionasse à ‘cura gay’, mesmo que fossem solicitados por seus clientes.

Neste sentido, ainda há quem reprima, ignore ou mesmo tenha comportamento de repulsa diante da homossexualidade, tanto no que diz respeito a se entender como homoafetivo ou no que tange à terceiros. Isto deixa evidente que a sociedade brasileira ainda está permeada de preconceitos, ideias distorcidas e informações mal repassadas a respeito do assunto, nos últimos anos, as infames *fakes news*.

Em se tratando do contexto religioso que envolve líderes responsáveis por doutrinas tidas como conservadoras e uma massa de seguidores, há de se entender que os homossexuais como Mesquita e Perucchi (2016) escrevem, sofrem discriminação abertamente em algumas denominações, embora não sejam todas ou a maioria.

As pessoas que são responsáveis pelo cumprimento e disseminação destas mesmas doutrinas religiosas e demais ideais impostas pelas Igrejas, no caso do Brasil, são principalmente do cristianismo, a religião dominante, com cerca de 86% de seguidores (dentre estes: 60% católicos e 30% evangélicos) em conformidade com o último censo do IBGE (2012).

A homossexualidade já foi considerada inclusive, crime no Brasil (MOTT, 2006; SCHWARCZ, STARLING, 2018). No entanto, como sempre houveram lacunas nas leis, nem sempre estas pessoas eram punidas, principalmente se fossem de classes sociais abastadas. Por outro lado, para os mais pobres, estas mesmas leis permitiam que a polícia os prendessem por atentado ao pudor e indecência, por exemplo.

Tendo em vista isto, o presente trabalho teve como objetivo geral: estudar se a saúde mental de seguidores religiosos foi comprometida por algum tipo de comportamento hostil de seus pares, e, compreender se há sintomas de depressão relacionados ao fato de serem homossexuais inseridos em um ambiente religioso bem como entender se também há sintomas ansiogênicos.

Fundamentação Teórica

A temática da sexualidade é relevante no que tange ao estudo do ser humano pois em conformidade com alguns autores (FOUCAULT, 2020; FREUD, 2010b; QUEIROZ, SILVA, COELHO JUNIOR, 2017) ela faz parte da essência do ser humano, e por causa dela, os humanos criam condutas sociais, desenvolvem novas perspectivas, novos nichos sociais com modernos e sofisticados códigos de conduta e de reconhecimento de pares na sociedade.

Dentro do assunto que se apresenta, há uma miríade de tópicos, entre eles a homossexualidade. Esta matéria foi longamente debatida por Freud (2010c),

por exemplo, sendo, portanto, uma forma das pessoas exercerem sua sexualidade. Algo como que constituinte do exercício da configuração sexual do aparelho psíquico humano.

Por outro lado, na concepção foucaultiana, a história é um dos pilares que mostra como se dá a constituição da sexualidade no decorrer dos milênios e como na história da humanidade ela se desloca de um fato aparentemente natural para um componente de controle da sociedade sobre o corpo das pessoas (FOUCAULT, 1999, 2020; QUEIROZ, SILVA, COELHO JUNIOR, 2017).

A própria ciência pode servir de instrumento de controle da sexualidade alheia, e de outros componentes subjetivos como a própria loucura assim como atesta Michel Foucault de forma crítica ao longo de seus escritos (FOUCAULT, 2008, 2019). Portanto, não é somente o corpo que deve ser dominado, é também a forma de pensar e de agir das pessoas não somente relacionado a isto, mas a outras áreas da vida.

E se em vários momentos da história, era isso o que o Estado, as religiões e o cidadão comum faziam, com o advento dos sistemas de educação no mundo ocidental, instituições totalizadoras assumem este trabalho mórbido. Estes estabelecimentos são mecanismos de controle: escolas, prisões e igrejas. Assim Foucault (2010, p. 132) descreve generalizando esta vida cada vez mais comum das pessoas: “Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

Aliás, mais do que a ciência, a religião prolongou o controle e o cuidado dos corpos por muito tempo, antes que os diversos métodos científicos surgissem e se consolidassem. No período da Reforma Protestante, afirma Barret

(2017, p.51) que:

(...) o pregador proclama o verdadeiro sentido da Escritura, o povo de Deus é alimentado com a Palavra de Deus. Deus está presente, falando a seu povo, e, embora o pregador seja falível, fraco e indigno, a Palavra de Deus não é; ela é verdadeira, objetiva, poderosa e suficiente.

É isto o que Foucault (1999) identifica como sendo o ‘poder da verdade’. Uma assertiva impositiva e eficiente na persuasão e pressão sobre as pessoas inseridas nos grupos religiosos. Contra o poder da divindade não há escapatória, e deve haver disciplina e aceitação para tal normativa.

Obviamente que a religião em quanto um amplo movimento social, deve ser percebido como um ambiente salutar em que as pessoas não são induzidas a realizar malefícios contra terceiros, ou que seus seguidores sejam alienados e não possuam opinião própria. Pode se crer que a maior parte das pessoas envolvidas com qualquer religião que seja, não se insere em um padrão de comportamento hostil relacionados ao preconceito de classe, cor da pele ou orientação sexual.

Tendo em vista este contexto, é interessante pesquisar sobre a homossexualidade no ambiente religioso, e descobrir que por exemplo na Bíblia há citações sobre o tema: em Levítico 18:22: “Com homem não te deitarás, como se fosse mulher, é abominação” (1993, p.86), ou na epístola de Paulo, o apóstolo, aos Romanos em 1: 26-27 (1993, p.125):

Por causa disso, os entregou Deus a paixões infames; porque até as mulheres mudaram o modo natural de suas relações íntimas por outro, contrário à natureza; semelhantemente, os homens também, deixando o contato natural da mulher, se inflamaram mutuamente em sua sensualidade, cometendo torpeza, homens, recebendo, em si mesmos, a merecida punição do seu erro.

Neste sentido, faz-se mister que haja a constituição de amplos espaços para debates e o estímulo às pesquisas para entender como vivem os devotos

que por ventura sejam homossexuais, inseridos nos segmentos cristãos, pois como afirmam Barros (2014) e Torres (2006), há uma vigilância do ‘rebanho’ que atende ao discurso religioso sobre a homossexualidade, ainda que pese nos dias de hoje um aparente relaxamento desta situação.

No entanto, sempre é bom lembrar que quando as pessoas são cerceadas em seus direitos, como por exemplo o de vivenciarem sua sexualidade como melhor se lhes aprouverem, elas ficam reativas, e uma das formas de responder a estes impedimentos é adoecer (FREUDa, 2010).

Depressão e ansiedade, por exemplo, são doenças que acompanham as pessoas que se sentem limitadas por causa da não exposição da sua homossexualidade em decorrência do temor de serem impedidas de estarem no movimento religioso, dentro da igreja e no processo interativo com seus pares devotos (GONÇALVES, 2019). Desta forma, foi decidido realizar tal estudo a fim de debater também sobre o bem-estar na saúde mental desta população para que não fiquem à mercê de situações constrangedoras ou discriminatórias.

A depressão segundo Guedes e Monteiro-Leitner (2007), possui como característica a diminuição do humor e consequente sintomatologia limitante: ideias de culpabilidade e desencanto com a própria vida, sentimento de inutilidade e sono perturbado, além de isolamento social entre outros. Pensamentos suicidas também são comuns.

É importante notar que a depressão em si não é igual aos episódios depressivos, que se caracterizam por um empobrecimento emocional e também por serem pontuais, ligados a um evento específico na vida da pessoa e consequentemente passageiros. Monteiro (2007) indica que a depressão é o mal do século, por ser incapacitante e numa sociedade baseada no movimento, na compra e troca de imagens e informações que por sua vez são tidas como mer-

cadorias, na excessiva intervenção da mídia diretamente nas vidas das pessoas, e descrença dos valores sociais, esta alteração mental faz com que muitos indivíduos sofram também de preconceito.

Por outro lado, a ansiedade, como apresentado por Mendanha e Bernardes (2018) atinge cerca de 9% da população brasileira e embora não seja incapacitante atrapalha a vida das pessoas por afetarem não somente o aspecto fisiológico do ser humano, mas principalmente, a sua subjetividade. Geralmente, nesta modalidade psicopatológica, a pessoa sente um mal-estar por exposição ao julgamento de outras pessoas, ou teme que isto ocorra.

Outra fonte de recorrência da ansiedade é a expectativa que se coloca nas ações das pessoas. Na sociedade brasileira, em geral, os homens são aquela parte da população que acumula as expectativas dado ser a referência de ação e força motriz, isto é, aquele que é o ‘provedor da casa’. Muitas vezes, o temor de não conseguir se colocar neste lugar, ou apenas não querer isto para si, gera ansiedade (BAËRE e ZANELO, 2020; ZANELO, 2018). A seguir se apresenta a metodologia e resultados da pesquisa na cidade de Campina Grande (PB).

Metodologia

A pesquisa, de cunho qualitativo e inserida no contexto do Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Mauricio de Nassau, tendo como registro do parecer do Comitê de Ética na Plataforma Brasil: 5.195.600. Foi realizada na cidade de Campina Grande – PB, no período do mês de agosto de 2021 a julho de 2022, através da plataforma de reuniões online Google Meet, onde foi enviado o link do site para que o/a participante participasse da pesquisa. O estudo envolveu uma amostra de 8 (oito) pessoas homoafetivas (5 homens e 3 mulheres) residentes na cidade de Campina Grande – PB, e que tinham mais

de 18 anos de idade, além de obrigatoriamente seguirem algum segmento cristão no perímetro urbano. A média de idade foi de 29,9 anos, sendo que a renda média mensal era equivalente a pouco mais de dois salários mínimos (cerca de R\$2.500,00 para os valores da época).

Para a coleta de dados, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturado com cerca de 15 itens e que aplicada, permitiu a captação do discurso do sujeito de pesquisa e, por conseguinte a compreensão do fenômeno de modo discursivo (BARDIN, 2011).

Resultados e Discussão

Os dados da pesquisa permitiram compreender um pouco da realidade destas pessoas. Neste tópico, alguns destes resultados serão expostos e discutidos. A primeira pergunta da entrevista versava sobre se os participantes tinham liberdade de conversar com o sacerdote/líder religioso a respeito das angústias acerca de suas relações homossexuais. Ao que todos responderam que nunca teriam essa abertura. Isto mostra como o conservadorismo é o guia ideológico das denominações religiosas (COELHO JUNIOR, 2021). Isto é, o bem-estar mental das pessoas no âmbito religioso é negligenciado, tendo em vista que é uma parcela importante de suas vidas e elas não podem comentar sobre sua própria realidade.

A segunda pergunta do roteiro havia sido: -“Já se sentiu excluído ou com mal-estar nos sermões pregados em missas/cultos que especificavam relações homoafetivas como sendo não permitidas por Deus?”, e por unanimidade, todos os informantes afirmaram que já se sentiram excluídos ou se sentiram mal por sermões pregados sobre relações homoafetivas. Isto pode levar a crer que ambientes religiosos, ao menos na vivência dessas pessoas, é razoavelmen-

te ansiogênico, pois elas sentem as pressões de não serem desejados ali tão somente pelas lideranças religiosas, mas como também pelos pares (ALBUQUERQUE, 2016).

Seguindo para terceira pergunta do roteiro: “Algum membro da instituição já lhe repreendeu por alguma fala ou pelo jeito de se comportar na igreja?” 40% dos entrevistados responderam que nunca, 20% responderam sempre, 20% disseram que geralmente e 20% replicaram que às vezes já foram repreendidos por falas ou jeito de se comportar dentro da instituição religiosa.

Nesta questão de número 3, portanto, a esmagadora maioria das pessoas que foram entrevistadas se sentiram ou foram cerceadas no seu modo de ser, isto é, foram censuradas por terem uma maneira peculiar de se expressar. Levando em conta o que Wolf (2003) comenta acerca da religiosidade, isto ocorre para que o senso normativo dentro dos templos seja mantido.

Tendo em vista tais respostas, e baseado no projeto de lei nº 1191 de 1995 da então Deputada Federal Marta Suplicy (PT/SP) que propunha a parceria civil entre pessoas do mesmo sexo (tendo sido posteriormente arquivado e sendo substituído pela Lei nº 9276 de 1996 sobre a união civil, que pode abarcar pessoas do mesmo gênero), foi questionado sobre a possibilidade de se realizar um casamento com pessoas do mesmo sexo na igreja em que frequentava. Ao que por unanimidade foi respondido que não seria possível que tal fato ocorresse.

Embora haja lei que permita o casamento entre pessoas do mesmo sexo (embora este não seja o escopo dela), é interessante notar que ainda há visivelmente restrições para tal evento no campo religioso (BRITO, 2000). Embora haja aceitação de pessoas homossexuais nestes espaços, nem sempre se pode contar com a anuência dos demais sobre a união explícita (MISKOLCI, 2007).

Lhes foi questionado também se já havia sido diretamente repreendido por outro fiel e lhe havia sido solicitado que se afastasse dele/de sua família durante as reuniões e eventos da igreja, ao que a metade havia passado por esta situação. Também a metade deles havia se sentido ao menos em algum momento inseguro no seu templo religioso, não sendo, portanto, um contexto agradável a eles. Para Miskolci (2007) tal contextualização pode definir o que se chama ‘pânico moral’, ou seja, quando as pessoas se sentem inseguras quando alguém pertencente a uma minoria, por exemplo, começa a frequentar o seu ambiente, trazendo novos hábitos e comportamentos pouco compreendidos.

Tal situação gera uma reação agressiva do grupo majoritário, podendo ocorrer violência explícita contra as minorias. Desta maneira, as pessoas que são identificadas como diferentes, sentem-se marginalizadas e tendem a ficar na defensiva ou mesmo a se autoexcluírem do ambiente.

Por fim, a última pergunta realizada, dentre diversas outras, dizia respeito a saber se o meio religioso de alguma maneira havia contribuído para o desencadeamento de ansiedade ou depressão devido a não aceitação daquelas pessoas ao fato de serem homossexuais. Também neste quesito, todos responderam que haviam desenvolvido sintomas de ansiedade e picos ansiogênicos quando iam para a igreja ou de lá voltavam, ou quando apenas pensavam no fato de terem que estar naquele ambiente.

Por outro lado, a depressão não foi encontrada em todos os entrevistados (3 não confirmaram), no entanto todos eles afirmaram que o meio religioso contribui de alguma maneira para o desencadeamento de doenças psicossomáticas (tais como enxaqueca, alergia de pele ou gastrite para citar algumas) por não serem aceitos por sua orientação sexual.

Conclusão

Entre as oito (8) entrevistas feitas para esse trabalho, foi possível verificar a relação que envolve a saúde mental de seguidores religiosos, e as posturas e composturas da comunidade religiosa para com eles. Deve se entender que há comprometimento por algum tipo de comportamento hostil por parte de seus pares, ou mesmo por simples pressão contra eles, e até mesmo por algum tipo de conduta de evitação à sua presença nos templos tendo em vista que suas orientações vão contra ao que a instituição religiosa apregoa.

De acordo com o presente estudo, foi explorado o discurso sobre as relações entre os seguidores religiosos e sacerdotes a fim de apreender se havia algum preconceito envolvido nesta interação e conforme esta pesquisa, alguns sermões ou argumentos religiosos com efeito podem ter envolvido algum tipo de preconceito relacionado à homossexualidade.

Isto por si só já indica a possibilidade dos seguidores religiosos homossexuais terem sido afetados em suas saúdes mentais. Metade da amostra sofreu algum tipo de repreensão dos seus pares nos templos religiosos, ou seja, foram tratados em algum momento com hostilidade relacionada a sua homossexualidade. Este dado se relaciona diretamente ao fato da amostra ter sofrido ou arcar com sintomas ansiogênicos (especialmente se sentirem pressionados, e a expectativa de agirem dentro das normas religiosas) decorridos destes contatos ou somente da possibilidade de terem contato com a comunidade religiosa.

Por outro ângulo, isto não ocorreu em relação à depressão já que nem todos se referiram a ela enquanto relacionada aos eventos religiosos. Os entrevistados passaram diversas vezes por atos de discriminação por parte de outros seguidores religiosos pelo fato de serem homossexuais ou por apresentarem jeitos diferentes das demais pessoas. Assim, argumentos biologistas e com-

portamentalistas podem se unir a dogmas religiosos para legitimar opiniões preconceituosas e de senso comum. E tal fato indica a necessidade que mais pesquisas sejam feitas e que mais espaços de debates sejam abertos, até mesmo anexos aos templos religiosos e que os seus frequentadores possam opinar e serem esclarecidos a fim de fazer diminuir estas situações desconfortáveis para ambas as partes.

No mais, este foi um estudo de iniciação científica que como limitação teve um volume de verbalizações não muito grande para se realizar uma análise temática, no entanto, permitiu a exposição da realidade de algumas instituições religiosas da cidade. Outra restrição desta pesquisa, foi o fato das próprias pessoas não se sentirem à vontade para externar sua homossexualidade ou as situações vexatórias na rotina religiosa. O processo de inibição, dado o tema expresso nas entrevistas também mostra o quanto é difícil falar sobre o que gera ansiedade e depressão nestes contextos.

Referências

ALBUQUERQUE, Grayce Alencar et al. Violência psicológica em lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no interior do Ceará, Brasil. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 109, p. 100-111, Jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042016000200100&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Out. 2022.

BAÈRE, F. e ZANELLO, V. Suicídios e masculinidades: Uma análise por meio do gênero e das sexualidades. **Psicologia em estudo**, v. 25, p. e4417, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BARRET, Matthew. **O cerne da verdadeira reforma**. In: BARRET, Matthew (org.) Teologia da reforma. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2017. (pp. 41-59).

BARROS, Andrea K. Repressão religiosa e a emergência do movimento LGBT no Brasil. **Revista Uniabeu**, 7(17): 203-218, 2014.

BÍBLIA. A. T. Levítico. In: Bíblia. Português. **A Bíblia Sagrada**. Antigo e Novo Testamento. 2ª ed. Tradução de João Ferreira Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BRITO, Fernanda de Almeida. **União afetiva entre homossexuais e seus aspectos**. São Paulo: LTr, 2000.

COELHO JUNIOR, L. L. **Psicologia: sobre o conservadorismo, o liberalismo e o neoliberalismo**. Campina Grande: Editora Amplla, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 01/1999**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Brasília: CFP, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**. A vontade de saber. Vol 1, São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura**. 11ª ed.; São Paulo: Perspectiva, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Doença mental e psicologia**. Coimbra: Texto & Grafia, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREUD, Sigmund. **Conferências introdutórias à psicanálise**. Obras completas, vol. 13 (1916-1917). São Paulo: Cia das Letras, 2010a.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo, ensaios sobre metapsicologia e outros textos**. Obras completas, vol. 12 (1914-1916). São Paulo: Cia das Letras, 2010b.

FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O Caso Schreber”)**, artigos sobre técnicas e outros textos. Obras completas, vol. 10 (1911-1913). São Paulo: Cia das Letras, 2010c.

GAMA, Maria Clara Brito da. Cura Gay? Debates parlamentares sobre a (des) patologização da homossexualidade. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, 31(4): 4-28, 2019.

GONÇALVES, Alexandre Oviedo. Religião, política e direitos sexuais: controvérsias públicas em torno da “cura gay”. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, 39(2): 175-199, Aug., 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872019000200175&lng=en&nrm=iso>. access on 02 May 2021. Epub Oct 14, 2019. <https://doi.org/10.1590/0100-85872019v39n2cap07>.

GUEDES, Dilcio Dantas e MONTEIRO-LEITNER, Julieta. Modelos de apego, homossexualidade masculina, e depressão: um relato de experiência. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, 12(3): 291-297, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MENDANHA, A. C. T. e BERNARDES, L. A. Transtorno de ansiedade social e a não aceitação da homossexualidade: revisão narrativa. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 3, n. 6, p. 132 - 152, 12 set. 2018.

MESQUITA, Daniele Trindade e PERUCCHI, Juliana. Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, p. 105-114, 2016.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: Reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, n. 28, p.: 101-128, jan. 2007.

MONTEIRO, Marli Piva. O mal do século. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 30, p. 113-117, ago. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372007000100015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 maio 2023.

MOTT, Luiz. Homo afetividade e direitos humanos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 14, mai/ago, p. 509 - 521, 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v14n2/a11v14n2.pdf>> Acesso em: 02 mai 2023.

QUEIROZ, Monick D. F., SILVA, Susana R. S. e COELHO JUNIOR, Leconte de Lisle. **Prazer insubmisso**: Um olhar psicossocial acerca da prostituição feminina. In: BARROS, Adriano; CARVALHO, Thayro A. (orgs.) *Psicologia, saúde e cidadania*. Recife: Libertas, 2017. (pp. 73-96).

SCHWARCZ, Lilia M. e STARLING, Heloisa M. **Brasil, uma biografia**. 2ª ed. Companhia das Letras, São Paulo, 2018

SILVA, Odacyr Roberth Moura da e MENANDRO, Maria Cristina Smith. “Como se produz um homossexual?: a origem da homossexualidade na percepção de indivíduos que alegaram ter mudado de identidade sexual. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, 12(1): 62-78, 2019.

SIMÕES, Júlio Assis e FACCHINI, Regina. **Na Trilha do Arco-íris**: Do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOARES, Claudemiro. **Homossexualidade masculina**: Escolha ou destino? Brasília: Ed. Thesaurus, 2008.

TORRES, Marco A. Os significados da homossexualidade no discurso moral-religioso da igreja católica em condições históricas e contextuais específicas. **Revista Estudos de Religião**, 1: 142-152, 2006.

ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba, PR: Appris, 2018.

CAPÍTULO 5

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UM PAR EM POTENCIAL

Lilian Piovesan

Doi: 10.48209/978-65-5417-116-3

Introdução

A pergunta que costumo ouvir na minha prática profissional quando falo sobre igualdade de gênero, sexo ou orientação sexual na escola é: por que falar disso? Confesso que tal questionamento é feito mais pelos/as professores/as que pelos/as alunos/as, e muitos o fazem de forma jocosa. Sempre respondo que o diferente nos assusta a princípio, mas as diferenças existem, estão e são produzidas dentro do ambiente escolar, o que é reforçado por Guacira Louro (2013), ao dizer que as/os professoras/es pensam que, se não abordarem esse assunto, a sexualidade ficará fora da escola. Guacira afirma que a escola não reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. Todos se colocam em seus discursos prontamente contra a homofobia, a misoginia, o sexismo. No entanto, são intolerantes quando veem entrar em suas salas de aula aqueles que fogem ao padrão heteronormativo vigente. Guacira Louro (2013) afirma que uma noção

singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas:

Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de normatizar suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, Guacira. 2013, p.45-6)

Falar de gênero e sexualidade então, como assim? Reconhecer as personalidades desviantes, adotar práticas que promovam a igualdade de gênero, mudar velhos paradigmas, estamos preparados para isso? Este artigo apresenta a defesa de uma proposta pedagógica de estudos de gênero e sexualidade na escola, ressaltando a potencialidade desse par no desenvolvimento de nossos estudantes.

Desenvolvimento

O primeiro ponto a ser abordado quando se fala em gênero e sexualidade no contexto escolar é se os/as professores/as estão preparados para desempenhar essa tarefa. Educadores/as afirmaram em uma pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde, a partir dos dados do Censo Escolar, que “as dificuldades começam no despreparo dos professores, por não terem recebido das instituições de ensino superior formação adequada para trabalhar o tema” (NOGUEIRA, 2010, p.18). Penso que é preciso refletir sobre essa questão antes de se falar em gênero e sexualidade na sala de aula. E, além disso, há ainda a resistência dos pais, devido a crenças, costumes, culturas, etc. A abordagem é polêmica e precisamos reconhecer isso. É necessário que estejamos preparados para lidar com as diferenças, porque elas existem, não pedem respeito, não pedem passagem, simplesmente estão aí.

Maria Rita de Assis César, em seu artigo “Gênero, sexualidade e educação: notas para uma Epistemologia”, aponta a necessidade de se falar sim de sexualidade dentro da escola. A autora nos faz ver a sexualidade como se estivéssemos numa linha do tempo. Ao longo da leitura do artigo, fui me localizando e identificando as questões que eram tratadas dentro da escola em que estudei. Falar em educação sexual nas escolas brasileiras é algo que remonta a 1920, portanto não é nada novo. Só que a abordagem do assunto foi mudando ao longo dos anos. Das primeiras tentativas do século XX, em que a sexualidade era vista como uma questão de higiene e saúde, até a inclusão do Tema Transversal “Orientação Sexual” nos PCNS (1997), em que se consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo. Maria Rita, no entanto, chama a atenção para a noção da sexualidade que ainda hoje perpassa nossa história, a que FOUCAULT (1984) definiu como normalidade e anormalidade, o “sexo normatizado”. E qualquer diferença ainda é excluída, fica de fora do discurso sobre sexo. Isto porque o discurso da escola é heteronormativo. Diz a autora, e aqui se faz mister reproduzir suas palavras:

Para o discurso escolar, em um primeiro momento, o importante é negar a existência de alunos e alunas homossexuais ou bissexuais, pois a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso ‘normal’ (CÉSAR, Maria Rita de Assis, 2009, p.47).

De forma clara, Maria Rita aponta para a questão de que qualquer decisão epistemológica e teórica é também política. E é importante que políticas de sexualidade sejam implementadas. Ela fala sobre uma “re-territorialização da sexualidade na escola”, sobre a importância de haver um reencontro da sexualidade com as novas perspectivas dos estudos de gênero, recordando os projetos de educação sexual propostos pelos movimentos feministas dos anos 70 e que foram esquecidos.

Apesar de todos os estudos realizados nesse campo, a sexualidade na escola volta-se ainda para uma educação definida pela ideia de um bem viver. Não mais falamos de “sexo bem-educado”, mas de “sexo saudável”, “sexo seguro”, sempre hetero, sempre relacionado à fisiologia da saúde. A escola reproduz o controle do corpo, constitui o “dispositivo histórico” de que fala Foucault, normaliza as crianças e seus corpos naturais, biológicos. Então o que fazer? Como lidar com um aluno que adentra a sala de aula com os lábios pintados de batom vermelho? Como encarar a aluna que entra na fila dos meninos? Como tratar esses corpos que não se encaixam nos modelos padronizados pela sociedade e disciplinados na escola, ou seja, como lidar com as diferenças?

Considero esse o ponto principal de toda e qualquer discussão sobre gênero e sexualidade no contexto escolar: a discussão política. Enquanto não falarmos sobre isso, enquanto não colocarmos nossas ideias sobre o que é natural e o que é diferente para fora, enquanto não reconhecermos que o natural e o diferente são construídos social e culturalmente e que é possível a existência de outros padrões além do que acreditamos normais, isto é, a masculinidade branca, heterossexual, de classe média, judaico-cristã, não se pode falar em uma pedagogia de gênero. Guacira Louro (2013, p.27) diz sobre a possibilidade que as discussões de gênero apresentam: ao questionarmos as coisas aparentemente banais e naturais, compreendemos que tanto a normalidade quanto a diferença são construídas, produzidas social e culturalmente como tais, e que refletir sobre esses processos e nossa participação neles no contexto escolar é fazer uma discussão política.

A escola deve intermediar o conhecimento da sexualidade a fim de mudar paradigmas, pois, segundo Meirelles (1997, p.83), “o professor é mediador e organizador do processo pedagógico, favorece a visão de conjunto sobre a situ-

ação e propõe outras fontes de informação, colocando o aluno em contato com outras formas de pensar”.

Um dos pontos a que nós temos que prestar atenção é a linguagem. Na visão pós-estruturalista, a linguagem é vista de modo especial. Falar em gênero e sexualidade em sala de aula requer cuidado com nossos textos. Guacira Louro (2007, p41) afirma que o que dizemos ou escrevemos reflete não só o que conhecemos, mas institui um jeito de conhecer, ou seja, pode provocar no outro concordância, discordância, aceitação ou rejeição:

[...]ao apresentarmos nossas ideias como ‘fatos’, nós nos colocamos na posição de quem sabe o que está afirmando e, de algum modo, oferecemos a quem lê a possibilidade de discordar ou concordar com o que estamos dizendo. Distintamente, quando carregamos nossos textos de questões, provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos o leitor a formular respostas às indagações feitas. O ‘tom’ de um texto pode encerrar uma discussão ou, em vez disso, provocar polêmica ou dissensão (LOURO, Guacira. 2007, p.41)

Um exemplo, uma questão simples: as avaliações sempre trazem um cabeçalho onde se coloca a palavra *Aluno(a)*, subentendendo-se que há apenas dois tipos – um feminino e um masculino; agora, já existe, em algumas escolas, avaliações com o termo *Alun@*, admitindo-se a possibilidade de haver mais de um gênero em sala de aula. É um cuidado com a linguagem, é abandonar velhas certezas e abrir espaço para as dúvidas. É estar aberto para a discussão de um campo que é plural.

Isso implica em contrariar o binarismo a que estamos acostumados e que perpetuamos na escola. Não ser mais isto ou aquilo, fila de meninos ou de meninas, saias para as meninas ou calça para os meninos, banheiros de meninos e banheiros de meninas. Significa entender que a noção de gênero engloba o feminino, o masculino, o cisgênero, o não-binário; heterossexual, homossexual, bissexual, assexuado...

Outra questão que Guacira Louro (2007) destaca no campo do gênero e da sexualidade é a questão do poder e da diferença. Não se trata apenas de mostrar que meninos podem chorar, ou meninas podem ser racionais e lutarem boxe. É estarmos atentos aos detalhes, às pequenas diferenças, que são determinantes na construção dos corpos de nossos alunos, não os definindo, não os julgando, nem fazendo um modelo prevalecer sobre o outro. Lembro-me de um ex-professor de nossa escola que ficava incomodado a cada vez que um aluno (homem/masculino) virava a cabeça a balançar os cabelos imaginários! Imaginem o discurso hetenormativo, hegemônico, singular que tal professor proferia! Não é a repressão o caminho:

Os processos de constituição de uma prática sexual como normal (e, então, como a prática a ser compulsoriamente adotada por todos) e de outras práticas como desviante ou anormais dão-se, como sabemos, em meio e por meio de jogos de poder. Para compreendermos como se constituem identidades e práticas sexuais e de gênero, bem como para perceber a ‘força’ e eficiência de pedagogias culturais, provavelmente, será mais adequado pensar o poder como disseminado, multifacetado e produtivo, em vez de lidar com uma noção de poder centralizado, unidirecional ou meramente repressivo. (LOURO, Guacira. 2007, p.42)

Falar em gênero e sexualidade no contexto da sala de aula significa, pois, fazer um autoquestionamento sobre os sujeitos e a materialidade de seus corpos, sejam quais forem os códigos, as representações ou linguagens por eles utilizados. Fazer perguntas, indagar sobre a naturalidade das coisas. Judith Butler (1999, p.153) diz que “a diferença sexual [...] não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas”. Para Guacira Louro:

[...]para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instituições pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (LOURO, Guacira. 2013, p. 49).

Nessa perspectiva é necessário que se deixe de lado o discurso da tolerância e do respeito aos diferentes. Reitero a ideia de que as diferenças existem, não pedem respeito, não pedem passagem. Concordo com Guacira Louro (2013, p.50) quando ela afirma que os apelos de tolerância e respeito devem adquirir outra conotação. O discurso da tolerância, muitas vezes, esconde a condescendência, a permissão, a indulgência, atitudes que são exercidas por aqueles que se julgam superiores. Não se trata de ser intolerante, de não haver diálogo, mas que essa prática não confirme a subordinação daquele que é diferente, pois estes

[...]não buscam ser ‘integrados’, ‘aceitos’ ou ‘enquadrados’; o que desejam é romper com uma lógica que, a favor ou contra, continua se remetendo, sempre, à identidade central. Assumem-se como estranhos, esquisitos, excêntricos, e assim querem viver – pelo menos por algum tempo, ou melhor, pelo tempo que bem lhes aprouver (LOURO, Guacira. 2013, p.51)

Um exemplo de abordagem em relação à questão de gênero/diferenças em sala de aula: uma vez, ao entrar em sala, me dirigi aos alunos presentes da seguinte forma “Bom dia, alunos”. Uma aluna, gênero feminino, homossexual, questionou-me por que o uso do masculino. Desse questionamento, partimos para uma contextualização da norma gramatical da língua, para a problematização do que constitui uma língua, um ser tão vivo quanto os sujeitos que dela se utilizam. Em consequência, discutimos sobre o poder masculino até no uso da linguagem, e das possibilidades que os falantes da língua encontram para se incluírem no discurso, potentes, desenvolvidos e cientes dos sujeitos que são, como o atual “alunes”. A prática se estendeu para um jogo de frases machistas, em que os alunos avaliam se as frases são ou não machistas, lhes indicando um cartão verde ou vermelho.

Figura 1: Cartão Vermelho para o Machismo



9º ANO DO EFII – GET E.M. REPÚBLICA DE EL SALVADOR - 2023

Apresentei essa mesma dinâmica para o EJA da escola municipal Rubens Berardo, situada à zona norte da cidade do Rio de Janeiro, a convite da SME para a semana de enfrentamento à violência contra a mulher, semana do dia 8 de março de 2023.

Figura 2: Cartão Vermelho para o Machismo



EJA – E. M. RUBENS BERARDO - 2023

Uma extensão dessa prática apresentei na FLIPORELA 2023, tornando-a um jogo de perguntas e respostas. O jogo consiste em dez perguntas sobre machismo, cujas respostas são SIM ou NÃO; a cada SIM respondido, os participantes têm que dobrar um papel. Ao final da dinâmica, eles são marcados com um adesivo: se responderam um SIM a qualquer uma das perguntas, eles são machistas e recebem uma marcação vermelha; aquele participante que não dobrou o papel nenhuma vez, recebe uma marcação verde.

FIGURA 3: Você é Machista?

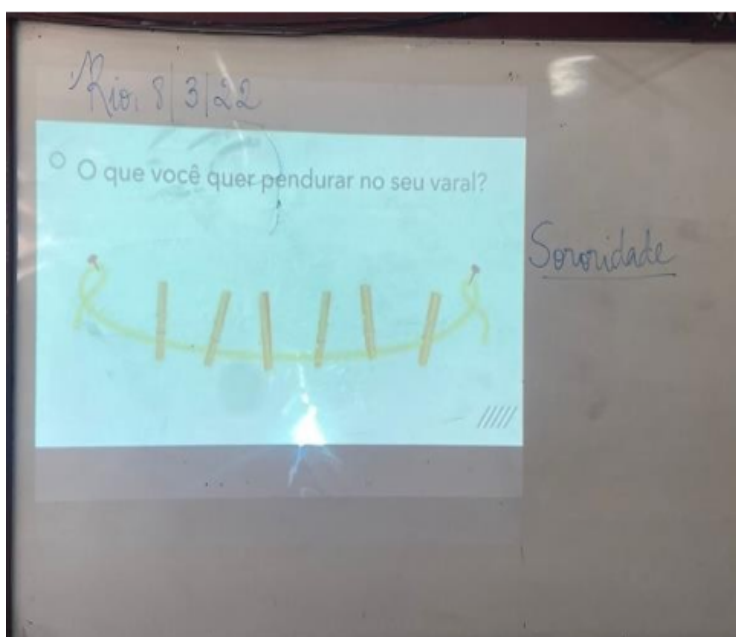


VOCÊ É MACHISTA? – FLIPORELA 2023

“O que você quer pendurar no seu varal?” é uma atividade que parte de uma fotografia de uma figura feminina pendurando um lençol no varal, sendo totalmente encoberta por ele, só ficando à mostra os pés, com sapatos de salto alto. A discussão realizada em sala aborda os sonhos, desejos femininos, muitas vezes contrários aos papéis sociais pré-definidos para as mulheres. A lista de desejos também engloba as meninas trans, de sexualidade diversa, e o que os meninos/companheiros e filhos desejam e pensam sobre isso, registrando-os

em cartões individuais. A partir da leitura dos cartões escritos em sala, cada um/uma monta um varal com os materiais levados para a sala de aula: cartolina, pregadores, linhas, papéis, etc.

FIGURA 4: O Que Você Quer Pendurar no seu Varal?



EQUIDADE DE GÊNERO – 9º ANO DO EFII – GET E.M. REPÚBLICA DE EL SALVADOR - 2022

Resultados e Discussão

Só quando nos voltarmos para a universalidade, para práticas que desestabilizem a naturalidade das coisas é que poderemos ter uma educação igualitária e, para isso, a discussão de gênero e sexualidade na sala de aula oferece uma grande oportunidade.

A orientação sexual na escola proposta pelo MEC não aponta a educação sexual como tarefa primordial da escola, cabendo esta à família. À escola cabe complementar, tratando-se de um processo que aborde os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o/a/@ aluno/a/@ a encontrar um ponto de autorreferência por meio do debate, da reflexão. Para

isso exige planejamento e que os/as/@s educadores/as/@s estejam preparados para intervirem nesse processo.

Como diz Guacira (2013, p. 53), “temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório”. Ou seja, nós, professores, temos que repensar velhas e permanentes práticas, abandonarmos preconceitos e encararmos nosso/a/@s aluno/a/@s como constituintes do nosso tempo, e não como um problema.

Referências

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. Educar, n.35. Curitiba, PR: 2009, p.37-51. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n35/n35a04.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução M. Theresa Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. 11.ed. RJ: Graal, 1988.

LOURO, Guacira, FELIPE, Jane, GOELNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Educação em Revista, n.46. Belo Horizonte, MG: 2007, p. 201-18. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/100228>. Acesso em: 12 maio 2023.

NOGUEIRA, Daniela Macias. **Gênero e sexualidade na educação**. Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, ISSN 21778248. Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de junho de 2010. GT6 Gênero e Educação – Coord. Adriana de Jesus. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/2.DanielaNogueira.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

SABAT, Ruth. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade**. Estudos feministas 21. Ano 9, 2º semestre 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v09n01/v09n01a02.pdf>. Acesso em 14 maio 2023.

Documentos oficiais:

_____. MEC/SEF. Parâmetros curriculares nacionais. Documento Base. Brasília, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alessandro Mateus Felipe

Mestre em Design de Vestuário e Moda [UDESC/SC], Especialização em andamento em Startup, Inovação e Empreendedorismo [UNINTER], Graduado em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda [UNIPAMPA]. Professor Substituto do Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda [UFMT] em 2020/2 e 2021/1. Sócio-fundador da Fio.Propaganda. Integrante dos projetos de pesquisa O que ensina a publicidade? Possibilidades e desafios na apropriação crítica e criativa do texto publicitário [UFMT] e Laboratório de investigação em Imagem (Lii): o estado da arte de pesquisas contemporâneas [UFSM]. Minhas pesquisas versam sobre análise de tendências, zeitgeist, gestão visual, consumo e estratégias digitais de branding.

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE OS AUTORES

Amadeu Cardoso do Nascimento

Pesquisador do Programa Doutorado de Pós-Graduação em Sociologia em Antropologia (IFCS/UFRJ).

Andrei Moreira Pendeza

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM, especialização docência no ensino superior e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Gerontologia pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGERONTO-UFSM). E-mail: realpendeza@gmail.com

Adriana Souto da Silva

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau de Campina Grande (PB); voluntária na Iniciação Científica.
E-mail: souttoadriana@gmail.com

Bruno Piancó de Sousa

Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio - UNILEÃO. Email: brunopianco20@gmail.com

Bruna Thays da Silva Alexandre

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau de Campina Grande (PB); voluntária na Iniciação Científica.
E-mail: thays.bruna05@gmail.com

Francisco Francinete Leite Junior

Doutor em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. E-mail: professor.juniorlinhares@gmail.com

Gabriela Esteves Ferreira

Graduada em Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria, campus Frederico Westphalen (UFSM-FW) e pós-graduanda em Estudos de Gênero pela mesma universidade. E-mail: gabriela.ferreira@acad.ufsm.br

Gustavo de Oliveira Duarte

Mestre e Doutor em Educação. Orientador do Mestrado em Gerontologia e da Especialização em Gênero da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
E-mail: guto.esef@gmail.com.

Juliana Barbosa da Silva

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau de Campina Grande (PB); voluntária na Iniciação Científica.
E-mail: julianaofficebarbosa@hotmail.com

Júlia Rocha Paz

Graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (POS-COM-UFSM). E-mail: rp_julia@hotmail.com

Leandro Roubuste

Graduado em Psicologia Bacharelado pela Faculdade SOBRESP. Graduado em Filosofia Licenciatura pela Universidade Franciscana. Especialista em Psicologia Organizacional pela Faculdade SOBRESP. Especialista em Educação a Distância e Metodologias Ativas pela Faculdade SOBRESP. Mestrando em Gerontologia no Programa de Pós-Graduação em Gerontologia pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGERONTO-UFSM).
E-mail: leandroroubuste@gmail.com.

Leconte de Lisle Coelho Junior

Docente do Curso de Psicologia do Centro Universitário Maurício de Nassau de Campina Grande (PB); Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo/Universidade do Algarve (Portugal - Bolsista Capes/Pdee).
E-mail: lecontecoelho@gmail.com

Lilian Piovesan

Pós-Graduação em Formação de Escritores pela Editora Metamorfose Cursos, Pós-Graduação em Formação de Professores de Língua Portuguesa para Estrangeiros, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pós-Graduação em Literatura Brasileira, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pós-Graduação em Alemão para Estrangeiros, pela Universidade de Tübingen, possui Graduação em Letras - Bacharelado em Português/Alemão, pela Universidade Federal Fluminense (1990). Atualmente é professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro e escritora, com publicações nos gêneros literário e científico.



DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO:

PERSPECTIVAS, NOVOS E VELHOS DEBATES

*www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952*



ARCO
EDITORES ● ● ●