

Vivências de Estudantes Universitárias Lésbicas e Bissexuais

Maria Fernanda Santos Sobrinho

Brasília - DF

Dezembro de 2023



Centro Universitário de Brasília - CEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Psicologia

Vivências de Estudantes Universitárias Lésbicas e Bissexuais

Maria Fernanda Santos Sobrinho

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília – CEUB como requisito parcial à conclusão do Curso de Psicologia.

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília - DF

Dezembro de 2023

Folha de Avaliação

Autora: Maria Fernanda Santos Sobrinho

Título: Vivências de Estudantes Universitárias Lésbicas e Bissexuais

Banca Examinadora:

Professora orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Prof. Dr. Lucas Alves Amaral

Profa. Dra. Daniela Borges

Brasília - DF

Dezembro de 2023

Agradecimentos

Inicialmente gostaria de agradecer pelo apoio dos meus pais, que sempre acreditaram na educação como algo impulsionador, com potencial de transformar vidas e realidades. Sem vocês, que sempre me deram todo amor, cuidado, e as condições necessárias para me dedicar aos estudos, nada teria sido possível. Agradeço ao meu irmão por toda a escuta e ajudas diversas. Agradeço também ao meu padrinho, que sempre confiou que minha dedicação daria frutos, e a minha madrinha, que é meu grande exemplo profissional.

Agradeço imensamente aos meus avós, aos que estão aqui e também aos que me olham de outro plano. Se hoje sou a mulher que sou foi por todos os aprendizados que tive com vocês. Com as minhas avós, aprendi a ser forte, mesmo quando tudo é difícil demais. Com os meus avôs, aprendi que na vida sempre vale a pena ser melhor todo dia, partindo do afeto, do cuidado e do amor incondicional por aquilo que se acredita e valoriza. Vocês são parte de mim e serão para sempre.

Agradeço aos meus amigos, que foram suporte, escuta, parceria e colo. Sem vocês, a jornada teria sido infinitamente mais difícil e bem menos sensacional do que foi. Eu amo saber que ao meu lado, como profissionais, terei vocês, as pessoas mais engajadas, inconformadas e fortes que tive o prazer de conhecer durante a graduação. Vocês são gigantes e estarei sempre aplaudindo cada conquista de vocês, e sei que farão o mesmo. Aprendi tanto com vocês, com suas histórias, seus interesses e com a dedicação que sempre tiveram, foi um caminho de muito privilégio. Obrigada por tanto.

Agradeço ainda a escola pública, que balançou todas as certezas que eu tinha e me colocou, efetivamente, diante da vida. Agradeço aos professores que me ensinaram durante toda a minha vida, mas especialmente aos que caminharam comigo nos últimos 5 anos. A profissional que fui me tornando, sem dúvidas, foi também moldada por vocês. Sou grata de maneira especial à minha orientadora, Ana Flávia do Amaral Madureira, que acredita na potência da Educação como caminho para mudanças na realidade social, que atua por uma cultura de paz e respeito, e que é uma enorme inspiração para mim. Obrigada por sempre confiar e acreditar no que eu estava produzindo, foi um prazer compartilhar tantos momentos de discussão com a senhora. Desejo traçar caminhos tão bonitos e frutíferos como os que a senhora traçou, e obrigada por dividir os seus conhecimentos de forma tão gentil, e por me permitir crescer.

Por fim, agradeço as minhas participantes, que doaram seu tempo para que essa pesquisa pudesse se concretizar. Agradeço pela abertura, pelas trocas e pela confiança depositada. Sem isso, nada seria possível, e certamente o resultado final desta produção não teria a força que confio ter.

*“Avisa o bem-amado que chegou um bem querer.
Já chegou o feliz dia, chegou a feliz hora,
E chegou sem mais demora quem tanta falta
fazia”*

(Vovô, João Bandeira)

Sumário

Resumo.....	vii
Introdução.....	1
1. A Construção do Conceito de Gênero e as Diversas Formas de “Ser Mulher”.....	12
1.1 O conceito de gênero e o movimento feminista.....	12
1.2 Gênero e identidades sociais não hegemônicas.....	20
2. As Questões de Gênero e as Identidades Sexuais Não Hegemônicas.....	30
2.1 As múltiplas identidades sociais.....	30
2.2 Identidades sexuais não hegemônicas: interseccionalidades.....	37
3. Identidades Sexuais Não Hegemônicas e as Instituições de Ensino.....	48
4. Metodologia.....	59
4.1 Participantes.....	60
4.2 Materiais e instrumentos.....	61
4.3 Procedimentos de construção de informações.....	62
4.4 Procedimentos de análise.....	63
5. Resultados e Discussão.....	65
5.1 As vivências de estudantes universitárias lésbicas e bissexuais no contexto universitário.....	65
5.2 Vivências de discriminação por parte das participantes em diferentes contextos..	72
5.3 A desconstrução da lesbofobia, bifobia e sexismo no contexto acadêmico: contribuições da psicologia.....	81
Considerações Finais.....	87
Referências bibliográficas.....	91
Anexos.....	101
Anexo A.....	102
Anexo B.....	105
Anexo C.....	107

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as implicações das práticas cotidianas no contexto acadêmico nas vivências de mulheres, estudantes universitárias, lésbicas e bissexuais. Buscou-se entender de que forma estudantes universitárias lésbicas e bissexuais vivenciam as interações sociais no contexto acadêmico. Foi utilizada a metodologia qualitativa de investigação, mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas virtuais. Participaram da pesquisa quatro mulheres cisgêneras, sendo uma lésbica e três bissexuais, de diferentes pertencimentos étnico-raciais, maiores de 18 anos. Todas as participantes cursavam o ensino superior no momento de realização das entrevistas. As informações foram analisadas e interpretadas através do método de análise de conteúdo, em sua vertente temática. Após as transcrições das entrevistas, foram elaboradas três categorias analíticas temáticas, a fim de nortear o trabalho interpretativo. Os resultados da pesquisa indicaram um contexto universitário descrito como seguro para as vivências de mulheres lésbicas e bissexuais, mas foram identificadas circunstâncias que podem influenciar essas vivências, como um ciclo social composto predominantemente por pessoas da comunidade LGBTQIAP+ e cursos predominantemente frequentados por mulheres. Nas entrevistas realizadas, ocorreram relatos de discriminações lesbofóbicas, bifóbicas e sexistas, permeados por assédios, sexualização, fetichização e deslegitimação das relações afetivo-sexuais entre mulheres. Além disso, houve divergências nos relatos de estudantes de universidades pública e privada, no que se refere a ações no contexto acadêmico que propiciem a desconstrução da bifobia, lesbofobia e sexismo, na direção da valorização da diversidade e da prevenção da violência, mas houve consenso em relação ao potencial da psicologia, em contribuir com mudanças nessa direção.

Palavras-chave: Lesbofobia; Bifobia; Sexismo; Identidades; Ensino Superior.

Introdução

Segundo dados coletados em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgados em 2022, cerca de 2,9 milhões de brasileiros/as maiores de 18 anos se declaram LGBTQIAP+¹. Sabendo dos preconceitos enraizados na realidade brasileira, em relação a essa população, há uma provável subnotificação dos dados, ora por confusão em relação a sua própria orientação sexual e/ou identidade de gênero, ora pelo medo de autodeclarar-se (Tokarnia, 2022)².

A violência contra a população LGBTQIAP+ no Brasil é uma realidade. Segundo dados do relatório do ano de 2021 do Grupo Gay da Bahia (GGB)³, o Brasil é o país que mais mata (em números absolutos) por homofobia entre todos os países do mundo, inclusive em comparação com aqueles em que a homossexualidade é crime e, por vezes, passível de pena de morte. A cada 29 horas um LGBTQIAP+ é assassinado ou comete suicídio fruto da LGBTQIAP+fobia no Brasil. Apenas no ano de 2021, foram 276 vítimas de homicídio e 24 suicídios, totalizando 300 vidas perdidas. Os dados referentes à população transgênero são ainda mais alarmantes e reafirmam a posição de vulnerabilidade ocupada por esses indivíduos (GGB, 2021).

Entre os anos de 2014 e 2017, segundo o Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil (2018) houve um aumento de 150% no número de assassinatos de mulheres lésbicas. Sabendo da precariedade em relação aos dados que focalizam especificamente o lesbocídio, estima-se que os números sejam muito maiores, principalmente diante do contexto pandêmico, que limitou

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual/Arromântico/Agênero, Pansexuais/ Polisssexuais e o “+” representa outras identidades de gênero e orientações sexuais não mencionadas na sigla.

² Tokarnia, M. (2022, 25 de Maio) *IBGE divulga 1º levantamento sobre homossexuais e bissexuais no Brasil. Esta é a primeira vez que os dados são coletados* [Web page]. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/ibge-divulga-levantamento-sobre-homossexuais-e-bissexuais-no-brasil>.

³ GRUPO GAY DA BAHIA. *Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – Relatório 2021*. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>

o acesso e a coleta de dados. Alguns recortes podem ser traçados diante desses dados, em relação às vítimas - performance de gênero, raça, escolaridade -, e em relação aos agressores - grau de parentesco e sexo (Peres, Soares, & Dias, 2018).

É possível constatar, ainda, em relação ao Dossiê mencionado anteriormente, os espaços em que essas violências ocorrem de forma mais expressiva, se ocorreram na capital ou no interior, em quais regiões do país, em quais estados brasileiros e ainda se ocorreram nas residências ou em espaços públicos (Peres, Soares, & Dias, 2018). No que se refere à população bissexual, a defasagem de indicadores estatísticos, é ainda mais alarmante, haja visto o histórico de silenciamento e apagamento da existência dessa população. Segundo o relatório do Grupo Gay da Bahia (2021), as mortes de bissexuais representam 1,33% das mortes totais, mas não há qualquer aprofundamento quanto ao perfil dessas vítimas.

A subnotificação marcante e a crescente de violência contra a população LGBTQIAP+ reforça a necessidade dessa temática ser discutida. Investigar as vivências de estudantes universitárias lésbicas e bissexuais se faz urgente, considerando que o contexto universitário é um espaço marcante de socialização. Sendo assim, o problema de pesquisa delimitado é: De que forma estudantes universitárias lésbicas e bissexuais vivenciam as interações sociais no contexto acadêmico?

Durante um longo percurso histórico, os crimes contra a comunidade LGBTQIAP+ não receberam a tipificação adequada, diversos projetos de criminalização da homofobia tramitaram, mas sempre foram barrados ou negligenciados pelos/as representantes do povo. O que demonstra um claro desinteresse e omissão das autoridades diante dessa violação de direitos humanos de um grupo historicamente marginalizado e excluído, que se expressam na lentidão do Estado Democrático Brasileiro em propor e implementar políticas públicas e garantias a essa população (Keske & Marchini, 2019).

Apenas em junho de 2019, a LGBTfobia foi criminalizada. A violência e discriminação contra gays, lésbicas, bissexuais e transsexuais foi incluída na lei 7.716/1989, que passou a tratar de crimes resultantes do preconceito de raça ou de cor, de identidade de gênero, religião, etnia, sexo e orientação sexual. Cabe, então, salientar que a decisão de criminalizar a LGBTfobia foi tomada não pelo poder Legislativo, mas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que, diante da morosidade observada nos processos daqueles/as responsáveis por legislar, fez valer a Constituição Federal, através do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26/DF (ADO 26) (Keske & Marchini, 2019).

O Plenário do STF, diante da omissão do Congresso Nacional, votou e aprovou por maioria, com 8 votos a favor e 3 contrários, a tipificação penal da LGBTfobia com base na Lei do Racismo (Lei 7.716/1989). A decisão vale até que transitem leis específicas no Congresso Nacional a respeito de ações LGBTfóbicas (Brasil, 2019).

Essa foi a medida encontrada diante da resistência dos/das parlamentares em desenvolver políticas públicas que protejam essa população. A lei foi alvo de diversas críticas por parte de representantes religiosos e de membros conservadores do Congresso Nacional e da sociedade brasileira, que questionavam a necessidade da tipificação (Keske & Marchini, 2019). Como é discutido por Oliveira (2022), há no Brasil, na atualidade, uma forte ascensão do fundamentalismo religioso atrelado às decisões políticas. Essa relação coloca em risco o Estado laico, que garante a liberdade de escolha religiosa e da não vinculação das crenças religiosas com as decisões políticas, ou seja, a separação entre Igreja e Estado.

Esses movimentos têm bases antidemocráticas e limitam, substancialmente, a circulação de informações referentes aos debates sobre as questões de gênero e sexualidade. Esses movimentos contribuem, lamentavelmente, para a manutenção de estigmas em relação a essas temáticas. Além disso, atrasam o fomento de políticas públicas que acolham as demandas e protejam populações historicamente discriminadas, como é o caso da população

LGBTQIAP+. Há uma particularidade ultraconservadora nesses movimentos que mobilizam seus esforços em direção à manutenção dos seus privilégios (Lionço, 2017; Ruibal, 2014, como citado em Oliveira, 2022).

Junqueira (2022) afirma, ainda, que esses grupos religiosos ultraconservadores, que vem ganhando força ao longo dos anos no Brasil e em outros países também, estão atrelados a uma lógica cultural de promoção de um “pânico moral”, que aborda as temáticas de sexo, sexualidade e gênero vinculadas a um grande risco à família tradicional (pautada na heteronormatividade e voltada à reprodução) e a sua liberdade religiosa.

Esse medo, produzido e fomentado, faz com que as camadas ultraconservadoras da sociedade brasileira respondam com ódio a populações que não se enquadram em seus parâmetros religiosos, morais e políticos, aqui cabe citar a população LGBTQIAP+, os sujeitos que estão vinculados a religiões de matriz africana e aqueles/as que adotam posicionamentos políticos de esquerda. Esse movimento, que responde de forma tão agressiva a um “perigo” irreal e que está presente em todos os espaços da nossa sociedade, atua de forma marcante, dificultando que direitos sejam garantidos (Junqueira, 2022).

Em nossa sociedade, há de forma clara o delineamento de padrões rígidos e excludentes, pois o ideal de existência é ainda hoje representado pela figura do homem, branco, heterossexual, cisgênero e detentor dos meios de produção. Isso une tudo aquilo que a nossa sociedade racista, LGBTQIAP+fóbica, sexista e classista estabelece como o esperado e valorizado (Veiga, 2018).

Diante da existência de diversos padrões, algumas formas de existência são deixadas de lado. É nesse lugar de exclusão que, muitas vezes, estão as mulheres, a população LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, negros/as, indígenas e pessoas das camadas populares, sendo constantemente pressionados/as a se submeterem ao que é esperado e valorizado pela parcela da população que goza da maioria dos privilégios. Pensar em um

modo de existência padronizada, exclui, menospreza e nega outras subjetividades, sendo esse um movimento de extrema violência (Veiga, 2018).

A nossa sociedade espera, ainda, que os padrões de dominação sejam mantidos, pautados em uma relação obrigatoriamente desenvolvida entre um homem e uma mulher, em que o masculino, historicamente, está em vantagem diante dessas relações de força e opressão. O masculino ocupa em diversas culturas uma posição privilegiada diante das relações de poder, historicamente estabelecidas, que estimulam a violência contra os corpos femininos. Os agressores, vistos como protagonistas de um espetáculo de violência, atuam, assim, como “exemplo” e como mecanismo de controle dos corpos e dos desejos femininos, através da disseminação do medo (Almeida, 2014).

Quando focalizamos, especificamente, as mulheres com identidades sexuais não hegemônicas, é importante considerarmos que há um atravessamento de avenidas identitárias, que quando se cruzam produzem violências específicas. O encontro entre as violências sofridas por mulheres em nossa sociedade e as violências direcionadas às pessoas homossexuais coincidem nos corpos das mulheres lésbicas. Cabe pontuar que tal problematização também é pertinente em relação às mulheres bissexuais (Collins, 2017).

Quando nos referimos às mulheres negras, a realidade se agrava de forma ainda mais intensa, como é possível perceber em indicadores estatísticos apresentados no Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil (2018) que relata que, entre os anos de 2014 e 2017, em um comparativo em termos étnico-raciais, 54% das mulheres lésbicas assassinadas e 67% das mulheres que cometeram suicídio eram negras, totalizando um percentual de 57% das mortes em decorrência de lesbofobia. É possível constatar um aumento das violências contra mulheres negras, um verdadeiro genocídio do corpo negro e dissidente sexual (Peres, Soares & Dias, 2018).

Cada mulher que foge da heteronormatividade carrega consigo uma história singular, que é perpassada por sua condição também singular de mulher e de dissidente sexual e que pode ser atravessada por outros marcadores identitários que remontam às suas vivências (como, por exemplo, classe social, pertencimento étnico-racial, idade, particularidades físicas, aparência corporal etc.). Quando se fala de um país como o Brasil, em que às mulheres e à população LGBTQIAP+ são direcionadas diversas opressões, essas vivências são costumeiramente perpassadas por experiências de violência, em diversas configurações -física, psicológica, patrimonial, sexual -. Tais experiências marcam de forma individual cada sujeito, mas se configuram como um problema coletivo. Portanto, deve ser compreendido como um problema da nossa sociedade e discutido nos mais amplos espaços, e não só por mulheres e a população LGBTQIAP+, mas por todos/as.

Esses processos que fomentam a violência atravessam todos os espaços de convívio dos sujeitos que apresentam uma sexualidade não hegemônica. Sabendo que a inserção nas instituições de ensino é uma experiência presente na vida de grande parte dos sujeitos no contexto das sociedades contemporâneas letradas, é importante investigar como esses espaços admitem e, muitas vezes, até reforçam e reproduzem esses mecanismos de opressão e exclusão dessa população. Junqueira (2010) reforça que os espaços escolares e a sua organização curricular são atravessados pela manifestação de uma enorme diversidade de valores, crenças e preconceitos, expressos, de diferentes formas, na comunidade escolar.

O autor destaca que, por vezes, esses espaços são “fábricas” de alguns discursos, balizados em naturalizações e normatizações que estão enraizados em nossa sociedade. O que leva ao silenciamento de outros discursos, promovendo uma alienação prejudicial ao convívio com a diversidade de sujeitos, haja visto que as vivências que se diferem dessas normatizações são socialmente percebidas, muitas vezes, como “diferentes” e “inferiores” (Junqueira, 2010). Nesse sentido, investigar como estudantes lésbicas e bissexuais vivenciam

as interações sociais no contexto acadêmico é de suma importância, para que seja possível pensar em estratégias destinadas a essa população visando promover o seu bem-estar e inclusão social.

As práticas escolares e a sua organização curricular ainda fomentam, muitas vezes, uma construção do “eu padrão” - branco, rico, masculino, heterossexual e sem deficiências - e de um “outro”, considerado inferior, perigoso, estranho a qual são incluídas as pessoas que fazem parte da população LGBTQIAP+, mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Ou seja, os padrões de “normalidade” que pautam a nossa sociedade também são, frequentemente, reproduzidos nos espaços escolares, sendo assim, muitas vezes, espaços de reprodução de preconceitos e estigmas (Junqueira, 2010).

Por outro lado, cabe destacar que as instituições de ensino têm um papel estratégico, no sentido de desarticular e desestabilizar as normas excludentes socialmente difundidas, que sustentam os sistemas de dominação. Esses espaços institucionais podem promover contextos favoráveis à reflexão crítica, à discussão e à desconstrução de preconceitos (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021). Esses movimentos possibilitariam a construção de uma cultura escolar mais democrática, menos restrita às camadas privilegiadas, concebendo a diversidade não como um problema a ser enfrentado, mas como uma riqueza - inclusive em termos pedagógicos - a ser valorizada, baseando-se na busca por maior igualdade. Há, então, um constante tensionamento entre reprodução e transformação no interior das instituições de ensino (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

Pensando no histórico de implementação das instituições de ensino superior no Brasil, essa foi marcada por um contexto composto por esse mesmo “eu” padrão descrito anteriormente e ainda mais restrito ao “outro” (Cunha, 2000). Diante da compreensão dessa restrição histórica, de acesso às instituições de ensino no contexto brasileiro, e dos altos índices de analfabetismo, cabe enfatizar que segundo o artigo 205 da Constituição Federal

(1988), a educação é um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado. E mesmo que ainda existam desafios em oferecer uma educação escolar de qualidade para todos/as, essa deve ser uma busca constante.

A partir da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a educação básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - torna-se obrigatória e gratuita para todos/as, mas o ensino superior é ainda um privilégio para poucos/as. Essa realidade limita, substancialmente, a pluralidade de sujeitos inserida no contexto acadêmico. Algumas políticas públicas já foram desenvolvidas a fim de oportunizar uma inserção mais igualitária dos sujeitos no meio universitário, exemplo disso são os sistemas de cota. Entretanto, ainda há muito a ser feito para que a realidade acadêmica seja efetivamente múltipla, diversa e inclusiva, de forma a romper com as práticas discriminatórias ainda vigentes (Reis Maria & Peres, 2021).

Todo esse contexto de preconceito e exclusão que, pessoalmente, também sou atravessada, como mulher com uma sexualidade não hegemônica, acaba por minar a autoestima e a autoconfiança das vítimas das práticas discriminatórias, produzindo, de diversas formas, sofrimento psíquico e limitações incalculáveis em relação ao desenvolvimento de potencialidades. O que pode afetar diretamente o rendimento acadêmico de alunos/as com pertencimentos identitários não hegemônicos, além de colaborar para quadros de sofrimento psíquico grave - depressão, ansiedade, ideação suicida (Alves, 2022). Por vezes, diante de tantos processos violentos injustificados, o sujeito passa a internalizar que há “algo de errado” em sua existência, o que tende a produzir ainda mais agressividade contra si e contra os outros, internalizando a homofobia sofrida (Borges, 2009 como citado em Alves, 2022).

Como discutido por Martins (2023), os espaços tradicionais de ensino-aprendizagem, mais especificamente os espaços escolares, influenciam consideravelmente na compreensão

dos sujeitos, no que se refere às suas identidades sociais. Quando nos referimos especialmente à identidade de gênero e à orientação sexual há uma pluralidade de movimentos que influenciam nesse processo de construção. Um desses movimentos, que ocorre de forma muito recorrente, corresponde ao silenciamento, que ignora e se cala diante de processos excludentes e discriminatórios, que ocorrem no interior das instituições de ensino (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021; Martins, 2023; Negreiros, Pereira Neto & Araújo, 2013). Invisibilizar essa opressão pode se configurar como um significativo promotor de sofrimento psíquico aos sujeitos que fazem parte de grupos sociais não hegemônicos (em termos, por exemplo, de identidade de gênero, orientação sexual e pertencimento étnico-racial) (Martins, 2023).

Ao passo que muitas instituições de ensino são omissas, há movimentos no interior das comunidades escolares, especialmente por parte dos/as alunos/as, que visa atuar na construção de espaços dialógicos, que repensem as práticas hegemônicas e considerem as diversas vozes presentes (Martins, 2023). Esse movimento horizontal, crítico e plural, é essencial para que haja uma mudança real nos processos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais inclusivos e acolhedores (Martins, 2023).

Considerando essa realidade das instituições de ensino ainda excludente, é possível afirmar a importância de tal fenômeno ser analisado à luz da psicologia, a fim de produzir conhecimentos científicos sobre essas temáticas, possibilitando que tais conhecimentos possam orientar intervenções profissionais, na direção do acolhimento às pessoas, de valorização da diversidade, de promoção da saúde e do bem-estar e da proteção de seus direitos. Levando em conta o fato de que o sofrimento desses sujeitos atravessa os diversos espaços sociais, será focalizado no presente trabalho os atravessamentos desse sofrimento no contexto acadêmico, tendo em vista que é esse o recorte que se investigou, para que seja

possível se debruçar na análise das demandas específicas dessa população, nesse contexto em particular.

A experiência que tive ao adentrar o meio universitário foi pautada em grande insegurança e medo. A exposição de minha sexualidade não era uma realidade, haja visto as incertezas de como essa dimensão da minha subjetividade seria recebida pelos outros membros da comunidade acadêmica. Foi através da abertura dada por professores/as, que permitiam que temáticas como gênero e sexualidade surgissem, através do fomento à produção acadêmica e de discussões dentro e fora das salas de aula, que a minha orientação sexual passou a fazer parte da minha realidade como acadêmica e permeou também os meus vínculos nesse espaço educativo.

Dessa forma, levando em conta a realidade social em que vivemos, que fomenta cotidianamente a violência contra as mulheres que rompem a lógica cultural da heteronormatividade - é importante salientar que outras mulheres também sofrem violências cotidianas, que vão além de sua orientação sexual (em termos de pertencimento étnico-racial, classe social, identidade de gênero, etc.). O recorte realizado na presente pesquisa tem como foco de análise as violências dirigidas às mulheres com identidades sexuais não hegemônicas, mais especificamente mulheres lésbicas e bissexuais. Portanto, a realização dessa pesquisa se justifica também a partir da relevância social da temática focalizada.

A produção científica a respeito dessa temática, no caso, as vivências de estudantes universitárias lésbicas e bissexuais, contribui para a continuidade do fluxo de produção de novos conhecimentos a respeito de tal população, produzindo novos saberes, rompendo estigmas e preconceitos, estimulando discussões sobre as questões que envolvem esse público.

Essa investigação, portanto, pode trazer contribuições importantes para a compreensão das formas de violência que as mulheres dissidentes sexuais sofrem, para que

seja possível delinear estratégias de promoção de saúde voltadas a essa população, a partir de uma perspectiva preventiva, favorecendo a construção de uma cultura de paz e respeito em relação à diversidade que nos constitui enquanto seres humanos. E, ainda, busca contribuir, de diferentes formas, com discussões na direção de políticas públicas para a efetiva garantia de direitos dessa população, especialmente no contexto acadêmico brasileiro.

A seguir, serão apresentados os objetivos da pesquisa (geral e específicos), a fundamentação teórica que possibilitou a construção da pesquisa, dando base às discussões realizadas. Logo adiante, é apresentada a seção metodológica, que descreve a metodologia qualitativa que foi utilizada e os procedimentos metodológicos específicos para a construção e análise das informações. Posteriormente, é apresentada a seção Resultados e Discussão, que busca articular as informações mais relevantes construídas na pesquisa de campo e a base teórica adotada. Por fim, é apresentada a seção Considerações Finais, que destaca as principais contribuições da pesquisa realizada.

Objetivo geral

Analisar as implicações das práticas cotidianas no contexto acadêmico nas vivências de mulheres, estudantes universitárias, lésbicas e bissexuais.

Objetivos específicos

- Analisar como estudantes universitárias, lésbicas e bissexuais, se relacionam com seus/suas colegas;
- Analisar as possíveis vivências de discriminação de estudantes universitárias, lésbicas e bissexuais, em diferentes contextos, incluindo o contexto acadêmico;
- Identificar e analisar possíveis ações desenvolvidas no contexto acadêmico que propiciam a desconstrução da lesbofobia, bifobia e sexismo, na direção da construção de uma cultura que respeite e valorize a diversidade e combata a violência.

1. A Construção do Conceito de Gênero e as Diversas Formas de “Ser Mulher”

A presente seção pretende discutir o modo como o conceito de gênero foi construído e significado culturalmente, traçando um paralelo com o movimento feminista, especialmente a partir das contribuições de Piscitelli (2009) e Louro (1998). Além disso, a forma com que as expectativas sociais do que se entende por homem e por mulher são difundidas cotidianamente e as consequências brutais para aqueles/as que não estão em posição hegemônica no que se refere ao sistema binário de gênero.

1.1 O conceito de gênero e o movimento feminista

Para uma compreensão do que se entende por mulheres hoje, na sociedade brasileira, é necessário analisarmos o conceito de gênero. Essa construção conceitual é historicamente recente. Por muito tempo, a segregação e a discriminação entre homens e mulheres foi atribuída e limitada a fatores biológicos, como o temperamento, ou distinções corporais, percebidos como fatores “naturais”. Sendo compreendida como uma diferenciação inata, ou seja, estritamente biológica. Era comum a utilização de discursos fatalistas, haja visto que se são diferenças consideradas inatas, não há necessidade de questionar, e assim, essas desigualdades eram naturalizadas através desses discursos (Piscitelli, 2009).

Essas expectativas sociais estruturam as relações entre homens e mulheres, a partir de uma visão essencialista em termos biológicos de um conjunto de potencialidades, obrigações e espaços que corresponderiam aos homens e outros que corresponderiam às mulheres. Essa lógica cultural pautada em diferenças biológicas, que realmente existem, mas que não justificam as desigualdades estabelecidas, acabam por imputar uma noção de imutabilidade a essa relação (Madureira & Branco, 2015).

Quando o conceito de gênero é pensado a partir dos ditames biológicos, ele costumeiramente vem ligado às noções de sexo e sexualidade, como que se estivessem interligados, como se fossem um contínuo. Refletindo sobre essa expectativa de continuidade entre esses conceitos, é importante pontuar que o sexo não é determinante do gênero. Ou seja, os aparatos biológicos costumeiramente relacionados à noção de sexo não são determinantes para a identificação do sujeito com determinada identidade de gênero.

Além disso, essa relação sexo-gênero não determina a direção dos desejos afetivos e sexuais dos sujeitos. Incurrer no equívoco de compreender a tríade sexo-gênero-sexualidade como um sistema indissociável produz discursos violentos diante daqueles/as que não correspondem a essa lógica socialmente esperada (Scott, 1995).

A conceituação de gênero está intimamente ligada ao movimento feminista, que foi “a grande virada de chave”, que deu início a debates e questionamentos que visavam romper as estruturas hegemônicas da nossa sociedade, no âmbito das relações de gênero (Louro, 1998). Tais estruturas, no campo das questões de gênero, trazem como base o controle e a dominação do corpo e dos desejos femininos, considerando as relações desiguais entre homens e mulheres, que colocam as mulheres em uma posição inferiorizada (Madureira, & Branco, 2007).

A compreensão do feminismo, enquanto movimento social e político organizado, tem bases ocidentais e teve seu início no final do século XIX, impulsionado pelo movimento sufragista, em que as mulheres buscavam o direito à participação ativa nas decisões políticas, com o voto. Essa luta feminina por espaço político foi considerada a primeira onda do feminismo e tinha como perfil as mulheres brancas, de classe média (Louro, 1998).

Pensando no público alvo da primeira onda do movimento feminista, que eram as mulheres brancas e de classe média, as batalhas centrais também eram voltadas as suas demandas, como questões de organização familiar e a busca por ocupar certos espaços de

trabalho e a chance de ter acesso as escolas e universidades (Louro, 1998). Essas demandas eram pouco plurais, pois privilegiavam um pequeno grupo e, por muito tempo, o movimento se viu circunscrito a essas lutas, diante do contexto histórico em questão.

Foi na década de 1960 que ocorreu uma ampliação deste cenário. Ou seja, a perspectiva do movimento feminista passou a contemplar outras preocupações. A segunda onda feminista se caracterizou não apenas por uma dimensão política e social, mas também uma preocupação com uma perspectiva teórica e científica (Louro, 1998). Uma teoria relevante, elaborada nesse período, foi o modelo de identidade de gênero de Stoller (1964, como citado em Piscitelli, 2009) que trouxe uma distinção conceitual entre os termos “sexo” e “gênero”. O primeiro termo faz referência a atributos físicos, biológicos, fisiológicos e o segundo termo traz o questionamento sobre a forma que a cultura e os aspectos históricos, psicológicos (subjetivos) e sociais refletiam na constituição do que se entendia por “homem” e por “mulher” (Stoller, 1964, como citado em Piscitelli, 2009).

Com o questionamento de leituras deterministas, em termos biológicos, foi possível refletir sobre a diferenciação de papéis, posições sociais e direitos, que agora não se justificam por características físicas, biológicas e fisiológicas (Piscitelli, 2009). No entanto, ainda existia uma noção de que essas diferenciações sociais e culturais estavam balizadas nas características biológicas, haja visto que a figura do homem equiparado à noção de masculinidade e da mulher ligada à noção de feminilidade, ainda estavam enraizadas (Louro, 1998).

Essa lógica cultural, que vincula fortemente os aspectos biológico ao masculino e ao feminino, defende uma perspectiva falocêntrica, bem como a heterossexualidade compulsória. De forma mais específica, o falocentrismo considera a figura detentora do pênis (masculina) como dominante, haja visto que a esse é permitido “penetrar o mundo”, e a figura sem falo (feminina) “deve ser penetrada”, submissa, passiva, inferior (Butler, 2003).

A mulher é colocada, portanto, em uma posição subalterna na hierarquia de gênero, que estabelece o masculino no topo. Dessa forma, os processos de violência direcionados às mulheres tem como foco, muitas vezes, ofender/humilhar os homens, pois, tradicionalmente as mulheres são vistas como “propriedades” dos homens. Exemplo disso, são as situações de guerra, em que os corpos das mulheres são vistos como continuidade do território de domínio dos homens (pais, irmãos, maridos). Assim, se o grupo inimigo estupra, humilha e domina os corpos dessas mulheres, ele aniquila o inimigo e conquista, anexa essa parte do “território” para si. Nesse sentido, a violência contra os corpos femininos torna-se uma arma de guerra e, além disso, se configura como uma exibição perversa, um espetáculo de poder (Almeida, 2014).

Já a heterossexualidade compulsória se refere a uma suposta obrigatoriedade de desejo afetivo-sexual direcionado a sujeitos de gênero oposto (pautada em uma lógica binária). Isso é naturalizado em diversos espaços da vida cotidiana como a forma “correta” de se relacionar, desde que os sujeitos são crianças e repercutem, de diferentes modos, em suas formas de relação na vida adulta. São poucas as possibilidades de reflexão sobre a direção dos desejos afetivo-sexuais, é a heterossexualidade estampada como “a melhor e mais correta” forma de ser e estar no mundo. Para aqueles/as que possuem uma sexualidade declaradamente dissidente, a expectativa é que, “ao menos”, se pareça e atue como um sujeito heterossexual (Butler, 2003).

As noções de masculino e feminino foram, por muito tempo, pensadas em termos de papéis sociais, uma noção arbitrária do que se espera como padrão para determinado grupo, pautado na ideia de adequado e inadequado, a depender do papel atribuído às mulheres e aos homens em determinada sociedade (Louro, 1998). Em sintonia com a lógica cultural sexista que perpassa os papéis sociais, o feminino tem sido associado às noções de fragilidade, submissão e cuidado. Já em relação ao masculino, espera-se uma posição ativa, provedora e

forte, essas expectativas novamente organizam, de forma hierárquica, as relações entre homens e mulheres (Piscitelli, 2009).

Buscou-se, então, compreender o conceito de gênero não mais em termos de papéis a serem desempenhados, mas em um sentido mais profundo: em termos de identidade, algo que integra a constituição subjetiva do sujeito, assim como as noções de nacionalidade, raça-etnia, classe social. O gênero seria, então, constituinte e constituído pelas práticas sociais (Louro, 1998). É importante perceber que as análises sobre o conceito de gênero estão muito ligadas à temática da sexualidade. No entanto, há uma distinção clara, em que o gênero se refere a uma identificação histórica e social com as noções de feminino e masculino, enquanto a noção de sexualidade refere-se à direção dos desejos e das formas de se relacionar em termos afetivo-sexuais com o outro (Louro, 1998).

As autoras feministas de segunda onda, como Simone de Beauvoir, produziram discussões importantes sobre o espaço da mulher na sociedade, a partir de leituras críticas à noção de causalidade direta, linear, ancorada em aspectos biológicos, do que se entende por “ser mulher”, que ainda era vista a partir de uma lógica dicotômica, da descrição da mulher como negação do que é o homem, em uma posição de “outro” (Piscitelli, 2009). As diversas formas de “ser mulher” são marcadas por opressões cotidianas compartilhadas, assim, questionar essa crença da mulher como o “outro” de um primeiro elemento (o homem), considerado “naturalmente” superior, é fundamental (Louro, 1998).

A perspectiva difundida a partir dos estudos da segunda onda feministas mantém o gênero em uma perspectiva de constante produção, reconfiguração e transformação (Louro, 1998). A ausência de uma rigidez conceitual sobre as posições ocupadas por esses sujeitos, permite questionar a perspectiva de dominação dos homens em relação às mulheres, tornando o conceito de gênero uma perspectiva não apenas teórica, mas também político-social. Então,

a noção de gênero passa a se configurar como uma ferramenta analítica, bem como uma ferramenta política (Louro, 1998; Piscitelli, 2009).

O conceito de gênero não está circunscrito a discussões de uma única disciplina científica. Trata-se de um conceito eminentemente interdisciplinar, que atravessa diversos fenômenos que são objetos de estudo das ciências humanas. O conceito de gênero contempla tanto uma dimensão relacional, quanto política e reforça a dimensão cultural como fator estruturante para a compreensão e identificação com o que se entende por homem e mulher, construção essa que reflete em delineamentos políticos e em posições de privilégio ocupada, historicamente, por uns (homens) e não por outros (mulheres) (Madureira, 2010).

Diante disso, buscando pensar para além de um panorama que concebe o gênero como uma separação de papéis socialmente esperados para homens e mulheres, e configurando-se como uma discussão “pós-identitária” - uma construção posterior a uma noção essencialista de identidade -, podemos construir articulações entre o conceito de identidade e o conceito de performance.

O conceito de performance foi desenvolvido por Judith Butler (2003). Tal conceito se vincula a um esquema de comportamentos, sentimentos, expressões, percepções, compreensões da realidade, que se repetem e que tem por consequência a reatualização de crenças referentes às noções de homem e mulher, bem como suas diferenças supostamente “naturais” (Butler, 2003).

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem a realidade (Butler, 2003, p. 194).

A partir do momento da gestação, em que diversos exames são realizados, ao feto é destinado o status de “menino ou menina”. Ou seja, ele passa a “ter um gênero” e,

consequentemente, as normas de gênero difundidas na sociedade passam a atuar sobre ele. Assim, há o estabelecimento de uma compatibilidade entre o gênero atribuído no nascimento e a materialidade dos corpos dos sujeitos (Colling, Arruda & Nonato, 2019).

A busca por definir de forma tão prematura o gênero do feto, com o advento das tecnologias no campo da medicina (ultrassonografia obstétrica, exame de sexagem fetal) ocorre até mesmo antes do nascimento do bebê. As experiências humanas, sempre ocorrem em contextos culturalmente estruturados. Sendo assim, essa associação intensa entre a materialidade dos corpos e o gênero atribuído produz, de diferentes formas, consequências no modo com que o sujeito constrói significados sobre si, sobre suas experiências e sobre o mundo social em que se encontra inserido (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

A exigência de compatibilidade e coerência entre sexo-gênero-desejo (que acaba por estimular, também, os mecanismos que sustentam a heteronormatividade) são realizadas por meio de atos, gestos e atuações que são performativas e, de certa forma, acabam por “criar” os sujeitos que são anunciados. Para que isso seja alimentado e tenha êxito na sua manutenção, é necessária a repetição constante dessas normas estabelecidas e, mais do que isso, que haja vigilância quanto ao cumprimento dessas (Colling, Arruda & Nonato, 2019).

Assim, para que haja um reconhecimento social dessas performances, a repetição se faz necessária. Nessa constante (re)atualização das performances ocorre a legitimação cotidiana de suas representações. No caso da performance de gênero, ocorre uma espécie de “generificação” dos atos, que repercutem na vida do sujeito, haja visto a constante tentativa de que essa performance de gênero seja estrategicamente voltada à manutenção de uma estrutura binária de gênero (Butler, 2018). Dessa forma, é importante a compreensão de que o gênero não é uma escolha racional individual de determinado sujeito, assim como os corpos não são passivos aos roteiros socialmente estabelecidos a ele. Afinal, o indivíduo é ativo em suas práticas culturais cotidianas, tornando-se sujeito nessas relações (Butler, 2018).

A cultura funciona de forma dinâmica e processual, apresentando implicações importantes, tanto na esfera interpessoal (nas relações entre os sujeitos), como na esfera intrapessoal (nas formas de pensar, agir, sentir). A psicologia cultural traz como foco a discussão da cultura como parte inerente das funções psicológicas humanas. Ou seja, cultura apresenta um papel constitutivo no que se refere aos processos psicológicos dos seres humanos (Valsiner 2012). A psicologia cultural apresenta diferentes vertentes, no contexto do presente trabalho estamos considerando especialmente a psicologia cultural semiótica (Lopes de Oliveira, 2021).

A psicologia cultural semiótica focaliza os processos de significação, ou seja, os processos envolvidos na construção de significados. Esses processos repercutem na relação indissociável entre sujeito e cultura, e no modo como reverbera subjetivamente para o sujeito e suas relações (Lopes de Oliveira, 2021). Os indivíduos, cotidianamente, são expostos a uma enorme quantidade de significados, que podem convergir, divergir, se contrapor, se complementar, essa exposição a diferentes signos de uma sociocultura, são elaborados de forma ativa por cada sujeito de forma única e deixam marcas nos indivíduos (Lopes de Oliveira, 2021; Valsiner, 2012).

É importante pontuar que esses processos de significação podem ter uma intensa carga afetiva, podendo produzir intenso sofrimento, à medida que o sujeito não significa suas formas de existência como estando dentro do que é “normal” e aceitável para determinada cultura (Lopes de Oliveira, 2021). Quando falamos especificamente dos significados atribuídos as questões de gênero e sexualidade, é possível pensar no modo violento com que determinadas socioculturas atuam com aqueles que rompem a noção hegemônica de gênero e performance (associadas ao sexo biológico), o que pode implicar em sofrimento, como destacado anteriormente.

Assim, existem corpos que correspondem aos gêneros aceitos e socialmente reconhecidos, enquanto outros não se enquadram nos padrões binários e nem estão em consonância com a heteronormatividade. Os corpos não “apropriadamente generificados” tendem a não serem reconhecidos, se quer como dignos de existir socialmente, sendo, frequentemente, excluídos, violentados e mortos (Colling, Arruda & Nonato, 2019). Em outras palavras,

Performar o gênero de modo inadequado desencadeia uma série de punições ao mesmo tempo óbvias e indiretas, e reformá-lo bem proporciona uma sensação de garantia de que existe, afinal de contas, um essencialismo na identidade de gênero. Que um sentimento de angústia tome facilmente o lugar dessa garantia, e que a cultura castigue ou marginalize prontamente quem não consegue representar a ilusão de um gênero essencialista, deveria bastar como sinal de que, em algum nível, existe o conhecimento social de que a verdade ou a falsidade de gênero são apenas socialmente impostas, e de modo nenhum ontologicamente necessárias (Butler, 2018, p.14).

Dessa forma, pensando na possibilidade de inadequação entre o que é esperado socialmente de determinado sujeito e o modo concreto com que ele atua, há a possibilidade de que violências incidam sobre ele/ela. Será então discutido o modo com que essas expectativas sociais atuam sobre os sujeitos com identidades sociais não hegemônicas.

1.2 Gênero e identidades sociais não hegemônicas

Para que se entenda o fenômeno da desumanização que sujeitos com identidades não hegemônicas sofrem, é necessário o entendimento de que determinados atos costumeiramente são interpretados culturalmente como expressão de certa identidade de gênero. Essa interpretação, por vezes, abre brechas para um julgamento quanto a esses atos, se estão ou não em consonância com o que se espera de determinada identidade de gênero. Existe, portanto, um conjunto de expectativas em relação às identidades de gênero. Tais expectativas

são popularmente associadas à noção de sexo como algo intimamente ligado às características sexuais primárias (Butler, 2018).

Diante dessa associação, que demonstra um essencialismo biológico, a crença popular a respeito das expressões de gênero comunica uma compreensão do gênero existindo antes dos atos, posturas e gestos. Sendo assim, passa a ser entendido como estando diretamente relacionado a uma dimensão psicológica do sexo biológico. Daí advém a importância de uma compreensão do gênero como performativo e não expressivo, haja visto que o olhar para a performance de gênero é atributo constituinte da identidade expressa e/ou revelada pelo sujeito (Butler, 2018).

A distinção entre performance e expressão é fundamental quando objetiva-se questionar a crença na existência de um gênero verdadeiro ou falso, real ou aparente, pois são múltiplas as maneiras que uma pessoa mostra/produz certos significados culturais, não há uma identidade ideal, prévia, padrão, que deve ser usada como parâmetro ou métrica. Atuar em conformidade com essas crenças binárias alimenta uma política social de regulação e controle do gênero. Assim, quando se fala de “expressão” são reiteradas as crenças na existência de uma masculinidade e de uma feminilidade verdadeiras ou constantes, o que acaba por mascarar o que o indivíduo deseja, podendo comprometer sua espontaneidade. O que pode ser destrutivo para o sujeito (Butler, 2018).

Esses movimentos destrutivos advindos do sexismo - que defende uma suposta hierarquia entre os gêneros (Borrillo, 2009) - são um exemplo da demarcação de fronteiras simbólicas rígidas, que hierarquizam o masculino e o feminino (Madureira, 2018). Tais fronteiras simbólicas rígidas e hierárquicas restringem, por exemplo, espaços sociais e físicos destinados a homens e a mulheres, nessa lógica cultural sexista, bares (espaços de lazer), calças (conforto e liberdade) seriam destinados aos homens, enquanto a cozinha (afazeres domésticos), saias (delicadeza e pudor) destinados à mulher. O “respeito” em relação a essas

fronteiras simbólicas rígidas entre o feminino e o masculino cumpre a função de manter o sexismo presente nas práticas culturais cotidianas (Madureira, 2018).

Butler (1990, como citado em Zanello, 2018) discute ainda a noção muito difundida e utilizada nas sociedades contemporâneas de identidade de gênero, essa noção retoma a ideia de que o gênero se manifesta mediante diversas performances. A identidade de gênero se refere a uma noção dinâmica, que se constrói lentamente no tempo, através de diversas repetições de atos que, de forma recorrente, são percebidos e associados à figura do homem ou da mulher. Tais associações estão vinculadas a um script cultural perpassado pelo sexismo (Butler, 1990, como citado em Zanello, 2018)

Essas perspectivas binárias, que tem como foco as diferenças entre o masculino e o feminino, acabam por expressar-se de formas diferentes nas vivências de homens e mulheres (Baére & Zanello, 2018). Dessa forma, no que se refere à performance, as repetições ligadas ao “masculino” ou ao “feminino” reforçam a crença estereotipada de uma diferença substancial entre homens e mulheres, intimamente vinculada à lógica binária, por isso a importância de pensar o gênero enquanto identidade. A identidade de gênero é autodeclarada, parte unicamente da leitura que o sujeito faz de si e do modo que o sujeito se reconhece, podendo se identificar (cisgênero) ou não (transgênero) com o gênero que foi designado ao nascer (Martins, 2023).

No campo das questões de gênero, são as mulheres que enfrentam os maiores empecilhos em suas vidas, como, por exemplo, a dificuldade em garantir os seus direitos, a violação de sua integridade física, moral e psicológica, bem como a forte desigualdade de acesso aos mais diversos espaços, se comparado aos homens. Essas consequências estão ligadas a uma leitura difundida culturalmente dos estereótipos de gênero, que envolve a manutenção de uma hierarquia nas relações entre homens e mulheres (Baére & Zanello, 2018).

Essa concepção produz uma tendência de que o “corpo aceite” os significados culturais associados à masculinidade e à feminilidade, como um roteiro que deve ser seguido, que vai além do exercício de papéis e que pode ser compreendido como uma tecnologia de gênero. As tecnologias de gênero se vinculam a códigos linguísticos e representações culturais em um sentido mais amplo, em que os sujeitos falam de si e da cultura que estão inseridos, que são sustentados e propagados por diversas tecnologias sociais, como as mídias, a indústria cinematográfica e as práticas cotidianas, desde a infância, no brincar, nas interações, nos diálogos informais e até nas ofensas (Zanello, 2018).

Pensando no fato de que essas tecnologias se inscrevem, em termos analíticos, como categoria de investigação, é importante analisar a suas reverberações em termos práticos, por exemplo, em termos de políticas públicas. Essa temática emerge na discussão desenvolvida por Zanello (2018). A autora afirma que as tecnologias de gênero são um fator relevante para a constituição de dispositivos. Os dispositivos envolvem uma articulação entre saberes e poderes, uma “teia viva”, em constante movimento. Esses são afetados pelo contexto histórico e pelas novas organizações que oportunizam a perpetuação do domínio de uns em detrimento de outros (Baére & Zanello, 2018).

Foucault (1996, como citado em Zanello, 2018) afirma ainda que “o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre esses elementos” (Foucault, 1996, p. 244, como citado em Zanello, 2018, p. 55). Portanto, as posições de saber, poder e as formas de subjetivação nem sempre serão explicitadas, mas ainda, sim, produzem consequências. Por serem vias privilegiadas de subjetivação, os dispositivos não correspondem a categorias rígidas, no qual o sujeito é passivo, mas que ele constitui a si e as relações com os outros, e até o seu meio de forma ativa, na produção de saberes e na naturalização das posições de poder (Zanello, 2018).

No que tange à realidade brasileira, a autora analisa dois dispositivos centrais que reverberam na constituição subjetiva das mulheres, que são disseminados e naturalizados como se fossem fundamentais para a realização plena das mulheres: o dispositivo amoroso e o dispositivo materno. Esses dispositivos foram construídos, histórica e socialmente, e são culturalmente enraizados (Zanello, 2018).

O dispositivo amoroso tem como base as relações que as mulheres estabelecem consigo e com outras mulheres, tendo como parâmetro a concepção de um amor romântico, difundido até os dias atuais, proveniente de uma noção burguesa (abastada e conservadora) e heteronormativa, em que a subjetividade da mulher é produzida a partir da mediação do olhar de um homem que a deseje e, além disso, a escolha. O que em nossa cultura formaliza essa escolha é justamente o matrimônio. Assim, muitas mulheres se submetem a relacionamentos desiguais e violentos em prol da manutenção dessa posição de “mulher escolhida”, tendo em vista que é essa posição que a tornaria uma “mulher de verdade” (Zanello, 2018).

Essa busca por ser “uma mulher ideal” a ser escolhida por um homem é uma crença reproduzida, inclusive, no campo das artes visuais ocidentais, que transforma os corpos das mulheres em objetos visuais para a contemplação masculina (Loponte, 2002). Dessa forma, a sexualidade feminina é posta em discurso através dessas representações, perpassadas pelo sexismo. O que reforça as expectativas sociais em relação ao feminino e naturaliza a noção de uma mulher ideal constituída a partir do olhar masculino.

Assim, é possível perceber que a objetificação das mulheres é vinculada à tradição patriarcal, que se expressa em diversas esferas, dentre elas o campo das artes visuais (Loponte, 2002). Utilizar as artes visuais como recurso analítico pode ser uma ferramenta fértil para analisar criticamente construções históricas e sociais, enraizadas culturalmente, no que se refere aos significados atribuídos ao feminino e ao masculino em diferentes contextos (Madureira, 2016)

As mulheres, para que cumpram seu papel social e se afirmem na posição de escolhida por um homem, devem casar. Espera-se que o casamento cumpra com certas expectativas sociais, que seja heterossexual e monogâmico, que a mulher cumpra com as expectativas vinculadas à posição de esposa e ocupe uma posição inferiorizada, passiva, em relação ao marido (Zanello, 2018). Cabe destacar que a lógica cultural subjacente ao casamento, enquanto instituição social, também hierarquiza as próprias mulheres, entre aquelas que conseguiram ser escolhidas (as esposas), as que ficaram em segundo plano diante das escolhas desses homens (as “solteironas”) e as que não merecem ser escolhidas (as “putas”) (Zanello, 2018).

Além dessas três categorias, pode-se pensar nas mulheres que se relacionam com outras mulheres, ou seja, que não desejam ser escolhidas por um homem, que não se colocam nessa “prateleira”, denominada pela autora, em termos metafóricos, como a “prateleira do amor”. Essas são colocadas em posições que não são socialmente legitimadas, de curiosidade, que desqualifica e objetifica mulheres lésbicas e bissexuais e suas relações afetivo-sexuais. Essa curiosidade não surge pelo desejo de saber mais, de entender a dinâmica daquelas relações, e sim pelo desejo de desafiar a validade desses relacionamentos, objetivando alguma satisfação pessoal. Ou seja, desenrolando-se em uma constante sexualização dos relacionamentos entre mulheres por parte de muitos homens, que atuam em uma posição privilegiada no exercício da sexualidade (Zanello, 2018).

Algo semelhante ocorre com as mulheres negras, essas não são vistas como escolhas possíveis, mas como corpos sexualizados a serem usados e “descartados” pelos homens. O afeto, o amor e o ato de assumir uma mulher como esposa ficam para aquelas em uma posição “melhor” na “prateleira do amor”, que assegure a esse homem certo prestígio (Zanello, 2018). Diante disso, é possível perceber a articulação entre sexismo e racismo, formas de preconceito e discriminação que violentam mulheres negras cotidianamente, que

desobriga o cuidado e assistência a essas mulheres, que as apaga simbolicamente e que pode chegar à violência física e à morte. Algo central a ser pontuado é que essas violências, muitas vezes, são sistematicamente naturalizadas (Souto, 2020).

Tendo como base esse primeiro dispositivo, quando a mulher é escolhida por um homem e formaliza essa escolha através do casamento, o outro dispositivo que cumpre um papel estruturante na construção das identidades das mulheres é o dispositivo materno. Nesse dispositivo, a mulher se subjetiva, através de duas posições: a primeira é operada no corpo, que permite a procriação, enquanto a segunda posição socialmente difundida é a de “cuidadora nata” (Zanello, 2016).

Tendo em vista esses dois dispositivos, pode-se perceber que, se essa mulher não vier a ter filhos/as, ela além de ter “fracassado como mulher” e passar a ser vista como incompleta ou defeituosa, é incumbida de cuidar de seu marido, não saindo da posição de cuidadora. Às mulheres, normalmente, não é ofertada a possibilidade de ser cuidada, especialmente no caso das mulheres negras, pois são vistas “naturalmente” como cuidadoras, em uma divisão rígida de papéis (Zanello, 2016). O que remonta a compreensão do sexismo como fenômeno de fronteiras simbólicas rígidas (Madureira, 2018).

Para além do cuidado, é esperado das mulheres o amor incondicional, novamente favorecendo os homens, haja visto que não seria socialmente aceitável a mulher “abandonar” o seu marido. Isso acaba por permitir, lamentavelmente, a manutenção de relacionamentos violentos e degradantes, a fim de manter-se cuidando desse homem e cumprir com o papel tradicionalmente esperado (Zanello, 2016).

Para a compreensão ampliada do que é “ser mulher”, sem ignorar as múltiplas formas de existência, é fundamental abordarmos o que caracteriza a terceira onda feminista, ou feminismo afro-latino-americano, que contempla com grande força, a partir da década de 1980, a interseccionalidade (Piscitelli, 2009).

A segunda onda feminista privilegiava as demandas do que se entendia pela categoria “Mulher”, difundida socialmente. Cabe aqui ressaltar que há uma diversidade de mulheres, mas há uma construção privilegiada dessa figura, que corresponde a uma mulher cisgênero, branca, de classe média e heterossexual e que, por vezes, ocupa esse espaço de “a única mulher possível”. Por isso, a autora do presente trabalho escolheu utilizar o termo “mulher” no singular, a fim de expressar a crítica a essa compreensão limitada e excludente (Piscitelli, 2009).

A terceira onda feminista buscava, portanto, uma noção ampliada, compreendendo o gênero de forma articulada a outros pertencimentos identitários, como, por exemplo, o pertencimento étnico-racial, de classe social, idade, orientação sexual, que levam em consideração novas camadas de opressão diante da lógica cultural excludente, ancorada em relações de poder historicamente estabelecidas (Piscitelli, 2009). Esse feminismo decolonial busca analisar criticamente essa noção de mulher universal, que carrega consigo uma lógica cultural sexista e racista, que retira o foco do contexto dos países latino-americanos e que é balizado em uma visão eurocêntrica/estadunidense. Essa lupa privilegiada e colonizadora não considera efetivamente aspectos ligados à realidade latino-americana (Araujo, 2020).

É nesse ponto da história do Feminismo que se tenta romper com a influência universalizante de produções estadunidenses e europeias, focalizando questões relativas à América Latina, em um sentido mais amplo, e o Brasil, de forma mais específica. Alguns dos marcos dessa quarta onda feminista no Brasil correspondem, então, ao desenvolvimento e expansão no contexto acadêmico da Epistemologia Feminista e dos Estudos Decoloniais (Araujo, 2020, p. 50).

Dessa forma, Araujo (2020) considera esse momento dos estudos decoloniais no Brasil como uma quarta onda do feminismo, mas cabe ressaltar que, na atualidade, não há consenso em relação a essa questão. Discute-se ainda se esses são um desdobramento da terceira onda, ou se correspondem a uma nova onda do feminismo. O que dificulta essa

delimitação é que esses desdobramentos vêm ocorrendo no momento presente, sem o distanciamento histórico necessário para o desenvolvimento de análises mais precisas.

Esse movimento foi, e continua sendo, de fundamental importância para o reconhecimento das diversas formas de ser mulher, as mulheres pretas e indígenas, pouco representadas nos espaços sociais e nas produções científicas, tinham seus saberes hierarquizados e colocados em uma posição inferior, como resultado de uma classificação racial perpassada pelo racismo. Ou seja, quando se pensa no modelo valorizado de produção científica, que é historicamente associado à branquitude e à masculinidade hegemônica, pode-se perceber que o privilégio social tem implicações em termos de um privilégio epistêmico. O que, por vezes, dificulta o reconhecimento de outras experiências e deslegitima vozes, como as vozes de mulheres negras, indígenas e amarelas (Ribeiro, 2017).

Quando se discute as vivências cotidianas de mulheres negras, é possível perceber que essas mulheres são costumeiramente vistas pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de “qualificações profissionais”: Doméstica e mulata - jovens negras vítimas de processos extremados de alienação que têm seus corpos e “rebolado” utilizados como atração turística e objeto de satisfação masculina, percebidas então como objetos sexuais -. Essa leitura ainda dominante a respeito da qualificação da mulher negra repercute na sua constante exclusão das discussões e discursos do movimento feminista. Assim, a opressão racial a qual essas mulheres também são submetidas - além da opressão de gênero - é excluída do debate, haja visto que não seriam qualificadas para ocupar esse meio discursivo. Essa perspectiva vem sendo questionada, e aos poucos, superada, devido aos movimentos insistentes do feminismo negro (Gonzalez, 2020).

Dessa forma, cerceando essas mulheres dos espaços políticos e das discussões acadêmicas ocorre a manutenção do silenciamento, da violência simbólica e da falsa sensação de que todas as mulheres estão em uma mesma posição, ocultando uma questão

tão incômoda à branquitude: a exploração da mulher negra pela mulher branca (Gonzalez, 2020). Portanto, é possível perceber a incidência do racismo articulado ao sexismo, que encobre a realidade vivenciada pelas mulheres negras, essa inseparabilidade estrutural entre essas formas de violência e opressão (racismo e sexismo), é a interseccionalidade expressa no corpo, nas violências, na exclusão e na negação de suas existências e de sua relevância social (Akotirene, 2019; Gonzalez, 2020; Souto 2020).

2. As Questões de Gênero e as Identidades Sexuais Não Hegemônicas

A presente seção discute o conceito de identidade de modo ampliado, mas também focalizando na perspectiva de gênero e sexualidade, e no modo com que as pessoas com identidades sexuais não hegemônicas vivenciam experiências. A partir de um olhar interseccional, a discussão sobre sexismo, lesbofobia e bifobia também é contemplada, já traçando um paralelo entre essas experiências de preconceito e as instituições de ensino, que serão temas da discussão apresentada na terceira seção teórica.

2.1 As múltiplas identidades sociais

Como foi discutido na seção teórica anterior, o movimento feminista passou por diversos momentos durante a história, fomentando não apenas os estudos de gênero, mas também a discussão sobre a sexualidade, de forma intimamente vinculada a uma luta política. Há, na atualidade, um debate marcante que vincula o movimento feminista e o movimento LGBTQIAP+ na luta contra a violências, que são sustentadas por discursos falaciosos e sem qualquer embasamento teórico contemplados na expressão “ideologia de gênero” (Vianna, & Bortolini, 2020).

A “ideologia de gênero” tão propagada por políticos conservadores, e por setores da sociedade civil que se identificam com essa retórica, traz em seu cerne uma tendência heteronormativa e antifeminista, e tem como objetivo a manutenção da posição privilegiada do homem como provedor e da mulher submissa e cuidadora que, portanto, irão compor uma dupla complementar (lógica binária). Ou seja, esse discurso é sustentado por um posicionamento político regressivo, conservador, que objetiva conter ou até excluir as discussões teoricamente sustentadas sobre temáticas como sexo, gênero e sexualidade, a fim

de interromper, ou ao menos dificultar as transformações que rompem, de alguma forma, com estruturas dominantes (Junqueira, 2022).

Na atualidade, há uma forte vinculação entre os movimentos feministas e o movimento LGBTQIAP+, tanto na defesa de seus direitos, quanto nos embates políticos e nas lutas sociais que enfrentam. É o caso, por exemplo, de temáticas como essa, relacionadas à (suposta) “ideologia de gênero”. Assim, as lutas da comunidade LGBTQIAP+ e do movimento feminista se atravessam (Vianna & Bortolini, 2020).

A partir da compreensão de que há um atravessamento de avenidas identitárias, quando falamos de mulheres que fazem parte da comunidade LGBTQIAP+, é possível percebermos que as pessoas são constituídas por múltiplos vínculos de pertencimento identitário. Louro (1998) discute que o conceito de identidade vai além da noção de um papel socialmente exercido pelo sujeito, referindo-se, então, a uma posição social, que se configura a partir de um emaranhado de significados culturais, que posicionam os indivíduos de diferentes formas na organização social e que é estruturante quando se pensa na noção de pertencimento.

Segundo Galinkin e Zauli (2011), a noção de pertencimento está ligada à auto identificação, em reconhecer-se e identificar-se. Os aspectos afetivos cumprem um papel importante na compreensão de si mesmo. Como a noção de identidade é eminentemente relacional, o movimento de comparação enfatiza semelhanças, mas também diferenças, para que seja possível afirmarmos a nossa própria identidade, diferenciando-nos de outras. Ou seja, “Nas relações sociais, opera como um código de categorias que ‘comunica’ as formas possíveis de interação, os lugares sociais dos sujeitos nessas relações, os valores atribuídos às pessoas aos grupos em contato” (Galinkin & Zauli, 2011, p. 255).

As discussões sobre a identidade na contemporaneidade são importantes para os estudos no campo das ciências sociais e também para os estudos realizados no contexto

educacional (Moreira & Câmara, 2013). É fundamental buscar compreender quem somos, as transformações que ocorreram em nossas vidas, a forma que os indivíduos se vinculam a determinados grupos sociais, o que impulsiona o desejo por aproximação ou distanciamento em relação a certos grupos, o sentimento de pertencimento e vinculação. Essas discussões estão intimamente relacionadas à construção das identidades (Moreira, & Câmara, 2013).

Pensando na discussão sobre a identidade, Hall (2014) analisa três concepções de identidade: do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Pensando, de forma específica, nos objetivos da presente pesquisa, o foco será direcionado ao conceito de sujeito pós-moderno. Na contemporaneidade, a identidade torna-se fragmentada, envolvendo as articulações entre várias identidades, de forma provisória e complexa. Sendo assim, as identidades de um sujeito não são fixas, elas se modificam de acordo com o momento vivenciado, são construídas e reconstruídas (Hall, 2014).

A identidade unificada, completa e segura é, portanto, uma fantasia. Na contemporaneidade, os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicaram, são inúmeras as identidades possíveis, as quais estão em constante configuração e reconfiguração. Diante dessa quantidade abundante de possibilidades, é possível que um único sujeito se identifique com muitas dessas identidades, mesmo que de forma temporária, em um “jogo” de identificação, busca por pertencimento, afastamento e novas identificações (Hall, 2014).

Sendo assim, a identidade é eminentemente relacional. A identidade apenas existe se houver a demarcação simbólica da diferença (Woodward, 2000). A identidade se constrói na percepção daquilo que não se é, ou seja, na não identificação com algo/alguém. Para que seja possível a constituição das identidades que formam um sujeito é preciso várias diferenciações. Tais processos de diferenciação, por vezes, são acompanhados por processos

de exclusão, mas não necessariamente envolve a desqualificação do outro, pode haver apenas uma delimitação daquele que pertence a determinado grupo ou não (Woodward, 2000).

Segundo Madureira e Branco (2007), os processos identitários se relacionam com a construção das múltiplas identidades sociais (em termos de pertencimento étnico-racial, gênero, orientação sexual, classe social, etc.). Esses processos identitários contemplam um conjunto de coordenadas fornecidas pela cultura que orientam, de diferentes formas, a constituição subjetiva do indivíduo. A identidade é, então, construída simbólica e socialmente, apresentando um papel de fundamental importância no processo de constituição subjetiva dos sujeitos. Um grupo (nós) tende a construir a posição de sujeito de um outro grupo (eles) a partir da sua auto referência (Woodward, 2000).

Segundo Woodward (2000), essa noção de identidade é perpassada por expectativas e normas sociais, sendo assim, as identidades socialmente consideradas "diferentes", ou seja, que rompem com essas normas e expectativas, costumam ser compreendidas como desviantes, "inferiores". Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, frequentemente, sido alvo de inaceitáveis discriminações, como é o caso dos sujeitos com identidades sexuais não hegemônicas (Moreira & Câmara, 2013).

A noção de identidades sexuais focaliza as diversas formas que as orientações sexuais são vivenciadas pelos sujeitos. A forma que o sujeito vivencia sua identidade sexual está fundamentalmente e intimamente ligada aos significados culturais, que são essenciais para a constituição da subjetividade, bem como para o desenvolvimento psicológico tipicamente humano. Dessa forma, os significados culturais e as identidades são indissociáveis (Madureira & Branco, 2007).

Os significados atribuídos por cada sujeito, estão intimamente relacionados à cultura, passam a ser progressivamente incorporados, internalizados, e começam a fazer parte do

modo com que aquele sujeito se percebe no mundo, ou seja, passa a organizar o senso de identidade pessoal. Os processos de significação podem orientar suas relações sociais, à medida que certos significados são socialmente difundidos e, por vezes, incorporados pelo sujeito, podem haver tentativas de adotar narrativas dominantes, de identidades aceitas socialmente, e que os aproxime de posições mais privilegiadas. Esse movimento de “correção” pode ser realizado pelo próprio sujeito - a partir de cobranças e expectativas socioculturais -, ou por terceiros (Lopes de Oliveira, 2021).

Esses significados se articulam a sistemas de poder historicamente estabelecidos, que privilegiam determinados grupos, em detrimento de outros grupos historicamente discriminados (Woodward, 2000). Quando se volta o olhar para mulheres com identidades sexuais não hegemônicas, outra categoria identitária ganha destaque, as identidades de gênero, que expressam as múltiplas formas, nesse caso em particular, de se tornar e ser mulher no mundo (Madureira & Branco 2007).

Diante disso, Sawaia (2014) discute que a identidade envolve toda uma multiplicidade de processos, correspondendo, portanto, a um conceito fluido, dinâmico que abarca diversas identificações. Tendo em vista essa compreensão, é possível afirmar que a noção do que é “ser mulher” se expressa de diversas formas. Além disso, é importante compreendermos, de forma aprofundada, como as identidades de gênero, muitas vezes, são socialmente percebidas a partir do sistema binário de gênero. A partir da identificação com aquilo que é compartilhado (somos todas mulheres) e na diferenciação do que não se identifica (não somos homens) (Sawaia, 2014).

Ademais, há na compreensão do pertencimento a determinado grupo o atravessamento dos significados atribuídos pelo outro do que aquele grupo é. No caso das mulheres, há a tendência de tomar como referência os homens, sendo assim a mulher compreendida como “o outro do homem”, não apenas por não pertencer ao grupo dos

homens, mas por não estar na mesma posição nas relações de poder historicamente estabelecidas. No que se refere às mulheres existem, então, expectativas sociais voltadas à sensibilidade, submissão e passividade, que não caberiam aos homens, já que os mesmos ocupam uma posição privilegiada (Moreira & Câmara, 2013).

Cabe mencionar que as identidades sexuais e as identidades de gênero, por muito tempo, foram vistas de forma estática pautada em uma compreensão essencialista, como uma (suposta) essência do sujeito (Madureira & Branco, 2007). Nessa compreensão, nada de cunho cultural e social haveria de influenciar essa “condição”. O que abriu espaço para uma busca pelo “traço genético” da homossexualidade, busca essa que, curiosamente, não costumava ser direcionada pela ciência biomédica ao suposto “gene” da heterossexualidade (Madureira & Branco, 2007).

Nesse caso, o que deve ser explorado e questionado não são os “traços genéticos”, mas o motivo que leva os indivíduos a essa busca por encontrar o suposto “gene” da homossexualidade e não uma busca por explicar como as orientações sexuais se configuram. Essa lógica cultural expressa a visão, perpassada pela homofobia, de que a homossexualidade seria o desvio do que é tido como “normal” (Madureira, & Branco, 2007).

No século XIX, ocorreram importantes discussões sobre o tema da sexualidade, que demarcaram uma distinção entre o que é considerado “normal” (a heterossexualidade) e “anormal” (a homossexualidade e a bissexualidade). Essa distinção, com base em uma suposta normalidade construída pelos discursos biomédicos, traz estigmas marcantes às formas de desejo dissidentes da heterossexualidade, que reverberam ainda hoje (Foucault, 1997 como citado em Madureira, & Branco, 2007). Foi justamente a partir dos tensionamentos provocados pelo movimento feminista e pelo ativismo de gays e lésbicas, que temáticas referentes ao gênero e à sexualidade se tornaram objetos de interesse das ciências humanas e sociais (Madureira, & Branco, 2007).

Cabe esclarecer que o conceito de identidade pode ser compreendido como um fenômeno de fronteira. Essas fronteiras podem atuar de modo semipermeável, ou em termos metafóricos, como um muro de concreto, rígido, marcando uma relação hierárquica entre o “nós” e o “outro” (Madureira, & Branco, 2012). As fronteiras simbólicas semipermeáveis permitem que haja uma diferenciação entre indivíduos e grupos, sem a desqualificação de um dos grupos. No entanto, quando ocorre o enrijecimento dessas fronteiras simbólicas, o que entra em cena é o preconceito, é a desqualificação do outro, é a transformação das diferenças em desigualdades (Madureira & Branco, 2012).

Vale destacar, como já mencionado, que os processos identitários envolvem a marcação simbólica das diferenças (Woodward, 2000). Entretanto, são os preconceitos que transformam diferenças em desigualdades. O que pode ser percebido nos movimentos de hierarquização entre distintos grupos, na estigmatização de alguns grupos. O que possibilita perceber o preconceito posto em ação, ou seja, a discriminação (Madureira & Branco, 2012). É fundamental reconhecermos que os preconceitos e as práticas discriminatórias são manifestações da violência.

É importante pensarmos, portanto, em uma realidade em que a diversidade seja percebida como uma rica oportunidade de acesso a novos conhecimentos, e também como uma riqueza em termos pedagógicos. As instituições de ensino podem ser espaços que impulsionam um olhar para a diversidade como oportunidade, como potência. Nesse sentido, os/as profissionais da educação podem ser instrumentos de emancipação para os sujeitos, em nível individual e coletivo, superando os estereótipos que circulam o senso comum (Gusmão, 2003; Madureira, 2013). Assim, se o/a professor/a reconhecer e respeitar as especificidades dos/as seus/as alunos/as, ele/a consegue pensar em práticas pedagógicas mais adequadas, considerando a diversidade dos/as seus/suas alunos/as, o que é essencial para o aprendizado efetivo (Gusmão, 2003; Madureira, 2013)

As instituições de ensino são espaços relevantes no contexto das sociedades contemporâneas letradas. Tais instituições podem ser espaços que reforçam visões estereotipadas que fomentam preconceitos, do tipo “homens são mais inteligentes e aptos às atividades científicas do que mulheres” ou “LGBTQIAP+ são mais desinteressados/as e pouco engajados/as nas produções científicas”, podendo ser espaços (e, muitas vezes, são) de disseminação de preconceitos e de práticas discriminatórios. O que reforça a importância de ações institucionais que promovam espaços de aprendizagem seguros, para que todos/as se sintam pertencentes (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021; Martins, 2023; Negreiros, Pereira Neto & Araújo, 2023).

Como discutido anteriormente, as instituições de ensino também podem ser vistas como espaços favoráveis à promoção da reflexão, no que tange a diversas temáticas, como, por exemplo, a necessidade de uma responsabilização coletiva pelo processo de ensino-aprendizagem, o modo com que discursos hegemônicos se sustentam e são reproduzidos nos espaços educacionais, e até a saúde mental de discentes e docentes. Essas reflexões devem, então, caminhar na direção de tornar esses espaços mais acolhedores e acessíveis a todos/as (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021; Martins, 2023).

2.2 Identidades sexuais não hegemônicas: interseccionalidades

Compreendendo que costumeiramente as vivências LGBTQIAP+ são perpassadas por diversas formas de discriminação, exclusão e silenciamento, inclusive no interior dos espaços educacionais, é fundamental um olhar direcionado a práticas pedagógicas que, em uma direção contrária, superem esses movimentos de violência. Há ainda uma forte resistência institucional, política e social no que tange às discussões sobre gênero e sexualidade nesses espaços educativos. A psicologia escolar tem contribuições importantes a oferecer, na

direção de superar desigualdades e práticas discriminatórias (Negreiros, Pereira Neto, & Araújo, 2023).

O “outro”, em contextos sociais perpassados por inúmeras desigualdades, muitas vezes, é percebido como um inimigo. Essa percepção do outro como inimigo faz emergir algumas emoções, que a depender de como mobilizam o sujeito, podem desencadear consequências inesperadas. O medo pode ser compreendido como pavor, mas também como angústia diante do desconhecido, do novo, do diferente. Esse estranhamento, unido à sensação de perigo iminente, pode repercutir em reações de fuga, mas também de “defesa”, ou seja, um movimento de derrotar o outro antes que ele “me destrua” (Brandão, 2005).

O “outro” pode ainda produzir repulsa, ódio, o indivíduo, que está de acordo com as normas sociais, pode perceber “o outro”, “o diferente”, como alguém que o desafia, que o questiona, e esse questionamento vem se tornando cada vez menos tolerável na sociedade contemporânea. O intolerável, por sua vez, repercute em mais violência e exclusão, é a tentativa de aniquilação dos discursos divergentes. Assim, a expressão do ódio não é apenas algo individual, mas também coletivo (Emcke, 2020).

A partir dessa compreensão, os indivíduos que ocupam posições não hegemônicas deveriam ser “eliminados”, destruídos simbolicamente e, por vezes, literalmente, nos casos de violência extrema em relação à população LGBTQIAP+ (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021). É importante ressaltar que essas violências ocorrem quando um grupo percebe o outro como “inimigo a ser combatido”, sem levar em consideração as especificidades dos membros desses grupos, através de generalizações apressadas. Esse movimento também ocorre intragrupo, quando essas particularidades são também vistas a partir de parâmetros hierárquicos (Rosa, 2017).

Essa percepção, de que um outro grupo é um “inimigo a ser combatido”, é o que sustenta muitos dos discursos ultraconservadores que vêm sendo disseminados, tanto por

líderes religiosos de grande influência, como por políticos eleitos (Machado, 2019). Por vezes, esses líderes religiosos passam a ocupar também cargos políticos. Essa realidade é crescente, haja visto que, o número de candidatos/as religiosos/as eleitos/as no Brasil em 2022 cresceu, quando comparado à eleição anterior (2018), somando 21 candidatos/as eleitos/as nos diferentes níveis, nas eleições estaduais, municipais, distritais e federais (Vasconcellos, 2022)⁴.

O fundamentalismo religioso, intimamente vinculado às decisões políticas no nosso país, vêm reforçando a subserviência das mulheres e a ideia de que a comunidade LGBTQIAP+ representa um “risco” à família, além de estigmatizar ainda mais essas discussões nos espaços de ensino, o que alimenta a reprodução irrefletida dos discursos ultraconservadores (Machado, 2019; Oliveira 2022). Esse movimento explicitou-se, por exemplo, através da tentativa de vetar o casamento civil de pessoas do mesmo sexo, no ano de 2023, através da PL 580/2007, mesmo após o reconhecimento da união civil de casais homoafetivos no ano de 2011, há mais de uma década, pelo Supremo Tribunal Federal (STF) (Borges, Holanda, Rodrigues, 2023)⁵.

É possível perceber, portanto, a forte influência da religião na política brasileira, motivada por ações de setores fundamentalistas religiosos (Machado, 2019). Essa articulação tem como objetivo a manutenção de desigualdades, a reiteração do status quo, e a tentativa de impedir a conquista de direitos, e até a retirada de direitos já conquistados por grupos historicamente marginalizados (Machado, 2019). Essas articulações, que apresentam implicações tão destrutivas, enfatizam que esse “outro” deve ser combatido e eliminado,

⁴ Vasconcellos, F. (2022). Cresce número de candidatos religiosos eleitos em 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/eleicao-em-numeros/noticia/2022/10/03/cresce-numero-de-candidatos-religiosos-eleitos-em-2022.ghtml>

⁵ Borges, B. Holanda, R. Rodrigues, M. (2023). Comissão da Câmara discute projeto que pode vetar casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/09/05/comissao-da-camara-projeto-casamento-civil-entre-pessoas-do-mesmo-sexo.ghtml>

simbolicamente e até literalmente. Essa concepção advém de uma construção universalizante e preconceituosa, presente no imaginário popular, acerca da população LGBTQIAP+ (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

Quando nos referimos a generalizações apressadas, rígidas e imprecisas em relação a um grupo, estamos nos referindo justamente à construção de estereótipos. Essas avaliações de um outro grupo (que “não o meu”) e dos seus membros podem ser de três tipos: neutras, positivas ou negativas (Myers, 2014). Cabe esclarecer que os estereótipos cumprem uma função em termos cognitivos, pois simplificam a complexidade da vida social, levando a julgamentos mais rápidos e automáticos a respeito desses grupos e indivíduos (Moore, 2002).

A problemática preocupante relacionada aos estereótipos ocorre quando há uma confiança excessiva neles, ou quando são estereótipos negativos, relacionados à construção de preconceitos, haja visto que são crenças irrefletidas e que despertam reações afetivas de proteção e preservação (Moore, 2002). Tais reações, como discutido anteriormente, associam-se, em diferentes níveis, ao medo e ao ódio, e podem levar a violências, haja visto que os indivíduos, diante do que não é conhecido, tendem a atuar na direção de se preservar e se proteger, e portanto, tendem a agredir ou excluir (Brandão, 2005).

Essa base afetiva diz respeito ao preconceito, que é a atribuição de características negativas associadas a determinado grupo, ou seja, a construção de uma atitude negativa em relação a esse grupo. A partir dessas atitudes negativas, podem ser desencadeados comportamentos discriminatórios, que são definidos pela hostilidade e desprezo para com o outro (grupo e/ou indivíduo) (Moore, 2002). Sendo assim, “(...) a categorização que fazemos é o estereótipo; o julgamento sobre o grupo é a atitude, e veja, apenas a atitude negativa é chamada de preconceito. Finalmente, o comportamento baseado nesse preconceito é a discriminação” (Pérez-Nebra & Jesus, 2011, p. 223).

Quando nos referimos às identidades sexuais não hegemônicas, há uma relação marcante entre tais identidades sexuais e vivências marcadas pela heteronormatividade. Essa compreensão está balizada em um contexto histórico, em que os parâmetros biomédicos eram outros, mas foram culturalmente disseminados. Na contemporaneidade, esses parâmetros ainda são usados para colocar os sujeitos com identidades sexuais não-hegemônicas em uma posição de menos-valia e de inadequação, sendo alvos, muitas vezes, de práticas discriminatórias homofóbicas (Madureira & Branco, 2007).

Como discutido na seção teórica anterior, a criança antes mesmo de nascer já costuma ser exposta a discursos que assegurem que esse novo indivíduo tenha “êxito” ao desempenhar o gênero socialmente estabelecido. As crianças são direcionadas, através de permissões e proibições, a preparar seus corpos para a heterossexualidade. Nesse sentido, a heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias de gênero, e a ideia de complementariedade “natural” entre os sexos corroboraria com a suposta ‘essência’ heterossexual do ser humano. Dessa forma, se o sujeito rompe com as normas de gênero associadas aos homens e às mulheres, ele correria o “risco” de vivenciar uma confusão/perturbação na sua orientação sexual (Bento, 2011).

Ocorre, então, um ciclo de retroalimentação entre o binarismo de gênero e a heteronormatividade. O gênero condicionado à heterossexualidade e a heterossexualidade legitimada pelo binarismo de gênero. No entanto, não há como sustentar em argumentos ancorados em evidências, em uma concepção “natural, inata” das noções de sexo, gênero e sexualidade quando se percebe as tecnologias construídas e sustentadas pelas instituições sociais, que atuam, cotidianamente, em prol da manutenção dessas concepções (Bento, 2011).

Aos que não se identificam com a heterossexualidade, que é sustentada, por discursos heteronormativos, como a única forma de existir como corpo sexuado, cabem diferentes formas de violência, até que “mudem” e se tornem pessoas “normais”. Esse processo mina a

subjetividade dos sujeitos, desumaniza, os patologiza, como seres “sujos”. Esses atos reiterados de violência são essenciais para a reprodução contínua da heteronormatividade (Bento, 2011). Essa organização também acontece de forma marcante no interior das instituições de ensino, estas se utilizam da heteronormatividade como instrumentos de estruturação do currículo, das relações e dos espaços institucionais (Junqueira, 2010).

Os discursos sobre esse “outro” não heterossexual, é útil para reforçar estereótipos, ou seja, são anunciados nos discursos de maneira pejorativa, mas logo são descartados, “mortos” - discursivamente, subjetivamente ou, em casos extremos, no sentido literal-. Assim, esses modos diversos de existência, que rompem com a heteronormatividade, frequentemente, não são considerados, sequer, como possibilidades reais de ser e de se relacionar em termos afetivo-sexuais (Bento, 2011).

É de fundamental importância compreender que os sujeitos homossexuais não compartilham de uma vivência única, sendo assim, Borrillo (2009) discute a importância de uma diferenciação da homofobia em gayfobia e lesbofobia. Enfatizando, que existe um conjunto de violências específicas que mulheres lésbicas sofrem em nossa sociedade, e que homens gays não experienciam, assim como existem violências específicas vivenciadas por homens gays. No entanto, o foco do presente trabalho são as experiências dessas mulheres com identidades sexuais não hegemônicas e as especificidades de suas vivências.

Essa leitura não afirma que um grupo ou outro sofre mais, uma vez que não existe uma métrica para o sofrimento psíquico. Mas expõe uma realidade em que as mulheres se encontram em uma posição de maior vulnerabilidade no contexto de uma sociedade profundamente perpassada pelo sexismo. As mulheres lésbicas e bissexuais têm sua sexualidade constantemente invisibilizada (Alves, 2022).

Se por um lado as lésbicas foram visivelmente menos perseguidas que os gays, por outro, isso não pode ser interpretado como indicativo de uma maior tolerância a seu respeito. Pelo contrário, essa indiferença é sinal de uma depreciação ainda mais forte,

reflexo de uma misoginia que, ao fazer da sexualidade feminina um objeto do desejo masculino, torna impensáveis as relações erótico-afetivas entre mulheres (Borrillo, 2009, p. 23).

As mulheres lésbicas rompem com a heterossexualidade compulsória e desafiam os poderes patriarcais. O mesmo ocorre quando mulheres bissexuais se relacionam com outras mulheres, haja visto que não estão de acordo com os estereótipos esperados pelo heteropatriarcado (Wittig, 2022). Esse sistema heteropatriarcal compreende uma articulação entre posições privilegiadas, refere-se à posição de poder e dominação ocupada pelos homens, cisgêneros e heterossexuais, pautada em uma lógica binária (homem e mulher), perpassada pelo sexismo e pela heteronormatividade. As mulheres dissidentes sexuais, portanto, podem ser vistas como sujeitos políticos anti-heteropatriarcais, por romperem com a posição de submissão aos homens e com a compreensão heteronormativa (Wittig, 2022).

Essa ruptura não passa ilesa diante dos olhos daqueles/as que, estruturalmente, ocupam os espaços de poder. As mulheres lésbicas e bissexuais ocupam, em termos de gênero e orientação sexual, uma posição inferiorizada, sendo constantemente estigmatizadas e desumanizadas, justamente por não cumprirem com os papéis socialmente esperados, de esposa de um homem e de mãe. Dessa forma, as mulheres lésbicas e bissexuais, frequentemente, não têm o seu valor como pessoas reconhecido. O que, por vezes, é utilizado, lamentavelmente, para legitimar as ações dos seus agressores (Liebgott & Weiss, 2020).

Esses agressores não se restringem apenas a homens heterossexuais, mas também homens homossexuais, que mesmo quando são entendidos como um grupo de homens “dominados”, vítimas de diversas formas de opressão e violência, ainda estão em posição privilegiada em comparação com as mulheres, haja visto que mesmo em relações homoafetivas são homens. Nesse sentido, alguns homens homossexuais reproduzem a misoginia, tanto em discursos direcionados às mulheres, mas também mediante falas

depreciativas direcionadas aos gays “afeminados”, que se aproximam de alguma forma das performances socialmente associadas à feminilidade, em um movimento de desprezo e inferiorização do feminino (Welzer-Lang, 2001).

Há ainda a crença socialmente difundida de que os relacionamentos afetivo-sexuais entre mulheres são admitidos com maior facilidade pela sociedade, bem como que as violências por elas sofridas são mais brandas, mas isso não é constatado, pois essas mulheres também sofrem violências em decorrência de sua identidade de gênero. O que ocorre são diferentes expressões do preconceito a elas direcionado. É frequente uma maior invisibilidade, negação e sexualização dos relacionamentos protagonizados por mulheres (Junqueira, 2010).

A pornografia é um exemplo marcante da manutenção de estereótipos direcionados, especialmente, às relações sexuais entre mulheres. Todo o “espetáculo sexual” é pensado com o objetivo de excitar e satisfazer os desejos sexuais masculinos. Mesmo que, em algum momento haja satisfação naquela relação sem a presença de um homem, haverá ao final um “eleito” para penetrar e proporcionar o “prazer real”. Esse movimento reforça a crença estereotipada de que, para que uma relação afetivo-sexual entre mulheres seja completa, é necessário, em algum momento, a presença de um homem. Havendo resistências ou contestação por parte dessas mulheres, em relação a essa norma, elas são, frequentemente, repudiadas e, em alguns casos, sexualmente violentadas. Então, essa crença estereotipada, por sua vez, pode também “legitimar” violências (Borrillo, 2009).

Cabe mencionar que os comportamentos discriminatórios mais agressivos são destinados às mulheres que fogem de uma feminilidade hegemônica, aquelas consideradas mais “masculinas”. É possível perceber que, mesmo entre mulheres com identidades sexuais não hegemônicas, existe uma expressão diversificada em termos de práticas discriminatórias que as mesmas sofrem, por exemplo, há uma maior aceitação de casais compostos por

mulheres brancas e de classe média. Ou seja, não é possível entender a lesbofobia/bifobia em “bloco”, as violências se configuram também a depender de outros marcadores identitários (Junqueira, 2010).

As mulheres bissexuais direcionam seus desejos a mais de uma identidade de gênero, colocando-se em posição oposta ao binarismo e à heteronormatividade, a partir da multiplicidade simultânea de direcionamentos dos seus desejos. Essas mulheres também sofrem de forma marcante com a invisibilização de sua identidade sexual (Alves, 2022; Moschkovich, 2021; Rosa, 2017).

As relações de poder e de violência que incidem sobre esse grupo podem mudar a depender de seus/suas parceiros/as. Quando essa mulher se relaciona com outra mulher, ela torna-se mais suscetível à violência, quando se relaciona com homens são vistas como estando mais próximas da “normalidade” (Toledo, 2008 como citado em Alves, 2022). É possível perceber, em linhas gerais, que as vivências afetivo-sexuais fora da heterossexualidade tendem a ser mais arriscadas e, no caso das mulheres, o perigo ganha ainda mais potência devido às articulações entre lesbofobia/bifobia e sexismo (Alves, 2022).

É importante destacar que, no caso das mulheres com identidades sexuais não hegemônicas, há mais do que uma mera soma de vulnerabilidades, mas sim uma sinergia, diversas vulnerabilidades que interagem de forma dinâmica entre si (Franco & Cicillini, 2015). Pensando nos dois marcadores identitários, anteriormente discutidos, identidade de gênero (mulher cisgênero) e orientação sexual (lésbicas e bissexuais), é possível pensar que tanto o sexismo, quanto a LGBTQIAP+fobia incidem sobre ela e, por vezes, repercutem em processos de violência que não podem ser descolados (Franco & Cicillini, 2015).

Assim, é importante destacar que a psicologia não pode estar desvinculada das discussões referentes aos processos de violência e sofrimento psíquico vivenciados pela população LGBTQIAP+. De acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP,

2005), os/as profissionais da psicologia devem respeitar integralmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (CFP, 2005). Além disso, consta como segundo princípio fundamental que: “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” (CRP, 2005, p.7)

É importante mencionar que a Resolução do CFP N° 1/99 trata, justamente, da conduta dos/as profissionais da psicologia no atendimento à população LGBTQIAP+, reforçando o compromisso ético de combater o preconceito e a discriminação. Reforça, ainda, a importância do profissional da psicologia não se inserir em espaços que promovam essas práticas, além de proibir a realização de terapias que objetivam a “cura” das homossexualidades (CFP, 1999).

Vale ressaltar que a Resolução do CFP N° 1/99, já foi alvo de muitas críticas por parte dos setores ultraconservadores da nossa sociedade, como é o caso de políticos conservadores que compõem as bancadas religiosas, que tentaram vetar a resolução por meios judiciais. Essa tentativa de boicotar a Resolução em questão e, conseqüentemente, permitir a prática de torturas, “justificando-as” pela tentativa de “reverter” a orientação sexual ou identidade de gênero de um indivíduo, demonstra a importância do compromisso ético e político da psicologia. Lutar pela manutenção da laicidade do Estado Democrático de Direito na atuação profissional em psicologia é uma forma de proteger a integridade física e psicológica dos dissidentes sexuais (Lionço, 2017).

Para além disso, a nota técnica n° 1/2021/GTEC/CG (CFP, 2021), sobre a Resolução do CFP N° 1/99, que estabelece normas de atuação para os/as psicólogos/as, em relação às questões referentes à orientação sexual, reafirma a importância de uma atuação que analise criticamente os contextos promotores do sofrimento psíquico, trazendo uma contextualização social. O que possibilita a não patologização, a não (re)vitimização e o combate ao

preconceito em relação as pessoas não-heterossexuais (CFP, 2021). Dessa forma, cabe reforçar a importância de que as discussões referentes à temática do sofrimento psíquico da população LGBTQIAP+ estejam presentes, de forma efetiva, na formação em psicologia, incluindo as disciplinas obrigatórias.

3. Identidades Sexuais Não Hegemônicas e as Instituições de Ensino

Os espaços institucionais voltados aos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, as instituições de ensino, são cenários privilegiados para o desenvolvimento no contexto das sociedades contemporâneas letradas. No entanto, quando nos referimos à qualidade das relações interpessoais estabelecidas nesses espaços, há uma reprodução frequente das relações de poder historicamente estabelecidas entre diferentes grupos sociais (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

A psicologia tem um papel importante na desconstrução de preconceitos e quando nos referimos, especificamente, ao contexto das instituições de ensino (em diferentes níveis educacionais), é a Psicologia escolar que vai atuar de forma mais específica. Esse campo olha as relações estabelecidas por toda a comunidade escolar, indo além do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o que ocorre dentro da instituição, e o que ocorre fora e afeta a dinâmica desse espaço devem ser analisados à luz da psicologia, afinal o processo de aprendizagem ocorre em diferentes contextos (Madureira, 2013; Martínez, 2010; Andrada, Dugnani, Petroni, & Souza, 2019).

O/A psicólogo/a escolar deve procurar manter uma relação próxima com os diferentes agentes institucionais, para que consiga atuar de forma efetiva, buscando promover espaços dialógicos, reflexivos, democráticos e igualitários no interior das instituições de ensino e também fora delas. A psicologia escolar crítica objetiva ainda romper com a lógica clínica na escola (e em qualquer nível educacional), contribuir na elaboração e efetivação do projeto político pedagógico (PPP) da instituição, acolher discentes e docentes, favorecer a formação continuada, e olhar as dificuldades escolares como uma responsabilidade compartilhada por todos os agentes escolares (Dugnani, Petroni, Medeiros, & Souza, 2020; Neves, 2011).

Diante dessa inserção do psicólogo escolar, que busca questionar as práticas “tradicionais”, descontextualizadas e normativas, ancoradas no modelo “clínico” de atuação na escola, pode-se pensar na importância de uma atuação pautada na psicologia educacional crítica, institucional e relacional, a fim de evitar a perpetuação de preconceitos, reconhecendo e respeitando a diversidade, buscando a inclusão dos sujeitos em todas as suas especificidades (Madureira, 2013; Martínez, 2010; Souza, 2022).

A psicologia escolar “emergente” objetiva então trabalhos coletivos, em nível institucional, acompanhamento da proposta pedagógica (lembrando que o currículo e as práticas pedagógicas podem ser uma forma de perpetuar, mesmo que de forma sutil, estereótipos e preconceitos), avaliação e acompanhamento da equipe profissional, promovendo espaços de troca, acolhimento, psicoeducação e formação continuada. Pensar em desenvolver atividades que busquem o desenvolvimento integral dos/as alunos/as em nível pedagógico, mas também sociocultural, analisar o perfil discente, produzir cientificamente e atuar em uma direção reflexiva também são atribuições do/a psicólogo/a escolar nessa perspectiva emergente e crítica. O/a psicólogo/a não deve se omitir diante de práticas que violem a subjetividade, dignidade e integridade de nenhum dos membros da comunidade escolar (Martínez, 2010).

Nesse sentido, cabe analisar como as instituições de ensino podem atuar na manutenção de padrões excludentes e preconceituosos. A escolarização do corpo, a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos são terminologias utilizadas por Louro (1999), a fim de nomear e explicitar as dinâmicas que ocorrem no interior das instituições de ensino, objetivando “moldar” os sujeitos de acordo com as normas e padrões sociais. A autora reitera que esses mecanismos presentes nos espaços educacionais funcionam, muitas vezes, de forma sutil, promovendo formas de normatização do sujeito,

disciplinando os modos de existência, na construção de um indivíduo “civilizado” (Louro, 1999).

Mesmo de forma sutil, esses processos, por vezes, têm efeitos duradouros e eficientes, à medida que esses sujeitos que foram normatizados podem internalizar o seu “não lugar”, o seu não pertencimento a essas instituições de ensino. Há aqueles que passam a adotar o modo “correto” de ser e atuar, mas também existe uma parcela dos sujeitos que resiste, que recusa as normas, e nesse caso podem sofrer consequências, como punições institucionais, exclusão e violências (Louro, 1999).

As práticas pedagógicas têm, tradicionalmente, se organizado a fim de cumprir com expectativas em relação à construção de homens e a mulheres “de verdade”, justificando-se a partir da necessidade de desenvolver atributos imprescindíveis à vida em sociedade. Há, então, uma organização dos conteúdos, mas especialmente uma dinâmica cotidiana nas escolas que, por vezes, retroalimentam preconceitos, com implicações na constituição das identidades sexuais e de gênero (Louro, 1999).

Durante a pesquisa de Franco e Cicillini (2015), professoras trans relataram seu percurso nas instituições de ensino, desde que ocupavam a posição de discentes até passarem a ocupar a posição de docentes. Um ponto a ser destacado diante desses relatos é a baixíssima quantidade de dados a respeito dessa temática, visível pelo desconhecimento dos termos utilizados, como “transfobia”. Vale destacar que desde o ano de produção da pesquisa (2015) até o momento atual houve uma crescente de produções direcionadas a essa temática, mas avanços ainda são necessários. Outro ponto de destaque é a não inserção ou a não manutenção da presença das pessoas trans nas instituições de ensino, motivada pelas violências sistemáticas que sofrem (Franco & Cicillini, 2015). O receio dos membros da comunidade LGBTQIAP+ de sofrerem violências no interior das instituições de ensino podem ser percebidas nos seguintes dados:

60,2% afirmaram se sentir inseguros/as na instituição educacional no último ano por causa de sua orientação sexual.

42,8% se sentiam inseguros/as por causa da maneira como expressavam o gênero.(...) (...) Quando os/as estudantes se sentem inseguros/as ou constrangidos/as na instituição educacional, pode acontecer de evitarem os locais ou as atividades específicas onde se sentem mais rejeitados/as, ou podem até sentir a necessidade de se ausentar da instituição educacional para sempre. Assim, o ambiente escolar hostil pode impactar na capacidade do/da estudante LGBT se envolver e participar plenamente na comunidade escolar (Abgl, 2016, p.27).

A percepção de que as instituições de ensino são espaços hostis e violentos para com as pessoas da comunidade LGBTQIAP+, por vezes, leva à evasão escolar e faz com que muitos/as evitem permanecer nesses espaços. O que distancia novamente as discussões, nesse caso, sobre a população transgênero, haja visto que, se não estão aqui, suas vivências e as violências que sofrem não precisam ser discutidas (Franco & Cicillini, 2015).

Dessa forma, a fim de que as instituições de ensino sejam acolhedoras para todos/as/es, e rompam com o ciclo de violências presente na sociedade brasileira, buscando uma cultura de paz, é necessário diálogo, afeto, disseminação de conhecimentos e a desconstrução cotidiana de estereótipos, preconceitos e discursos de ódio (Madureira & Fonseca, 2020). É necessário, ainda, que temáticas como gênero e sexualidade sejam discutidas desde a formação inicial dos/as profissionais que atuam no contexto educacional (como professores/as e psicólogos/as escolares), de modo que esses profissionais tenham mais recursos para atuar no cotidiano das instituições de ensino (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

É importante ter em vista que o currículo é um fator primordial para a organização e para tornar claro a todos/as o modo com que serão desenvolvidas as competências e habilidades esperadas. O currículo expressa relações de poder - intra e extra institucionais -, sendo assim, é um fator de fundamental importância na desconstrução de discriminações e

opressões (Negreiros, Pereira Neto, & Araújo, 2023). Há, então, uma regulação do currículo oficial (“explícito”), que deve ser coerente com princípios éticos e ser livre de preconceitos.

Entretanto, existe um currículo que atua de forma velada, no âmbito das práticas cotidianas no interior das instituições de ensino. Tal currículo é denominado de “currículo oculto” (Junqueira, 2010).

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para a aprendizagem sociais relevantes[...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações[...]. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo[...] aprende-se, no currículo oculto como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (Silva, 2002, p.78-79 como citado em Junqueira, 2010, p. 209)

Mesmo com a tendência ao silenciamento por parte das instituições de ensino, no que tange às temáticas referentes às questões de gênero, sexualidade e diversidade, conforme apontado por Madureira e Branco (2015) e Martins (2023), há, paradoxalmente, o incentivo da sexualidade tida como “normal”: a heterossexualidade (Louro, 1999). Ou seja, reforça-se a heterossexualidade, muitas vezes, de formas indiretas e implícitas, com “não ditos”, para que não se adentre no “temido tema” da sexualidade. Assim, a heteronormatividade é disseminada no espaço escolar, sem o “desgaste” de falar explicitamente sobre outros modos de vivenciar a sexualidade (Louro, 1999).

Há, também, uma marcante resistência por parte das famílias dos/das estudantes, quando é levantada a possibilidade de trabalhos pedagógicos na direção dessas temáticas, reforçando a necessidade de as instituições de ensino fornecerem auxílio, capacitação e sustentarem a necessidade dessas discussões (Obando, 2021)

As crianças e adolescentes, vão sendo impactados à medida que vão aprendendo essas crenças estereotipadas e, muitas vezes, as reproduzem nos mais variados espaços, inclusive na própria escola. Os espaços educativos formais, ou seja, as instituições de ensino, ocupam

um espaço estratégico no que se refere a esse processo de perpetuação de um discurso heteronormativo e “asséptico”, no qual não caberiam identidades “contaminadas”, socialmente consideradas não “plenamente” humanas. A esses dissidentes sexuais, por vezes, destinam-se julgamentos e punições (Bento, 2011).

Diante disso, a população LGBTQIAP+ enfrenta, cotidianamente, nas instituições de ensino, situações de desrespeito aos pronomes e “nome social”- no caso das pessoas transgênero-, invisibilização, são alvos constantes de “brincadeiras” de mau gosto, violência física, exclusão, ameaças, sensação constante de insegurança, além da repercussão disso no desempenho escolar e a evitação desse espaço, o que novamente dificulta a permanência (Junqueira, 2010; Martins, 2023).

Dessa forma, compreendendo o potencial destrutivo da perpetuação desses discursos e práticas, é fundamental pensar a escola como um espaço de abertura para discussões sobre gênero e sexualidade, haja visto que já são temáticas presentes nesse contexto (Louro, 1998). Cabe destacar a forte resistência em discutir essas temáticas, especialmente no contexto escolar. Há uma evitação e por vezes um boicote das produções acadêmicas que discutem o tema, e em muitos casos, essas produções não chegam aos cursos de licenciatura, sendo necessário o enfrentamento constante do silenciamento, como tem sido discutido por diversos/as autores/as na atualidade (Madureira & Branco, 2015; Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021; Martins, 2023; Negreiros, Pereira Neto, & Araújo, 2023).

É fundamental, portanto, discutir esses temas a partir de uma lupa democrática, que tenha como fio condutor o respeito e a valorização das diferenças, o cuidado com todas as formas de existência e o reconhecimento dos diferentes modos de afeto e de vivência da sexualidade (Negreiros, Pereira Neto, & Araújo, 2023).

Em um sentido profundo, a educação é uma prática de liberdade, é ensinar que qualquer pessoa pode aprender (Hooks, 2013). A pedagogia crítica, segundo Hooks (2013),

deseja transformar a consciência, permitindo ao aluno/a que ele/a se conheça, reflita sobre os seus interesses, proporcionando espaços seguros de questionamento, a fim de que possa viver de forma mais plena e integral no mundo. Assim, considerar que os processos de ensino-aprendizagem são processos corporificados, e que a dimensão das relações estabelecida é importante nesses processos, pode auxiliar na construção de um pensamento crítico (Hooks, 2013). O corpo, por sua vez, lança um filtro sobre o ambiente, materializa um sistema de significação, que são interpretados a partir das percepções de cada sujeito (Le Breton, 2016).

Há reconhecidamente um desejo por parte de alguns setores da nossa sociedade em construir uma sociedade mais justa e igualitária, livre de preconceitos e discriminações, mas existem também inúmeras dificuldades. A sociedade é uma “arena” política, e há resistência por parte de outros diversos setores, que entram em conflito, e buscam manter as desigualdades historicamente estabelecidas. Deve haver, então, a busca constante por promover efetivamente o respeito aos direitos humanos, enfrentando de modo incisivo as práticas homofóbicas que perpassam diversas instâncias sociais (Junqueira, 2009).

Essas dificuldades não se restringem aos espaços formais de ensino, mas se retroalimentam diante de realidades sociais e histórico-culturais que se atualizam nas práticas cotidianas (Junqueira, 2009). A masculinidade hegemônica, por exemplo, retroalimenta a homofobia e o sexismo nas práticas culturais cotidianas. A crença na existência de um único tipo de “homem de verdade”, vincula essa figura a padrões comportamentais e relacionais associados à heterossexualidade, virilidade, agressividade e atividade, para que seja reconhecido e exerça então seus privilégios. Todos/as os/as outros/as que não conquistam essa posição de “homem de verdade”, como é o caso, por exemplo, de homens que estabelecem relações homoafetivas e homens trans correm o risco de serem violentados, menosprezados e excluídos (Junqueira, 2009).

A escola é um ambiente que possibilita o contato da criança, do/a adolescente e do/a adulto/a com uma pluralidade de indivíduos, de diferentes pertencimentos étnico-raciais, crenças, culturas, valores, identidades. O não investimento em profissionais que compreendam e valorizem a diversidade, ou a tentativa de invisibilizar essa pluralidade já pode ser um promotor de conflitos e violências, e até aumentar os índices de evasão, baixo desempenho e baixa autoestima, especialmente daqueles/as que não compõem os grupos que ocupam posições hegemônicas e privilegiadas (Negreiros, Pereira Neto, & Araújo, 2023).

É fundamental reconhecer as lacunas que existem na formação dos/das professores/as no que diz sobre as temáticas de gênero e sexualidade, desde a formação dos/as mesmos/as nos cursos de licenciatura, reverberando, posteriormente, na prática profissional e na pouca movimentação em direção a uma formação continuada sobre esses temas. Os/as professores/as, por vezes, não aprendem sobre o tema, e quando se discute gênero e sexualidade na formação, não é ensinado como trabalhar com os alunos. Deixando evidente as lacunas na formação profissional dos docentes (Madureira & Branco, 2015).

De modo geral, há nas instituições de ensino uma incompreensão e desvalorização das identidades sexuais não hegemônicas, não discutindo sobre práticas homofóbicas e seus efeitos na vida de quem sofre com ela. Quando esses sujeitos não aparecem nos discursos, suas vivências e sofrimentos são invisibilizados. Essa invisibilização repercute no campo das políticas públicas e na garantia de direitos, excluindo-os, desumanizando-os e não reconhecendo suas demandas e o seu sofrimento (Junqueira, 2009).

Além de invisibilizar, silenciar e excluir esses sujeitos, há um movimento que busca estigmatizar e fazer das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade um tabu e, conseqüentemente, um risco, um perigo para os sujeitos, especialmente para as crianças. Dois exemplos ilustram o que foi discutido anteriormente: a suposta “ideologia de gênero” e o movimento “Escola sem partido”, que foi julgado como inconstitucional pelo Supremo

Tribunal Federal (STF) em 2020⁶. A “ideologia de gênero”, como discutido anteriormente, é desenvolvida a partir de ideias falaciosas que objetivam a manutenção do sexismo e da heteronormatividade, balizando-se em um discurso dogmático e fundamentalista religioso (Junqueira, 2022).

Já o movimento “Escola sem partido” é um claro movimento de grupos ultraconservadores que buscam afastar as discussões sobre temáticas de gênero e sexualidade do interior das escolas. É explícita a tentativa de tornar o contexto escolar um espaço livre de “bandeiras”, de articulações políticas progressistas, firmando uma posição supostamente “neutra”, que é completamente ilusória (Madureira, Barreto & Paula, 2018). É a tentativa de manter discursos discriminatórios, haja visto que, apenas um sistema de ensino-aprendizagem democrático, plural, crítico e político, pode ser de fato acolhedor. Apenas o conhecimento transforma e impulsiona as possíveis mudanças na realidade social (Madureira, Barreto & Paula, 2018; Obando, 2021).

Quando o foco é direcionado ao ensino superior brasileiro, é possível perceber que houve um atraso marcante em sua implementação, especialmente quando se pensa na criação de universidades. O Brasil passou a contar com uma universidade, legalmente reconhecida pelo Governo Federal, apenas no ano de 1920: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Sua função seria de desenvolver a pesquisa científica e a formação profissional, destinada à elite brasileira (Fávero, 2006).

Foi ao longo dos anos de 1950 e 1960 que houve uma expansão do ensino superior no Brasil, juntamente à criação de instituições de ensino, o número de estudantes também aumentou de forma considerável (Mendonça, 2000). Foi um período de forte movimentação na política interna, entre a tentativa de modernização do ensino superior e posturas conservadoras, que resultou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961,

⁶ Julgadas inconstitucionais leis sobre Escola Livre e proibição de ensino de sexualidade. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=1>

considerada muito tímida em termos de mudanças efetivas no ensino superior e, posteriormente, no movimento da Reforma Universitária de 1968, que ocorreu durante o período da ditadura militar brasileira (Mendonça, 2000).

A reforma Universitária contou com a participação política de estudantes e da comunidade científica organizada, mesmo diante das perseguições promovidas durante o período ditatorial. Essas movimentações buscavam que, tanto as ferramentas administrativas, quanto a didática das universidades fosse repensada, entendendo o ensino superior em 3 pilares: o ensino, pesquisa e extensão (Mendonça, 2000).

Apenas em 1995, após o período de redemocratização do Brasil, se iniciou uma ampla reforma no sistema de ensino, que resultou na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) (Mendonça, 2000). A reforma visava maior investimento no ensino superior brasileiro, mas acabou por prejudicar as universidades públicas através do sucateamento e diminuição de recursos. A problemática do acesso ao ensino superior por parte da população brasileira, bem como a inserção em universidades de qualidade, com recursos adequados e propostas que impulsionam discussões sobre a realidade brasileira são demandas que ainda estão presentes na realidade brasileira, e os desafios de implementação permanecem atuais (Mendonça, 2000).

A força política e social das instituições de ensino superior deve ser reconhecida. No Brasil, olhando de forma mais contextualizada, é possível perceber que, foi a partir das universidades que os estudos das Teorias *Queer* foram sendo disseminados, e potencializados (Miskolci, 2011). Vale destacar a importância dos movimentos sociais e estudantis, e da constante articulação entre os/as pesquisadores/as, na disseminação desses conhecimentos. Dessa forma, o contexto acadêmico brasileiro tem forte influência no atual perfil do movimento LGBTQIAP+, há um intercâmbio entre a produção científica/acadêmica e o modo com que o movimento se organiza e atua. Tal articulação impacta significativamente

nas políticas que promovem a humanização, cuidado e proteção, na direção da garantia dos direitos dessa população (Miskolci, 2011).

Dessa forma, é fundamental compreendermos como a desqualificação, exclusão e opressão das pessoas com identidades sexuais não hegemônicas, que é tão presente nos espaços escolares, se expressa no contexto universitário, a fim de que seja possível continuar buscando a efetivação de uma cultura de paz, que respeite e valorize a diversidade (Junqueira, 2010; Martins, 2023).

4. Metodologia

A metodologia qualitativa foi utilizada para a realização da presente pesquisa sobre as vivências de mulheres lésbicas e bissexuais no contexto acadêmico. Quando falamos de vivências estamos nos referindo a uma realidade social experienciada por determinado grupo ou sujeito. Essa realidade social é permeada por processos de significação. Dessa forma, a metodologia qualitativa traz contribuições importantes para estudar a realidade social, no que se refere à construção de análises aprofundadas sobre os significados, destacando aspectos relevantes referentes à subjetividade (Minayo, 2016).

De forma mais específica, a pesquisa qualitativa busca investigar um nível da realidade que não pode ou não deve ser quantificado, pois busca promover um mergulho no universo dos significados que os/as participantes atribuem aos temas investigados (Minayo, 2016).

Dessa forma, a epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (1999 como citado em Madureira, & Branco, 2001) é uma alternativa epistemológica importante na produção de conhecimentos em psicologia, que possibilita avanços relevantes na construção teórica acerca da subjetividade, a partir de uma compreensão complexa, dinâmica e culturalmente situada sobre os fenômenos psicológicos (González Rey, 1999 como citado em Madureira, & Branco, 2001).

A pesquisa qualitativa na psicologia é realizada especialmente a partir de uma lógica que destaca o papel fundamental da interação entre pesquisador/a e os/as participantes, contando com o papel ativo dos/das participantes, do/da pesquisador/a, sem respostas previamente “prontas”, que são construídas de modo dialogado, quando se utiliza das entrevistas (Madureira & Branco, 2001). No caso das pesquisas qualitativas que envolvem a utilização de entrevistas, como é o caso da presente pesquisa, o/a pesquisador/a deve procurar

instigar a fala dos/as participantes, gerar reflexões, ter uma escuta apurada e sempre considerar o contexto de vida dos/as participantes, suas perspectivas, compreensões, vivências e representações (González Rey, 2002).

4.1 Participantes.

As participantes foram selecionadas a partir das redes interpessoais da pesquisadora (e não via instituição), utilizando a estratégia bola de neve. Os critérios para a participação na pesquisa foram os seguintes: se identificarem como mulheres cisgêneros, lésbicas ou bissexuais, de diferentes pertencimentos étnico-raciais e com a idade superior a 18 anos. Todas as participantes deveriam estar cursando o ensino superior no momento de realização das entrevistas. Tendo em vista a necessidade de sigilo em relação à identidade pessoal das participantes, os nomes das mesmas foram substituídos por nomes fictícios, e os nomes das instituições de ensino foram ocultados.

Participaram da pesquisa quatro mulheres cisgêneros, uma lésbica e três bissexuais, com diferentes pertencimentos étnico-raciais (como exposto na Tabela 1) e com idades entre 21 e 24 anos. Todas as participantes estavam cursando o ensino superior no momento de realização das entrevistas (como exposto na Tabela 2). Como aspecto relevante, cabe mencionar que todas as participantes declararam não possuir religião. A seguir, na Tabela 1, são apresentados os dados sociodemográficos das participantes.

Tabela 1: *Dados sociodemográficos das participantes.*

Participante (nome fictício) e idade	Pertencimento étnico-racial	Orientação sexual
Safo - 21 anos	Branca	Lésbica
Audre - 22 anos	Parda	Bissexual
Judith - 23 anos	Amarela	Bissexual
Cassandra - 24 anos	Parda	Bissexual

Como mencionado anteriormente, todas as participantes estavam matriculadas e frequentando instituições de ensino superior no momento da realização da entrevista. Entendendo que o curso, o semestre e a instituição de ensino (pública ou particular) podem ser fatores que influenciam as respostas das mesmas, estes também foram elementos destacados durante as entrevistas. A seguir, na Tabela 2, são apresentadas informações das participantes de pesquisa no que se refere a sua situação acadêmica.

Tabela 2: *Informações referentes a sua situação acadêmica de cada participante.*

Participantes	Instituição de ensino pública ou particular	Curso e semestre
Safo	Particular	Enfermagem 8º Semestre
Audre	Pública	Comunicação Organizacional 4º Semestre
Judith	Particular	Psicologia 9º Semestre
Cassandra	Pública	Engenharia de Gestão (A faculdade não trabalha com semestres, mas com quadrimestres) 21 Quadrimestre

4.2 Materiais e instrumentos.

Os materiais utilizados foram: um computador com acesso à internet e um celular, que foram utilizados desde o contato inicial com as participantes, até o momento da entrevista, que ocorreu de forma virtual (através da plataforma Google Meet). As entrevistas foram gravadas por meio do aparelho celular da pesquisadora, com o consentimento das

participantes. Para assegurar o consentimento e a compreensão da pesquisa por parte das participantes, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Anexo A), que foi enviado para as participantes, antes da realização das entrevistas. O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo B).

4.3 Procedimentos de construção de informações.

Os procedimentos de construção de informações estiveram de acordo com todas as diretrizes éticas apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP- CEUB) e o estudo foi custeado pela pesquisadora. Primeiramente, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP CEUB. Após a aprovação do projeto (Anexo C), a pesquisadora deu início à seleção das participantes, que correspondeu aos critérios explicitados anteriormente.

Após a seleção, foi realizado o contato com as participantes para a marcação das entrevistas individuais virtuais. Cabe salientar que o pré-requisito para a realização das entrevistas é que as participantes, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), expressassem o seu consentimento verbal, antes da realização da entrevista. Após o consentimento da participante foi realizada a entrevista individual semiestruturada, que foi gravada em áudio, com o consentimento da participante, para que fosse possível a transcrição da entrevista.

A entrevista é uma técnica de pesquisa importante e muito utilizada no âmbito das metodologias qualitativas (Minayo, 2016). Ela pode ser utilizada a fim de obter informações individuais, a partir das interpretações subjetivas construídas pelo/a entrevistado/a (Stake, 2011). Entrevista, no contexto das pesquisas qualitativas, é uma conversa com finalidade, definida pelo/a entrevistador/a (Minayo, 2016).

Essa estratégia metodológica, a entrevista, é uma forma privilegiada de interação social (Minayo, 2016). Na pesquisa qualitativa, o/a entrevistador/a deve garantir um espaço espontâneo e que possibilite a construção de significados, para isso deve procurar construir um espaço em que o participante se sinta à vontade. A entrevista se configura, portanto, como um espaço dialógico de co-construção de significados (Madureira & Branco, 2001).

De forma mais específica, no caso da entrevista semiestruturada, utilizada na presente pesquisa, há uma articulação entre perguntas previamente elaboradas, que norteiam a entrevista, mas também questionamentos que surgem durante o processo dialógico da entrevista (Minayo, 2016), o que colabora para que durante o processo de análise se evidencie pontos de convergência e divergência entre os/as participantes.

É fundamental que o/a entrevistador/a tenha claro os seus objetivos, para que a entrevista abarque suas necessidades, mas sem uma rigidez que comprometa a expressão espontânea do/a participante (Boni & Quaresma, 2005). Dessa forma, o/a entrevistado/a consegue discorrer de forma livre sobre as temáticas investigadas, tendo como base as perguntas formuladas pelo/a pesquisador/a (Minayo, 2016).

4.4 Procedimentos de análise.

As informações foram analisadas e interpretadas através do método de análise de conteúdo, em sua vertente temática. Esse método, tem suas bases históricas na pesquisa quantitativa e foi sendo modificado ao longo do tempo, e com isso o critério da quantificação das informações deixou de ser um critério definidor do método, podendo então abarcar as necessidades de aprofundamento da pesquisa qualitativa (Gomes, 2016).

Dessa forma, o método de análise de conteúdo busca uma compreensão mais aprofundada sobre os significados atribuídos pelo/a participante às temáticas focalizadas na pesquisa, a fim de ultrapassar parâmetros unicamente descritivos da mensagem, objetivando

uma interpretação (a partir de inferências, articuladas à base teórica adotada na pesquisa). Na análise de conteúdo temática, o objetivo central é descobrir os núcleos de sentido (Gomes, 2016).

Os núcleos de sentidos, na análise temática, são conectados a temas relevantes, que são articulados ao referencial teórico adotado na pesquisa, aos objetivos da investigação e as informações relevantes construídas no momento empírico das entrevistas. Esse método de análise possibilita uma análise mais aprofundada, indo além do que foi explicitado, tornando possível uma imersão do/a pesquisador/a nas informações construídas. Sendo assim, o conceito central, no âmbito do método de análise de conteúdo em sua vertente temática, é o tema (Gomes, 2016).

A análise de conteúdo, em linhas gerais, compreende três fases. A primeira fase é a pré-análise, quando ocorre a organização do material que será analisado. O que demanda uma leitura do material obtido, de modo cuidadoso e considerando os objetivos e a pergunta de pesquisa. Nesta etapa são construídas categorias de análise, são destacados trechos significativos e unidades de registro e contexto. A segunda fase é a exploração do material, que conta com a realização do que se definiu na fase anterior, momento que demanda aprofundamento nos materiais. O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação corresponde à terceira fase, é o momento de desvendar o conteúdo encoberto a partir do que foi manifestado, direcionando o olhar do/a pesquisadora/a em relação às características importantes do fenômeno que se deseja analisar (Gomes, 2002).

As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora. De forma integrada aos objetivos de pesquisa, foram construídas as seguintes categorias analíticas temáticas, que nortearam o trabalho de análise e interpretação das entrevistas: (a) As vivências de estudantes universitárias lésbicas e bissexuais no contexto universitário; (b) Vivências de discriminação

por parte das participantes em diferentes contextos; e (c) A desconstrução da lesbofobia, bifobia e sexismo no contexto acadêmico: contribuições da psicologia.

5. Resultados e Discussão

Na presente seção serão apresentados e discutidos os resultados mais relevantes da pesquisa, advindos das articulações construídas pela pesquisadora entre o momento empírico e a fundamentação teórica adotada, com base nas categorias analíticas temáticas expostas anteriormente na seção metodológica.

5.1 As vivências de estudantes universitárias lésbicas e bissexuais no contexto universitário

Ainda hoje, o acesso ao ensino superior no Brasil é um privilégio de poucas pessoas. Segundo dados do IBGE, referentes à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua Trimestral⁷, no segundo trimestre de 2023, de uma amostra de 215.408 pessoas, apenas 9264 tinham ensino superior incompleto ou equivalente, e apenas 28.796 tinham o ensino superior completo ou equivalente, o que demonstra uma limitação de acesso a esse nível educacional no Brasil. Desde 1996, com a LDB a educação básica tornou-se obrigatória e gratuita para todos/as, mas isso não contempla o ensino superior, que mesmo com ações afirmativas, que visam a inserção democrática nesses espaços, permanece muito restrito (Reis Maria & Peres, 2021).

A desigualdade de acesso ao ensino superior brasileiro reflete as desigualdades socioeconômicas, que são uma realidade marcante no Brasil (Mendonça, 2000; Reis Maria & Peres, 2021). No entanto, mesmo com as dificuldades de acesso, existem tentativas de romper com práticas muito presentes no contexto da educação básica, que funcionam também como

⁷ Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5919#resultado>

fator excludente, como é o caso das práticas discriminatórias (Junqueira, 2010; Martins, 2023). A participante Safo, quando questionada sobre ter presenciado situações discriminatórias contra pessoas da comunidade LGBTQIAP+, afirma *“Na escola, bastante já, mas na faculdade... Isso não acontece? Pelo menos... Não, pelo menos na minha sala, por exemplo. Na lanchonete ali, nunca, nunca presenciei”*.

Essa afirmação da participante suscita alguns questionamentos: o que é reproduzido na educação básica, que mobiliza alunos/as e profissionais a cometerem atos de discriminação? Essa é uma realidade compartilhada pelas instituições escolares de um modo generalizado? O ensino superior é realmente um espaço mais seguro para as pessoas com identidades sexuais não hegemônicas? A pesquisa bibliográfica realizada pela pesquisadora trouxe muitas contribuições sobre a educação básica e sua dinâmica de funcionamento, mas quando o foco é dirigido ao ensino superior ainda há poucas produções acadêmicas, sendo necessário mais pesquisas.

A educação básica, o espaço escolar de modo geral, assim como o ensino superior, são contextos muito privilegiados de aprendizagem, mas também de interação social. Tanto a dinâmica das interações cotidianas, quanto os aspectos curriculares são perpassados por inúmeras crenças, valores e opiniões, costumeiramente pautadas em crenças estereotipadas que reforçam posições hegemônicas, ocupadas por determinados grupos. Esses podem, por sua vez, perpetuar distintas formas de preconceito e discriminação, fazendo com que esses espaços funcionem como uma espécie de “fábrica” de normatizações (Junqueira, 2010). A participante Cassandra conta que presenciou violências contra seu amigo homossexual no ensino médio. Ela apresentou a seguinte afirmação em relação aos agressores:

(...) Eu acho que, na verdade, o principal ponto era uma vontade muito de violentar, sabe? Psicologicamente, assim. Muita vontade de violentar a pessoa. De deixar ela... de machucar mesmo, assim, sabe? (...) Eu acho que, realmente, o desejo deles era querer que... Mostrar que, talvez, eles estavam numa posição melhor, numa

posição correta, numa posição de... Superior, assim. Se sentir superior quanto a outra pessoa.

Essa compreensão da participante vincula-se à noção muito difundida culturalmente, e também reproduzida no interior das instituições de ensino, de um “eu padrão”, “normal”, “correto”, que deve ser reproduzido por todos/as. Aqueles/as que não correspondem a tais expectativas sociais são, muitas vezes, “corrigidos/as”, discriminados/as, excluídos/as. Diante dessa compreensão de que estão agindo em prol do “eu correto”, essas violências são (supostamente) “legitimadas” e os/as agressores/as seguem ilesos/as (Junqueira, 2010).

Esse movimento excludente por parte dos atores sociais inseridos nas comunidades escolares, mesmo quando ocorrem de forma sutil, podem ter consequências duradouras. Os sujeitos “vítimas” dessas normatizações, como aqueles/as que não cumprem com as expectativas do “eu padrão” - branco, rico, masculino, heterossexual e sem deficiências - passam a internalizar a ideia de um “não lugar”, o que pode ser brutal para a subjetividade do sujeito (Junqueira, 2010; Veiga, 2018).

Não ser visto como homem ou mulher “de verdade”, pode ter implicações em termos de sofrimento para esses sujeitos, à medida que distanciam-se da noção de pertencimento. Essa percepção de pertencimento, que por sua vez, é fator importante para o entendimento de que o indivíduo encontra-se em uma posição minimamente segura em suas relações sociais (Louro, 1999; Junqueira, 2010). Essa sensação de não pertencimento fica evidente na fala de Safo:

(...) Normalmente no ensino fundamental ali, no escolar, era mais complicado essa situação porque, de um lado, eu era excluída das meninas por estar jogando bola com os meninos e, de outro lado, os meninos, nem um menino de 5, 6 anos quer ter amizade com uma menina, né? Então, eu acabava que ficava para lá e para cá o tempo inteiro e tentando entender o que estava acontecendo, porque eu entendi que tinha alguma coisa diferente comigo, mas eu não sabia ao certo o que que era. Aí, eu fui amadurecendo e me descobri.

Cabe, diante desse relato, evidenciar o quanto as instituições escolares ainda são, muitas vezes, espaços violentos, normatizadores e aversivos para as pessoas da comunidade LGBTQIAP+. O que reforça a necessidade constante de olhar, de forma cuidadosa e atenta, para esses espaços, propor discussões e falar sobre essas temáticas. É necessário marcar, de forma clara, a posição da psicologia, que visa combater qualquer forma de discriminação, sem omissões (CFP, 2005; Martins, 2023). Quando as participantes foram questionadas sobre os motivos pelos quais percebem a escola como um lugar mais aversivo do que a universidade, a participante Safo pontuou:

Percebo por causa do amadurecimento, né. Querendo ou não, as pessoas da faculdade, ele tem uma idade maior e tem a cabeça mais formada, já viveram, em tese, já viveram mais coisa, e aí tem esse discernimento, sabe, porque na escola também, era a partida dos meninos, né, a maioria das vezes, e era o quê, 14, 15 anos, puberdade ali, sabe como é que é. Não pensa (Safo).

Para além dessa percepção, que perpassa questões maturacionais das pessoas, há um ponto interessante a ser discutido: o modo com que as universidades se firmaram no Brasil e a sua relação com o movimento feminista e com o movimento LGBTQIAP+. Foi um processo tardio, sendo profundamente excludente, no entanto, há uma resistência política marcante, especialmente por parte de discentes e docentes. Esses agentes compreendiam que os espaços universitários não deveriam ser espaços de manutenção do *status quo*, assim ele vem se tornando um ambiente cada vez mais inclusivo, crítico, reflexivo e acolhedor para todos/as. Os movimentos feminista e LGBTQIAP+ dialogaram com o contexto universitário, a fim de que, por um lado, possam expandir e potencializar os discursos de resistência, contra o sexismo e a LGBTQIAP+fobia, e por outro, atuar de forma a favorecer a produção acadêmica (Fávero, 2006; Mendonça, 2000; Miskolci, 2011).

(...)tem uma coisa que aconteceu recentemente, uma conversa com uma amiga, que foi justamente, “ah, por que as pessoas não explanavam a sexualidade antes, né”?

Foi uma coisa que a gente entrou em debate, porque, tipo, ah, em ensino médio, todo mundo falava, aí, tipo assim, de forma totalmente escrachada, né, então, tipo assim, ah, fulano é sapatão, fulano é gay, e, tipo assim, achando isso uma piada, só que, tipo assim, como que a gente saiu, justamente, dessa, tipo assim, dessa escrachado para uma normatização, não sei se é essa palavra correta (Judith).

A percepção predominante das participantes é a de que durante o período da educação básica, temáticas como identidade de gênero e orientação sexual eram tratadas como tabu, cheio de estigmas, estereótipos e preconceitos vinculados, mas no ensino superior há uma mudança considerável no modo com que essas temáticas são abordadas. Diante desse contraponto, cabe destacar que, os espaços de ensino-aprendizagem (da educação básica ao ensino superior) podem propiciar momentos de reflexão, de discussão e de desconstrução do preconceito, mas é necessária disponibilidade para tal (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

É importante mencionar que as participantes destacaram que cursos com predominância de estudantes do gênero feminino, para elas, costumam ser mais seguros para as pessoas com sexualidade dissidente. Por outro lado, elas percebem alguns cursos, com predominância de pessoas do gênero masculino, sendo mais aversivos em relação às pessoas da comunidade LGBTQIAP+ e às próprias mulheres.

Eu acho que vem muito do curso. Porque, de fato, é um curso onde majoritariamente é de mulheres. E quando tem homens, normalmente os homens héteros, eles não se interessam por essas áreas. Porque são áreas mais LGBTs, não sei o quê. Isso não é coisa de homem. Aquela coisa bem conservadora também. (...) Eu acho que é um lugar que, querendo ou não, as pessoas são um pouco mais mente aberta. Principalmente dentro da (nome do bloco). É tipo assim... É até um pouco bizarro quando você chega lá, porque é um outro mundo. Parece um mundo perfeitinho. Onde todo mundo se aceita, você não costuma ver situações de homofobia, LGBTfobia, nada. Falam bem-vindos, bem-vindas, bem-vindes. É um mundo perfeitinho. Acho que acaba que isso me traz pra uma bolha. E eu acabo não vivenciando. Mas eu sei de situações fora do bloco, na (nome da instituição), que já aconteceram. Não comigo, também não conheço a pessoa diretamente, mas eu sei de situações assim. Fico até um pouco feliz de estar numa bolha agradável. (Audre).

É possível perceber que essa sensação de maior segurança no ensino superior está bastante vinculada às nuances como o curso e o perfil dos/as estudantes desses cursos. A participante Audre, antes de cursar comunicação organizacional, que segundo ela é um curso muito acolhedor em relação às mulheres e a população LGBTQIAP+, por se tratar de um curso da área de comunicação, adentrou o ensino superior cursando gestão ambiental, esse curso era em outro campus da universidade. Segundo ela, a sua experiência, enquanto mulher bissexual, era diferente.

(...)Porque é isso, eu acho que é um curso mais voltado para homens. Ele está mais perto também do tipo agro, essas questões assim, que acabam sendo voltadas para homens. E era um contexto completamente diferente do que eu vivo agora. Porque agora eu vivo numa bolha feliz, alegre (...). E enquanto eu estava na gestão ambiental, era uma bolha assim, onde a maioria das pessoas eram heterossexuais. As pessoas eram religiosas. Tinha muito essa coisa da heteronormatividade, (...) (Audre).

O mesmo ocorre quando a participante Safo compara o fato de fazer o curso de enfermagem que, segundo ela, tem predominância de mulheres, com a experiência de sua irmã, em um curso de engenharia, que tem a predominância de homens:

Ah, eu acho que sim. Com certeza. Tanto a discriminação da mulher quanto a discriminação de LGBT. Minha irmã, por exemplo, ela faz engenharia. Então, a sala dela é, majoritariamente, é homem e realmente sempre tem um uma dúvida sempre, né? Tipo, “ah, será que ela é melhor que eu? Será que ela é mais inteligente? Será que ela vai conseguir fazer esse programa rodar? Será que ela vai conseguir um emprego melhor que eu?” Então, sempre tem esse “será”, esse olhar de superioridade dos homens com as mulher. Sei lá, TI, (...) também, esses cursos majoritariamente, mais cursados por homens. Eu acho que com certeza esse preconceito é maior (...) (Safo).

A predominância de mulheres no curso, que resulta em uma maior sensação de conforto e segurança por parte das participantes vincula-se à discussão sobre as características da masculinidade hegemônica, associadas à heteronormatividade, à

agressividade, à expectativa de uma posição ativa e dominante por parte dos homens (Junqueira, 2009). O que, muitas vezes, representa riscos às mulheres, e a outros homens que não se identificam com as expectativas associadas à masculinidade hegemônica, e que nessa lógica precisam se unir para proteger-se (Junqueira, 2009). Além disso, há a sensação, por parte das participantes, de uma maior segurança nessas interações, em sua maioria, com outras mulheres, haja visto que, segundo uma das participantes (Safo), essas tendem a cometer menos atos de discriminação no interior das universidades.

Tem uma situação, na verdade, que me deixou um pouco com medo de ser mulher na situação acadêmica, que foi assim que a gente voltou para o faculdade presencial. Aconteceu o caso de estupro lá no (nome da instituição). (...) E aquilo ali causou meio que um pânico na gente, porque você fica pensando, se eu for pro meu carro sozinha, se eu for pagar um ônibus sozinha, pode ser que seja eu. (...) Mas desde aquele momento, a gente não deixa nenhuma das meninas ficarem sozinhas. Tipo assim, eu nunca estou sozinha. Sempre que eu vou precisar ir para o meu carro mais cedo que as outras pessoas vão, eu falo, ah, me leve e as pessoas levam. Então, a gente tem muito esse senso de comunidade, para se cuidar. Porque já aconteceram essas situações que a gente ficou bem... Meu Deus, podia ter sido eu. (Audre)

Influência, eu acho que influencia porque, ao meu ver, a mulher tem mais o discernimento, assim, né, de... de aceitar as coisas. (...) Diferente dos homens, né, que eu não vejo tanta noção, assim, que fica usando, por exemplo, a “viado”, perjorativamente. E é assim, eu vejo isso todo dia. Vejo todo dia, um amigo meu vai querer ofender outro amigo, chama de viado, né, erroneamente chama de viado, e fica fazendo esses tipos de brincadeira, querendo ofender. E, realmente, com meninas, eu não vejo isso acontecer tanto. (Safo)

Além da predominância de vínculos sociais com outras mulheres no contexto acadêmico, as participantes destacaram que as pessoas com quem possuem uma relação mais próxima são majoritariamente da comunidade LGBTQIAP+. Nesse sentido, Judith afirmou que: “Sim, eu considero que sim, eu considero que meu ciclo é bem diverso”, Cassandra reforça: “Tem, 100%, praticamente”. Esse é um ponto muito relevante quando pensamos na sensação de segurança, na sensação de pertencimento e identificação das pessoas da comunidade LGBTQIAP+, que costumeiramente são tratadas como “anormais”, “estranhas”

em diversos espaços que circulam, o que, em alguns casos, é devastador para subjetividade dos sujeitos (Bento, 2011; Junqueira, 2010).

Eu acho que é porque todo mundo acaba se sentindo seguro, é tipo uma... um ciclo vicioso, ali, todo mundo se sente seguro naquela situação, e confortável, acho que além de seguro, confortável, e aí acaba juntando, né? Vira um ciclo, ali, de pessoas que se sentem confortáveis com aquilo e se sentem seguras pela identificação
(Cassandra)

Por um lado, é inegável a importância de um compartilhamento seguro, de vínculos respeitosos, nos quais as pessoas se percebam pertencentes e representadas. Por outro lado, à medida que as pessoas da comunidade LGBTQIAP+ se restringem à convivência com outras pessoas da comunidade, e não entram tanto em contato com pessoas cisgêneros e heterossexuais, ocorre uma espécie de divisão em “guetos”. Dessa forma, até que ponto essa divisão dificultaria a transformação social, à medida que as opiniões, existências e posicionamentos divergentes não ocupariam os mesmos espaços. A segregação poderia então representar um risco à valorização da diversidade (Madureira & Branco, 2007). Especialmente quando se fala da universidade, que deve ser um espaço de discussões teóricas e políticas, um espaço de conscientização em relação à pluralidade de indivíduos, e que favoreça a desconstrução de preconceitos.

5.2 Vivências de discriminação por parte das participantes em diferentes contextos

As pessoas LGBTQIAP+ têm suas vivências, frequentemente, perpassadas por violências. É uma realidade inegável que se expressa em dados estatísticos preocupantes (GGB, 2021). Quando é conferido destaque às mulheres lésbicas e bissexuais, os números seguem sendo devastadores (Peres, Soares, & Dias, 2018). No caso desse recorte, percebe-se uma sinergia de vulnerabilidades, as mulheres lésbicas e bissexuais são atravessadas pelas

avenidas identitárias de gênero e sexualidade, ambas em posições não hegemônicas (Collins, 2017; Franco & Cicillini, 2015; Martins, 2023).

Essa sinergia de vulnerabilidades (Franco & Cicillini, 2015) pode ser percebida na fala de todas as participantes, mas há um relato marcante da participante Safo: *“Sim, né. Além de ser mulher, também é LGBT. Então, vem aí o duplo preconceito, às vezes. Carregar as duas cargas, por ser mulher e por ser lésbica, acaba que vai sofrer o dobro de preconceito”*. Essa fala ilustra bem o conceito de interseccionalidade. O que não significa afirmar que as violências se somam, ou que essas opressões estão na vida dessas mulheres de forma hierarquizada, mas dizer que não é possível separar essas formas de violência e opressão (sexismo e lesbofobia/bifobia). É importante afirmar que essas vulnerabilidades podem se materializar em diversos recortes identitários, em termos de orientação sexual, identidade de gênero, classe, raça (Akotirene, 2019; Collins, 2017).

O marcador identitário étnico-racial é de fundamental importância, haja visto que configura-se como um marcador “exposto”, “expresso”, ele é importante para compreendermos experiências singulares de mulheres negras, indígenas e amarelas, que quando comparadas a mulheres brancas ocupam lugar de maior vulnerabilidade, em uma perspectiva das vivências cotidianas, em termos epistêmicos, do reconhecimento de suas produções científicas e de suas qualificações, e até em uma perspectiva de inserção institucional (Ribeiro, 2017). A participante Judith reforça que existem marcadores sociais, que relacionam-se diretamente com o fato de ser uma mulher amarela, e que se combina com sua identidade de gênero e sua identidade sexual não hegemônica, *“Porque eu tenho uma ótica de uma mulher, que é bissexual, que é asiática, enfim. Diferentes pautas, sabe”*.

O exemplo da participante Judith reafirma a necessidade de uma perspectiva interseccional, que não exclua nenhum conjunto de vivências, ou ignore marcadores identitários que trazem vulnerabilidades sociais em um país como o Brasil, profundamente

perpassado pelo racismo, sexismo, classismo, capacitismo e LGBTQIAP+fobia (Collins, 2017; Veiga, 2018).

Diante dessa realidade, analisar as violências sistemáticas que mulheres negras sofrem é necessário, elas correspondem a um dos grupos mais apagados simbolicamente, silenciados e violentados. E se o pertencimento étnico-racial é atravessado pela identidade de gênero e pelo fato de ser uma mulher dissidente sexual, os indicadores estatísticos demonstram um verdadeiro genocídio (Gonzalez, 2020; Souto 2020).

De forma mais específica: 67% dos casos notificados de feminicídio em 2020 são de mulheres negras⁸; 57% das mortes em decorrência de lesbofobia foram de mulheres negras (Peres, Soares & Dias, 2018); pensando em um nível de acesso aos serviços preventivos de saúde, considerado bom, às mulheres brancas representam 15,4%, enquanto que as mulheres negras, 7,9 % do total (Goes & Nascimento, 2013). É possível perceber, diante desses dados estatísticos, as vulnerabilidades interseccionadas, reverberando nos corpos, em termos de violência física, na falta de acessos, na negação de direitos e nas mortes de mulheres negras e dissidentes sexuais (Akotirene, 2019).

Diante da compreensão interseccional dessas vulnerabilidades e violências, e fazendo um recorte de gênero, é possível perceber expressões diversificadas das práticas discriminatórias, quando falamos de homens e mulheres, mesmo que ambos se identifiquem como homossexuais/bissexuais (Borrilo, 2009). Isso fica evidente na fala da participante Cassandra:

(...) Eu sinto que os homens gays, se eles são diminuídos, é como se eles fossem fracos. É como se eles pudessem ser violentados. (...) As violências com mulheres lésbicas que têm o estereótipo mais voltado para o que a sociedade considera como heteronormativo, falando do estereótipo físico mesmo, são mais sexualizadas.

⁸ Gomes (2022) Sete em cada 10 feminicídios no Brasil são de mulheres negras. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/11/mulheres-negras-sao-vitimas-de-quase-7-em-cada-10-feminicidios-no-brasil_gh.html

Essa fala exemplifica que as violências sofridas por mulheres lésbicas e bissexuais não se restringem a práticas homofóbicas/bifóbicas, mas também ao sexismo. Tanto a homofobia, quanto o sexismo, em certa medida são alimentados pela masculinidade hegemônica (Junqueira, 2009). Essa noção está vinculada à heterossexualidade, à agressividade, a uma noção falocêntrica, sendo o “homem de verdade” aquele que “penetra o mundo”, que vai sempre ocupar a posição ativa. Dessa forma, o sujeito que não é um homem cisgênero, heterossexual, de preferência branco e rico, tem uma chance maior de ser violentado, de forma explícita ou de forma velada, haja visto que esse sujeito não goza da maioria dos privilégios, isso vale para os homens gays (masculinidade hegemônica nutrindo a homofobia) e para mulheres, sejam elas heterossexuais ou não (Butler, 2003; Junqueira, 2009; 2010; Veiga, 2018).

A existência de mulheres lésbicas e bissexuais desorganiza dois sistemas que estruturam a sociedade brasileira, que é o patriarcado e a heteronormatividade. As mulheres dissidentes sexuais, nessa lógica cultural, são vistas como sujeitos políticos anti-heteropatriarcais (Wittig, 2022). Há, então, uma forte tendência de que estas sofram violências associadas à invisibilidade, negação e sexualização (Junqueira, 2010). Mulheres lésbicas e bissexuais são vítimas de discriminação, justamente por transgredirem os significados culturais associados à feminilidade, por não cumprirem com aquelas expectativas percebidas como fundamentais para a realização de uma mulher, ou seja, ser escolhida por um homem, para se casar, ser mãe e cuidadora, o que pode ser nomeado, respectivamente, como dispositivo amoroso e ao dispositivo materno (Zanello, 2018).

Vale destacar que a escolha, no caso do dispositivo amoroso (Zanello, 2018), é sempre do homem, a mulher deve então se desdobrar, servir, agir de determinado modo para não “ficar para a titia”. Isso fica evidente no relato da participante Cassandra, em que seu colega

de trabalho afirma que ela deveria oferecer café para ele quando fosse se servir, pois segundo ele, *“mulher que não oferece café para homem não casa”*.

No caso das mulheres lésbicas e bissexuais, que não desejam ser escolhidas por um homem, ocorre a deslegitimação e o não reconhecimento de suas relações homoafetivas. E ocorrem também assédios e a sexualização, diante da dificuldade de alguns homens em aceitar o “não”, de aceitar a não necessidade de sua presença, na dificuldade de não ter sua satisfação priorizada, ou ainda pela tentativa de fazer as mulheres lésbicas e bissexuais “mudarem”, de tentar “corrigi-las” (Zanello, 2018).

É o modo como a masculinidade hegemônica acaba estimulando ações violentas, por parte de alguns homens, como as situações descritas pelas participantes (Junqueira 2009). *“(...) tem cara que não sabe escutar um não, né. Que ele realmente não aceita que é isso que você tá falando, acha que você tá mentindo, que só não quer ficar com ele, que você tá se fazendo de difícil”*. Com essa fala, Safo reforça essa dificuldade masculina de não se ver como responsável pelo prazer das mulheres. O que está, de certa forma, alinhado com a fala de Cassandra, quando a participante diz:

(...) ele pegar duas minas ao mesmo tempo é, tipo, nossa, muito, muito, muito, muito foda, né? Então, já tem essa objetificação da quantidade de mulheres. Além, tipo, de todo o contexto pornográfico, de ter pornografia muito forte no quesito de um homem transar com várias mulheres. E isso, eu acho que está muito enraizada na cultura mesmo.”

Nessa lógica sexista, os relacionamentos entre mulheres são percebidos, por muitos homens, como um “espetáculo sexual”, que devem servir a satisfação dos seus desejos e, mais do que isso, há a crença de que em algum momento será necessário a presença dessa figura masculina para que as relações sexuais entre mulheres seja “completa”. Daí advêm os constantes movimentos invasivos e desrespeitosos realizados por alguns homens, que ficam evidentes nas falas das participantes, como *“Fiquem vocês duas, eu quero ver vocês duas*

ficando” (Judith), ou relatos como o de Cassandra em que “*vários caras quererem vir e ficar com a gente*”.

Essa convicção de alguns homens de que poderiam utilizar dessas relações para se satisfazerem, vai em uma direção de supostamente “legitimar” essas situações de assédio sexual. Além da (suposta) legitimação de violências, como o assédio sexual, ocorre, muitas vezes, diante de uma negativa das mulheres, outros abusos, tanto na imposição de suas vontades, quanto em uma tentativa de fazer com que aquelas sejam “mulheres de verdade”, a partir de agressão física e estupros corretivos (Liebgott & Weiss, 2020). Uma das participantes expressou a seguinte compreensão:

Porque, como eu falei antes, o preconceito com o homem realmente não é tão voltado para o assédio, em alguns casos sim, mas é muito voltado para a violência. E, realmente, é morrer, é medo de apanhar na rua. Então, eu percebo isso. Enquanto nas mulheres eu vejo que existe mais o medo de ser assediada e, né, Deus me livre, mas estuprada. E, com o homem, eu acho que é mais só a violência, essa diferença que eu percebo dos preconceitos. (Safo)

É fundamental enfatizar, diante da fala de Safo, que o assédio sexual é uma forma de violência, que acabou sendo minimizada por algumas das participantes. Há, portanto, uma sensação equivocada de que homens gays/bissexuais sofrem mais violência do que mulheres lésbicas/bissexuais, ou que elas são mais brandas no caso das mulheres, muitas vezes por essa percepção equivocada em relação aos assédios sexuais (Junqueira, 2010).

O que fica evidente na fala da participante Judith, “*Acho que eles sofrem mais preconceito. Não é que eles sofrem mais preconceito, mas eu acho que existe ainda mais uma estigmatização*”. É importante reforçar que não é possível medir o sofrimento, ou dizer que um grupo sofre mais ou menos que outro, mas é possível perceber como se estruturam as práticas discriminatórias, o modo com que elas se expressam, isso muda inclusive intragrupo, entre as próprias mulheres lésbicas e bissexuais (Junqueira, 2010).

Em relação a essas vivências específicas, no que tange às mulheres bissexuais, há uma intensa invisibilização de sua orientação sexual. Nesse sentido, Audre afirmou que *“Existe essa invisibilidade. Tem muita gente que não acredita na bissexualidade”*. Ocorre uma compreensão de sua orientação sexual a depender de com quem as mulheres bissexuais se relacionam. A mesma participante reiterou: *“Tipo, se você é uma mulher bissexual e você tá namorando uma mulher, então você e isso é um casal de lésbicas. Se você é uma mulher bissexual e tá namorando um homem, logo você é hétero”*.

Além disso, há sim uma mudança no modo como as violências se estruturam, quando mulheres bissexuais se relacionam com outras mulheres existe a sinergia de opressões, estando mais vulnerável a discriminações, quando se relacionam com homens são vistas dentro de uma lógica heteronormativa, como se estivessem mais próximas do “normal”, mas ainda assim sofrendo com violências sexistas (Alves, 2022).

Já as mulheres lésbicas sofrem com as constantes articulações entre sexismo e homofobia (Collins, 2017). No entanto, diante da fala de todas as participantes, foi possível perceber que as imposições heteronormativas e em termos de performance de gênero atuam também como fatores a serem considerados, em relação às formas com que essas violências se expressam. As expectativas heteronormativas, o binarismo de gênero e a expectativa por uma “generificação” adequada dos corpos, repercutem no modo com que os sujeitos e suas relações são percebidos. Consequentemente, reverbera também no modo com que possíveis agressores atuam contra essas vítimas (Bento, 2011; Colling, Arruda, & Nonato, 2019). As falas de duas participantes traçam paralelos interessantes:

Quando a gente vê um relacionamento homoafetivo entre mulheres é bem comum ter uma pergunta que a gente faz e a gente não percebe. Que a gente olha e fala, “Pô, quem que vai ser a mãe? Quem que vai ser o pai?(...) É muito doido pensar nisso tudo, até porque a gente não percebe que a gente está fazendo, também reproduzindo um discurso heteronormativo, tipo assim, um homem e uma mulher, um masculino e um feminino, e tal. Isso perpetua sem que a gente perceba. (Judith)

(...) Eu percebo que nas situações dessas vivências que eu performo mais feminilidade, mesmo estando com uma mulher do meu lado ali na festa de mão dada, eu sou mais assediada quando eu performo feminilidade do que quando eu não performo. Então, eu vejo que realmente está tudo nessa performance. Tem vezes que eu até resolvo mesmo passar calor para não ter que sofrer esse tipo de coisa. (Safo).

O modo com que os sujeitos performam o seu gênero altera, portanto, não apenas as formas de violência que sofrem, mas também a posição social que são colocados/as, em uma tentativa constante de “encaixar tudo” em uma perspectiva heteronormativa, de modo a não questionar estruturas sociais hegemônicas. Ou seja, o sujeito deve ser heterossexual, e se não for, espera-se que pareça com um, o que está intimamente vinculado à heterossexualidade compulsória, a heterossexualidade como “única forma” de ser e estar no mundo (Butler, 2003). Assim, a expectativa social de que um indivíduo com aparato biológico masculino sempre cumpra com os papéis sociais masculinos, associados à atividade, força e a ser provedor, por exemplo, e que o outro, com aparato biológico feminino, ocupe uma posição feminina, do materno, cuidar, ser passiva e escolhida por um homem (Zanello, 2018).

Essa pressão por uma expressão adequada do gênero pode ser percebida em um breve relato de Safo, quando questionada sobre a diferença na discriminação que sofre em momentos em que sua performance de gênero é socialmente percebida como sendo de uma feminilidade hegemônica e quando é “lida” socialmente como tendo uma feminilidade não hegemônica: *“Sim. Consigo identificar certinho, o que é só uma olhada de desprezo, com o que é um olhar de objetificação”*. Esse desprezo percebido pela participante reitera a prevalência de comportamentos discriminatórios mais agressivos direcionados a mulheres com feminilidade não hegemônica (Junqueira, 2010).

Como discutido no presente trabalho, o conceito de gênero está intimamente ligado ao movimento feminista (Louro, 1998). Esse movimento social, político e epistêmico, já em sua segunda onda, passa a discutir as diversas formas de “ser mulher”. Essa perspectiva plural, articulada a outros pertencimentos identitários das mulheres, só se firma efetivamente na

terceira onda feminista, que buscava contemplar outras camadas de vulnerabilidade, para além da identidade de gênero, como o pertencimento étnico-racial, de classe social, idade, orientação sexual (Araujo, 2020; Louro, 1998; Piscitelli, 2009). Existem, então, diversas categorias identitárias a serem consideradas em uma análise sobre as vivências de diferentes mulheres, mas a posição privilegiada dos homens nas relações de poder e o feminino sendo subjugado é um ponto de convergência entre elas (Araujo, 2020; Louro, 1998; Piscitelli, 2009)

Pensando nisso, houve uma concordância entre todas as participantes no que tange às suas vivências enquanto mulheres em nossa sociedade. Audre disse: *“Ai, bem difícil, né? Eu acho que o que descreve é medo”*. Cassandra afirmou: *“Cara, é completamente desconfortável ser mulher na sociedade hoje em dia.”*. Safo reconheceu: *“É bem complicado, né, pensar, assim, sobre as vivências que mulheres sofrem todo dia com discriminação”*. E Judith reiterou: *“(…) é uma luta diária. Todos os dias a gente é descriminalizado [Discriminada] pelo nosso gênero, pelo que a gente é, pelo que a gente acredita, pelos nossos direitos, né (...)*.

A partir dos relatos de todas as participantes, bem como do fato de que todas reiteraram que essas violências, em sua grande maioria, partem de homens, é possível percebermos o sexismo agindo como um fenômeno de fronteira (Madureira, 2018). São movimentos destrutivos, e rígidos, modos de olhar para as dinâmicas culturais que não atuam de forma apenas individual, mas também coletiva. As mulheres sofrem cotidianamente com diversas formas de discriminação, atravessadas por outros pertencimentos identitários que conectam violências (Madureira, 2018). As estruturas patriarcais, rigidamente estabelecidas restringem simbolicamente, o que são coisas e espaços “de homem” e o que são coisas e espaços “de mulher”. O que contribui para a manutenção das posições de privilégio ocupadas historicamente pelos homens (Madureira, 2018; Zanello, 2018).

5.3 A desconstrução da lesbofobia, bifobia e sexismo no contexto acadêmico: contribuições da psicologia

As universidades são espaços privilegiados de ensino, e como discutido na subseção “As vivências de estudantes universitárias lésbicas e bissexuais no contexto universitário”, são espaços que estiveram abertos aos movimentos feminista e LGBTQIAP+, e mais do que abertos, foram propulsores dos seus discursos. Dessa forma, há uma grande responsabilidade das universidades e de seus agentes em manter esses lugares com seu potencial crítico e se configurar como um espaço receptivo às discussões desenvolvidas pelos movimentos sociais e estudantis, a fim de que sejam espaços acolhedores, que combatam a violência, bem como respeitem e valorizem a diversidade (Miskolci, 2011).

Então, tudo que a faculdade faz, sempre faz em conjunto com os alunos. Então toda decisão é tomada em conjunto. Então, por exemplo, a decisão dos banheiros, com certeza foi tomada em conjunto. Agora assim, tem muita discussão, tem muito evento, tem muita coisa, mas não é uma semana para falar sobre, por exemplo. Não, tem, tem, pra caramba. Tem, aí eles distribuem várias coisas, e eu coloco várias bandeiras, traz palestras, traz pontos. Mas assim, não consigo falar com propriedade, porque nunca foi uma coisa que eu me atentei, sabe? A única coisa que eu olho, que eu realmente percebi que aconteceu, foi isso dos banheiros. Mas eu sei que sempre teve, tipo, palestras e eventos e discussões e mesa redonda, muita mesa redonda. Sempre teve. (Cassandra)

O relato de Cassandra, que é estudante de uma universidade pública, descreve tal espaço como um espaço inclusivo, fortemente marcado pelos movimentos estudantis, que lutam por respeito à diversidade e pela democratização do ensino. A força da universidade pública permanece mesmo diante de questões preocupantes relacionadas ao sucateamento desses espaços (Fávero, 2006; Mendonça, 2000; Miskolci, 2011). Isso ficou evidente, também, na fala da participante Audre:

Eu acredito que tenha. Eu não tenho certeza, porque eu sou uma pessoa mais desconectada dessas coisas, questões políticas dentro da universidade. Mas eu tenho certeza que tem, porque o DCE é muito forte, os CA são muito fortes, eles têm

discursos muito fortes sobre isso, sobre respeito e afins. É uma coisa que, por exemplo, eu tava tendo, tipo assim, campanha do DCE, é uma coisa que é muito afirmada. E também já aconteceram casos tipo de, sempre tem um caso de homofobia, transfobia, enfim, qualquer coisa assim, e eles se afirmam, né, tipo assim, “olha, a gente não aceita isso, a gente é contra isso, a gente quer um posicionamento na universidade, a gente quer um posicionamento de departamento e afins”. Então, eu acho que existe toda uma política sobre isso. Eu não sei te dizer se existe uma campanha específica ou algo assim, mas é uma coisa muito afirmada dentro da universidade que eles são contra.

Esses relatos contrastam de forma marcante com o relato de Safo e Judith, que são estudantes de uma instituição de ensino superior particular, e relatam nunca ter tido acesso a ações da instituição que estudam nesse sentido. Judith afirmou “*Puxa vida, no (Nome da instituição) mesmo, eu não consigo ver. Eu sei que tem uma liga, mas eu nunca cheguei muito a fundo (...)* (Judith).

Se tem eu nunca vi, na verdade. Nunca cheguei a ver, né? Na instituição que eu estudo eu nunca cheguei a ver. Nenhuma, sei lá, post no Instagram que seja. Eu vi só algumas poucas atléticas que eu vi, mas nada da instituição total em si. (Safo).

Segundo as participantes, isso é um grande prejuízo, especialmente para as pessoas que estão em posições não hegemônicas e seguem sendo invisibilizadas, como se não existissem, como se aqueles espaços não fossem feitos para elas também, o que é um grande promotor de sofrimento psíquico, da evasão, e por vezes, fazendo com que muitas pessoas evitem esses espaços. As consequências decorrentes da invisibilização atuam na manutenção das posições sociais desiguais entre diferentes grupos (Junqueira, 2010; Martins, 2023).

As instituições de ensino devem ser espaços seguros para todos/as, mas funcionam ainda, muitas vezes, como lugares que não são seguros. No caso da educação básica ocorre uma desvalorização e discriminação de pessoas com identidades sexuais não hegemônicas (Junqueira, 2009). Há uma negligência por parte das escolas, e omissão por parte de muitos agentes escolares. Mas vale destacar que ocorre também, explicitamente a perpetuação de

práticas discriminatórias, tanto em práticas LGBTQIAP+fobias, quanto em relação ao sexismo (Junqueira, 2009). O que pode ser percebido nas falas de Judith e de Cassandra:

Porque eu acho que até por ter essa posição de representante, eu acabo recebendo esses comentários, tipo, assim, “ah, professor tal é um transfóbico total”. Aí, eu falo, “ah, por quê?”, “Ah, porque isso aconteceu”, aí a gente já conhece ele, tá, tipo, assim, “ah, ele foi também com o meu amigo”, entendeu?” “Ele foi com a minha amiga também”. Então, tipo, é muitas coisas, (...) acho que a gente começa a juntar as informações e, tipo, assim, ah, realmente, professor tal não tá atualizado, tipo, não tá (Judith).

Ah, assim... Eu acho que... Não sei se é uma coisa, tipo, se realmente é nóia ou se realmente aconteceu, mas tinha um professor que ele tinha forma de... Que ele dava em cima das meninas, não sei o que, etc. E, realmente, ele dava muito mais atenção pra gente. Tipo, de tirar dúvida de tudo, sabe? Tudo mesmo. Mas só, também, foi a única matéria que eu vi que rolava ali uma diferença entre o jeito que o professor trata, sabe? (Cassandra)

Sobre o papel dos/as docentes, é importante destacar que os/as mesmos/as são figuras de autoridade, que tem seus discursos valorizados e, muitas vezes, reproduzidos. Dessa forma, é de fundamental importância que a formação dos/as professores da educação básica, já inclua essas temáticas (gênero e sexualidade), desde a universidade, no caso dos cursos de licenciatura (Madureira & Branco, 2015). Já no que se refere aos professores universitários, durante o mestrado e doutorado, faz-se necessário a inclusão de disciplinas que discutam a dimensão pedagógica, bem como as temáticas propostas (gênero e sexualidade). Para ambos os casos, a formação continuada é fundamental. Essa, inclusive, é uma ação que o psicólogo escolar pode incentivar, especialmente quando se fala de uma atuação emergente, que não está centrada no modelo de atuação clínica e sim no modelo de atuação preventivo e relacional (Madureira, 2013; Madureira & Branco, 2015; Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

Além disso, é central que haja maior representatividade quando se fala dos docentes, propiciando que esse espaço privilegiado seja ocupado também pelas pessoas da própria comunidade LGBTQIAP+. Para isso, é necessário pensar criticamente na dificuldade de

pessoas com identidade sexuais não hegemônicas, em ocupar e permanecer nesses espaços, em todos os níveis educacionais (educação básica, ensino superior). Cabe destacar que especialmente a população transgênero enfrenta desafios marcantes e complexos nesse processo de inserção e permanência (Franco & Cicillini, 2015).

Nesse sentido, diante da omissão de muitas instituições de ensino, das lacunas na formação docente, é necessário que outras estratégias sejam utilizadas, dando destaque ao protagonismo dos estudantes e dos movimentos estudantis e sociais (Junqueira, 2009; Martins, 2023). Mesmo contando com esse importante recurso, é fundamental reforçar o papel da psicologia nesses processos de conscientização e acolhimento. Há um compromisso ético, político e social intimamente ligado à profissão de psicólogo/a, que deve lutar contra toda e qualquer forma de preconceito e discriminação direcionada a membros da comunidade LGBTQIAP (CFP, 1999). Todas as participantes, destacaram que a psicologia pode trazer contribuições importantes para a promoção do respeito à diversidade e a desconstrução da LGBTQIAP+fobia, o que pode ser ilustrado a partir dos relatos de duas das participantes:

Então, eu acho que ter profissionais da área de psicologia dentro desses movimentos é importante, porque muitas pessoas... Muitas pessoas meio que confiam só em alguns, né? Então, enfim, a psicologia tem essa autoridade pra falar do assunto ser humano (Cassandra)

Ah, eu acho que com certeza. Eu sou a pessoa mais a favor de terapia, psicologia e afins, entendeu? Então, eu acho que é muito importante por diversos motivos. Tanto para pessoas que passam por situações difíceis, quanto para pessoas que querem só, assim, trabalhar mais isso dentro de si. Às vezes você tem coisas ali que você não sabe, às vezes você não sabe como discutir. É muito importante também que, às vezes, tem pessoas que estão em situações difíceis, tipo, dentro de casa e, enfim, eu acho que é isso. (...) E eu sei também que não é só terapia, né? Vamos entrar na questão de que não é só terapia. Mas eu acho que é o principal, assim, que a gente sabe. E eu acho que deveria ter um psicólogo em cada, tipo, lugarzinho, assim, para discutir sobre. (Audre)

Cabe destacar que o/a psicólogo/a deve atuar de modo a contribuir com a eliminação de qualquer forma de violência e opressão, promovendo saúde e qualidade de vida (CRP,

2005). De forma mais específica, o/a psicólogo/a escolar não pode se furtar de tais ações, a omissão diante de práticas que discriminam qualquer agente dos espaços educacionais não deve ser tolerada. O psicólogo escolar deve sempre atuar de forma crítica e contextualizada, objetivando que o ciclo de preconceito e violência seja encerrado, promovendo o respeito à diversidade e a inclusão (Martínez, 2010; Negreiros, Pereira Neto, & Araújo, 2023; Souza, 2022).

As participantes apresentaram sugestões de ações que poderiam ser adotadas pelas instituições de ensino, com o objetivo de desconstruir o sexismo, a lesbofobia e a bifobia, na direção da promoção de uma cultura de paz e respeito à diversidade. Sugestões como:

Sei lá, colocar, imprimir folder, colocar nos murais das aulas, assim. Sei lá, imprimir QR Code, grudar por aí, que a pessoa vai curiosa, vai ver o que é. Uma campanha no Instagram, uma propaganda, alguma coisa assim, porque realmente, não tem como vocês só ignorarem que isso está acontecendo (Safo).

Eu acho que poderia fazer um evento. (...) eu acho que seria muito legal falar uma semana sobre temas relacionados a essas pessoas, tanto falar sobre homofobia, falar sobre doenças, enfim, tudo que engloba esse tema, e tentar de uma maneira uma forma de não estigmatizar essa galera. (...) Trazendo pessoas LGBTQs. Enfim, tipo assim, troca de assuntos, rodas de conversa, oficinas, mesas redondas. (...) Eu acho que isso ainda meio que amplifica nosso conhecimento, de certa maneira, faz com que a gente cresça. Isso que a faculdade faz, a gente crescer em determinado assunto, mas também não só fechar em um tema específico (...) (Judith).

Essas sugestões caminham em consonância com uma perspectiva psicoeducativa, mas também de modo que os/as psicólogos/as atuem incentivando que as instituições de ensino promovam espaços reflexivos, muitas vezes de forma articulada com outros/as profissionais, como destacou Judith: “*Eu acho que é um trabalho realmente conjunto, como um todo, não só fechar na área da saúde porque a gente meio que fechar novamente a nossa bolha e acreditar que a saúde só se resolve com a saúde (...)*”.

Além do que foi pontuado pelas participantes, é fundamental que as instituições de ensino superior se comprometam com as discussões referentes à inclusão e combatam as

diversas formas de discriminação. É necessário que a diversidade seja também refletida no currículo, haja visto que as relações humanas são imprescindíveis para a vida em comunidade, e conseqüentemente para a atuação profissional.

No caso da formação em psicologia é importante que a temática do sofrimento psíquico e das vivências da população LGBTQIAP+ seja incluída nas disciplinas obrigatórias, para que todos os estudantes tenham acesso a essas discussões, que devem também estar presente na formação dos/das professores/as universitários, em cursos de mestrado e doutorado. A nota técnica nº 1/2021/GTEC/CG (CFP, 2021) reforça que é central uma análise crítica dos contextos que promovem sofrimento psíquico, a partir de uma contextualização social, permitindo a não patologização e a não (re)vitimização, além de combater o preconceito direcionado a população LGBTQIAP+ (CFP, 2021). A importância da realização de pesquisas sobre a temática em foco, nesse sentido, foi enfatizada por Judith:

(...) Então tipo, você, acho que fazendo essa pesquisa, me promoveu muitas reflexões. Eu acho que realmente é uma coisa que a gente não fala, acho que é justamente a psicologia atuando de maneira bem prática. A gente promover reflexões (...) E a gente percebe que a gente vai lutando por várias coisas (...) E quando você falou assim: “Ah, como que você se vê com uma mulher, bissexual”, e eu, cara, tipo assim, pra mim é tão natural e como que eu vejo isso, e eu refletindo, (...).

O incentivo a pesquisas científicas sobre essas temáticas também é central. É necessário que os docentes se engajem nos estudos sobre essas temáticas, para que seja possível acolher os discentes que especialmente desejam trabalhar com o sofrimento e vivências dessas populações. O compromisso com a produção acadêmica de qualidade possibilita que as discussões sobre identidades sexuais não hegemônicas, sigam acontecendo, e sejam compartilhadas por todos/as.

Considerações Finais

A realidade brasileira é perpassada por diversas formas de preconceito e discriminação que, muitas vezes, incidem de forma mais violenta em alguns corpos e subjetividades. As mulheres, a população transgênero, os/as dissidentes sexuais, negros/as e indígenas, pessoas com deficiência e a classe trabalhadora, são os grupos sociais mais vulneráveis a violências diversas, haja visto que a sociedade brasileira, historicamente, se estruturou de modo a manter poucos em posição de dominação, gozando de diversos privilégios (Veiga, 2018).

Por vezes, essas vulnerabilidades coexistem nas vivências de um mesmo indivíduo, como é o caso de mulheres lésbicas e bissexuais, há então uma intersecção de vulnerabilidades e de formas de discriminação. A lésbofobia, a bifobia e o sexismo estão intimamente vinculados, e não podem ser dissociados. Dessa forma, foi necessária uma análise contextualizada, que pensasse os marcadores identitários de forma articulada (Akotirene, 2019; Collins, 2017)

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa realizada foi analisar as implicações das práticas cotidianas no contexto acadêmico nas vivências de mulheres, estudantes universitárias, lésbicas e bissexuais. Esse objetivo norteador foi alcançado a partir da análise das perspectivas das participantes e sua posterior articulação com o arcabouço teórico adotado na pesquisa.

Os resultados surpreenderam a pesquisadora na medida em que as participantes descreveram o contexto universitário como um espaço seguro. No entanto, aproximaram-se dos resultados de outras pesquisas, a partir da pesquisa bibliográfica realizada, ao destacarem experiências violentas em outros espaços, incluindo a escola. O que reafirma a posição de

maior vulnerabilidade social, e retoma a necessidade de um olhar mais atento no que se refere à educação básica, no que tange às temáticas de gênero e sexualidade.

Algumas das participantes afirmaram que foram vítimas ou presenciaram situações discriminatórias LGBTQIAP+fóbicas durante o ensino médio e o ensino fundamental, o que não continuou acontecendo no ensino superior. As participante reforçaram que ciclo social majoritariamente LGBTQIAP+ e cursos predominantemente frequentados por mulheres colaboram com uma maior sensação de segurança ao frequentarem o ensino superior, mas é perceptível a necessidade de mais pesquisas que busquem investigar o que ocorre, para que essas práticas discriminatórias aconteçam em uma menor frequência ou desenrolem-se de forma velada durante o ensino superior, se comparado ao contexto da educação básica.

Em relação aos objetivos específicos, a presente pesquisa buscou também compreender, de que forma estudantes universitárias lésbicas e bissexuais vivenciam as interações sociais no contexto acadêmico, bem como suas possíveis experiências de discriminação, em diferentes contextos. Os resultados da pesquisa indicaram que o contexto universitário das participantes é predominantemente constituído por vínculos afetivos com membros da comunidade LGBTQIAP+, devido à identificação, conforto, segurança e sensação de pertencimento à comunidade em questão. Houve uma predominância de participantes que descreviam seus cursos como tendo uma predominância feminina, o que segundo elas, também os tornava mais seguros e acolhedores.

Os resultados indicam ainda que a lesbofobia, a bifobia e o sexismo se retroalimentam, estando intimamente vinculados a uma noção heteronormativa (Collins, 2017; Wittig, 2022). Todas as participantes pontuaram que sofrem com expectativas de uma relação heterossexual incidindo em suas experiências homoafetivas, tanto em uma dimensão da performance de gênero, quanto de papeis e atividades destinadas a cada uma delas. O sexismo se expressa para todas as participantes predominantemente na forma de violências

sexuais, especialmente assédios sexuais, que são, lamentavelmente, vivências comuns entre mulheres lésbicas e bissexuais (Zanello, 2018).

As participantes relacionaram essa violência especialmente ao fato de serem mulheres, mas destacaram o quanto a sexualização e fetichização das relações afetivo-sexuais entre mulheres, é algo ainda muito presente no cotidiano, bem como a problemática da invisibilização da bissexualidade. A masculinidade hegemônica, foi ainda evidenciada como sendo algo muito disseminado, e lamentavelmente, valorizado em nossa sociedade (Alves, 2022; Junqueira, 2009; 2010; Ribeiro, 2017; Zanello, 2018).

Mesmo diante de diversos relatos de discriminação em diferentes contextos, as participantes acreditam que há uma predominância de práticas discriminatórias direcionadas a homens gays e bissexuais. As participantes tiveram dificuldade em perceber as violências que sofrem cotidianamente, especialmente no que tange o assédio sexual, que na percepção delas, é minimizado como forma de violência. Dessa forma, reforça-se a necessidade de mais pesquisas que focalizem as experiências de mulheres lésbicas e bissexuais, para que seja possível uma compreensão mais aprofundada das violências específicas que essas mulheres sofrem, e que por vezes são naturalizadas e deslegitimadas.

Em relação aos objetivos específicos da pesquisa, objetivou-se também identificar e analisar possíveis ações desenvolvidas no contexto acadêmico que pudessem contribuir com a desconstrução da lesbofobia, bifobia e sexismo, promovendo o respeito e valorização da diversidade, rumo a uma cultura de paz. Nessa direção, é de fundamental importância um trabalho de conscientização voltado à desconstrução do sexismo e da LGBTQIAP+fobia, especialmente em cursos, nas instituições de ensino superior, formados predominantemente por homens.

Pensando ainda nas ações desenvolvidas no contexto universitário, ficou evidente uma discrepância entre as percepções de estudantes de universidade pública que afirmam a

presença explícita de ações nessa direção, e das estudantes de instituição de ensino particular que desconhecem qualquer intervenção nesse sentido. O que reitera a necessidade de uma mobilização coletiva, reforçando a importância do protagonismo estudantil, assim como ações das instituições e seus agentes (docentes e gestores) (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021; Martins, 2023)

Por fim, cabe destacar a relevância da psicologia, como potencial mobilizadora de ações em prol do respeito à diversidade sexual e de gênero, como expresso na Resolução do CFP N° 1/99 “Os psicólogos deverão contribuir, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas (CFP, 1999, Art 2°, p. 2). A psicologia deve ainda buscar constantemente por espaços de ensino-aprendizagem que sejam críticos, reflexivos, empoderadores e transformadores da realidade social.

Por fim, foi possível perceber que, por parte das jovens universitárias, há um forte comprometimento com um olhar crítico, sensível e cuidadoso em relação à diversidade. E mais do que isso, há um desejo por produzir pequenos abalos nas organizações sociais, até que seja possível promover mudanças efetivas nas estruturas cisheteropatriarcais da sociedade brasileira, o que já demonstra o potencial social e político das novas gerações.

Referências Bibliográficas

- Abglt (2016). *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional No Brasil: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Secretaria de Educação.
- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Pólen Produção Editorial LTDA.
- Almeida, T. M. C. (2014). Corpo feminino e violência de gênero: fenômeno persistente e atualizado em escala mundial. *Revista Sociedade e Estado*, 29(2), 329-340.
- Alves, A. L. (2022). *Potencialidades dos processos psicoterapêuticos na desconstrução da bifobia, da lesbofobia e do sexismo*. Monografia (Graduação em Psicologia), Centro Universitário de Brasília, Brasília
- Andrada, P. C. D., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. D. (2019). Atuação de psicólogas (os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: ciência e profissão*, 39, e1877342.
- Araujo, I. A. A. (2020). *Práticas Pedagógicas e os Estudos de Gênero: A Valorização da Diversidade e a Promoção de uma Cultura de Paz*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Baére, F. D., & Zanello, V. (2018). O gênero no comportamento suicida: Uma leitura epidemiológica dos dados do Distrito Federal. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n. 2, abr./jun. 2018, p. 168-178. DOI: 10.22491/1678-4669.20180017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000200008.
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, 19, 549-559.

- Brandão, C. F. (2005). O controle das emoções, o medo e a violência. In A. B. Carvalho & C. F. Brandão (Orgs.), *Introdução à sociologia da cultura: Max Weber e Nobert Elias* (pp. 57-72). Editora Avercamp.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.*
- Brasil (2019). *Supremo Tribunal Federal. STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa.* Disponível em <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais.* Em Tese 2(1), 68-80
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. In Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Butler, J. (2003). *Problemas de Gênero – Feminismo e subversão da identidade.* Rio de Janeiro: Civilização brasileira,
- Butler, J. (2018). Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *Chão da Feira*, Caderno n. 78, p. 1-16. Disponível em: http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.
- Colling, L., Arruda, M. S., & Nonato, M. N. (2019). Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas e afeminadas à teoria da performatividade de gênero. *cadernos pagu*, e195702.
- Collins, P. H. (2017). *Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória.* Parágrafo, 5(1), 6-17.
- Conselho Federal de Psicologia (1999). *Resolução CFP N° 1/99 de 23 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da*

orientação sexual. Disponível em:

https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf

Conselho Federal de Psicologia (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília, DF.

Conselho Federal de Psicologia (2021). *Nota técnica N° 1/2021/ GTEC/CG*. Brasília, DF.

Disponível em:

<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Nota-T%C3%A9cnica-1-Resolu%C3%A7%C3%A3o-01.1999.pdf>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Recuperado em 15 março de 2007, de

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Cunha, L. A. (2000). *Ensino superior e universidade no Brasil*. Lopes, EMT et al, 500(151-204), 15.

Dugnani, L. A. C; Petroni, A. P.; Medeiros, F.P.; Souza, V. L. T (2020). Equipe Gestora, Projeto pedagógico e psicologia escolar: articulações de práticas possíveis. EM: C. M. Marinho-Araújo; I.M. Sant'Ana (orgs). *Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica*. Campinas: Alínea, vol. 2 (p. 133-150)

Emcke, C. (2020). *Contra o ódio*. Belo Horizonte: Editora Aymé.

Fávero, M. D. L. D. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36.

Franco, N. & Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, 23(2), 325-346. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n2/0104-026X-ref-23-02-00325.pdf>

- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Editora Artmed.
- Goes, E. F., & Nascimento, E. R. D. (2013). Mulheres negras e brancas e os níveis de acesso aos serviços preventivos de saúde: uma análise sobre as desigualdades. *Saúde em Debate*, 37, 571-579.
- Gomes, R. (2002). A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 67-80). Editora Vozes.
- Gomes, R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 72-95). Editora Vozes
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia-caminhos e desafios*. Cengage Learning Editores.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. In N. M. M. Gusmão (Org.), *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). Editora Biruta.
- Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Lamparina
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- Junqueira, R. D. (2009). Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. In R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), 208-230.

- Junqueira, R. D. (2022). *A invenção da “ideologia de gênero”*: um projeto reacionário de poder. Editora Letras Livres.
- Keske, H. A. G., & Marchini, V. C. (2019). A criminalização da homofobia no Brasil: Análise jurisprudencial e doutrinária. *Revista práxis*, 2, 34-56.
- Le Breton, D. (2016). *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Lionço, T. (2017). Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37 (núm. esp.), 208-223
- Lieb Gott, C. B., & Weiss, R. (2020). Marcas de uma cultura lesbofóbica em narrativas de docentes lésbicas. *Diversidade e Educação*, 8(1), 284-310.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2021). Psicologia Cultural-Semiótica: Aportes para a Abordagem Científica do Desenvolvimento Humano na Contemporaneidade. In A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 21-60). Cortez Editora.
- Loponte, L. G. (2002). Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas*, 10, 283-300.
- Louro, G. L. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Editora Vozes.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. *O corpo educado*. Belo Horizonte–Autêntica–2007.
- Machado, A. C. (2019). *Fundamentalismo Religioso no Governo Bolsonaro: as implicações de um governo sexista para a (re) existência das mulheres brasileiras*. (Monografia). Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/13886/1/21363891.pdf>.

- Madureira, A. F. A. (2010). Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito. Em A. L. Galinkin & C. Santos (Orgs.), *Gênero e Psicologia Social: interfaces* (pp. 31-63). Editora Tecnopolik.
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4409/4/Web%20O%20FIO%20TENSO%20QUE%20UNE%20A%20PSICOLOGIA%20%C3%80%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20Elizabeth%20Tunes.pdf>
- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais. In J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Arte e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp. 57-82). Editora Juruá.
- Madureira, A. F. A. (2018). Social Identities, Gender, and Self: Cultural Canalization in Imagery Societies. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 597-614). Cambridge University Press.
- Madureira, A. F. A.; Barreto, A. L. C. S. & Paula, L. D. (2018). Educação, política e compromisso social: desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. In E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153). CRV Editora.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 81-90. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n1/a10v23n1.pdf>

- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Editora Mediação.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 23(3), 577-591.
- Madureira, A. F. A. & Fonseca, J. V. C. (2020). A Escola na Prevenção da Violência: a Transfobia em Discussão. In I. L. Fuhr (Org.), *Na Escola e na Vida Cotidiana* (pp. 97-110). CRV Editora.
- Madureira, A. F. A.; Holanda, J. M. G. B.; Paula, L. D. & Fonseca, J. V. C. (2021). Gênero e Sexualidade na Escola: Processos Identitários, Diversidade e Preconceito na Perspectiva da Psicologia Cultural. In A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 202-237). Cortez Editora
- Martins, D. S. M. (2023). *Diversidade sexual e de gênero: o papel da escola na promoção da saúde mental de indivíduos da comunidade LGBTQIAP+*. Monografia (Graduação em Psicologia), Centro Universitário de Brasília, Brasília
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? Em Aberto 83, INEP-MEC, 39-56.
- Mendonça, A. W. P. (2000). A universidade no Brasil. *Revista brasileira de educação*, (14), 131-150.
- Minayo, M. C. S. (2016). O desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-28). Editora Vozes.

- Minayo, M. C. S. (2016). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 56-71). Editora Vozes.
- Miskolci, R. (2011). Não somos, queremos: reflexões queer sobre a política sexual brasileira contemporânea. *Stonewall*, 40, 37-56.
- Moore, G. (2002). Preconceito, Estereótipos e Discriminação. *Psicologia Social*, 21, 147-176.
- Moreira, A. F. B. & Câmara, M. J. (2013). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Editora Vozes.
- Moschkovich, M. (2021). *Ebisteme: Bissexualidade como epistemologia*. Linha Editorial: 1ª edição.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. In D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp. 246- 278). Editora AMGH.
- Negreiros, F. Pereira Neto, A. A. & Araújo, M. G. N. (2023). Contribuições e possibilidades da atuação em psicologia escolar e educacional crítica diante da população LGBTQIA+. In F. Negreiros & R. Alexandrino (Orgs.), *Psicologia Escolar e Educacional & População LGBTQIA+* (pp. 17-38). Editora Alínea.
- Neves, M, M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. Em: R.S.L.,Guzzo; C.M., Marinho-Araújo (org). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Alínea (p. 175-192)
- Obando, J. M. (2021). *Educação Sexual: O Papel da Escola na Prevenção da Violência Sexual contra as Mulheres*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília.

- Oliveira, I. M. D. (2022). *Fundamentalismo religioso e direitos reprodutivos no Brasil contemporâneo: a educação como instrumento transformador*. Monografia (Graduação em Psicologia), Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Peres, M. C. C. Soares, S. F., & Dias M. C. (2018). *Dossie sobre lesbocídio no Brasil de 2014 até 2017*. Autoral.
- Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Editora ArtMed.
- Piscitelli, A. (2009). Gênero: a história de um conceito. In: Almeida, H. B.; Szwako J. E. *Diferenças, igualdade*. Berlendis & Vertecchia.
- Reis Maria, E., & Peres, S. M. Z. (2021). Ensino superior brasileiro: Privilegio de poucos ou direito de muitos?. *Revista Missioneira*, 23(1), 37-43.
<https://doi.org/10.31512/missioneira.v23i1.514>
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar da fala?: Djamila Ribeiro*. Letramento-Justificando.
- Rosa, L. C. (2017). *A LGBTfobia como fenômeno cultural e seus impactos psíquicos*. Monografia (Graduação em Psicologia), Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Sawaia, B. B. (2014). Identidade – Uma ideologia separatista? In B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 121-129). Editora Vozes.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>
- Souto, L. T. D. O. (2020). *Feminilidades e Negritudes nas Telas: Diálogos entre a Psicologia e o Cinema*. Monografia (Graduação em Psicologia), Centro Universitário de Brasília, Brasília

- Souza, V. L. T. (2022). Contribuições da Psicologia à educação escolar: perpetuação ou transformação das desigualdades sociais? *Estudos de Psicologia* (Campinas), 39, e200178. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200178>
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. São Paulo: Artmed
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Editora Artmed. [Capítulo 1 – Aproximações à cultura: bases semióticas da psicologia cultural - pp. 21-66]
- Veiga, L. (2018). *As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil*. *Tabuleiro de letras*, 12(1), 77-88.
- Vianna, C., & Bortolini, A. (2020). Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, 9, 460-482.
- Wittig, M. (2022). *O pensamento hétero e outros ensaios*. (1ªed.) (Tradutor, Galvão, M. M.). Autêntica.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Editora Vozes.
- Zanello, V. (2016). *Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a Psicologia*. Editora Appris.
- Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Editora Appris.

Anexos

Anexo A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Vivências de Estudantes Universitárias Lésbicas e Bissexuais

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - CEUB
Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira
Pesquisadora assistente: Maria Fernanda Santos Sobrinho

Você está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a expressar a sua concordância.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é analisar as implicações das práticas cotidianas do contexto acadêmico nas vivências de mulheres, estudantes universitárias, lésbicas e bissexuais.
- Você está sendo convidada a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em responder uma entrevista individual virtual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento consiste em uma entrevista individual virtual, A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada de modo virtual. De forma mais específica, a entrevista será realizada através da plataforma do Google Meet.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.

- Considerando os riscos potenciais deste estudo, caso seja necessário, será garantido o direito à assistência (imediate, integral e sem ônus) ao(à) participante, devido a danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.3.1 e II.3.2).
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo, ou poderá interromper sua participação a qualquer momento.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema investigado.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um(a) dos(as) pesquisadores(as) responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos(as) pesquisadores(as) e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora assistente, Maria Fernanda Santos Sobrinho com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/CEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966-1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. O horário de atendimento do CEP-CEUB é de segunda a quinta: 09h às 12h30 e 14h30 às 18h30.

O CEP é um grupo de profissionais de várias áreas do conhecimento e da comunidade, autônomo, de relevância pública, que tem o propósito de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Ao expressar a sua concordância, você confirma que leu as afirmações contidas neste termo de consentimento, que foram explicados os procedimentos do estudo, que teve a oportunidade de fazer perguntas, que está satisfeita com as explicações fornecidas e que decidiu participar voluntariamente deste estudo.

Caso tenha qualquer dúvida sobre a pesquisa, incluindo os danos possíveis, entre em contato com a pesquisadora responsável e com a pesquisadora assistente pelo celular ou pelo e-mail apresentados a seguir.

Eu _____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, ____ de _____ de 2023.

Participante

Ana Flávia do Amaral Madureira
Celular: (61) 99658-7755, E-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Maria Fernanda Santos Sobrinho
Celular: (61) 98144-0226, E-mail: maria.fs@sempreceub.com

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília – CEUB
Endereço: SEPN 707/907, Campus do CEUB
Bairro: Asa Norte
Cidade: Brasília - DF
CEP: 70790-075
Telefone p/contato: (61) 3966-1201

Anexo B

Roteiro de entrevista

1. Para iniciarmos, gostaria de saber mais sobre você, me fale um pouco sobre o curso que você escolheu, sobre seus interesses e hobbies.
2. Como são as suas relações no contexto universitário (com professores/as, colegas, funcionários/as)?
3. Como é para você se identificar como uma mulher lésbica/bissexual em nossa sociedade?
4. A sua orientação sexual é explicitada por você em sua vida? (Se sim, em quais contextos? Se não, por quê?)
5. Você já precisou mentir e/ou omitir a sua orientação sexual em algum momento e/ou contexto de sua vida? (Se sim, como foi? Como se sentiu?)
6. O seu ciclo social tem predominância de pessoas da comunidade LGBTQIAP+, ou não? (Se sim, por qual motivo você acha que isso ocorre?)
7. Você já vivenciou alguma situação de discriminação decorrente de sua orientação sexual, ou não? E dentro do contexto acadêmico? (Se sim, como foi? Como você se sentiu?)
8. Você já presenciou situações de discriminação em relação às pessoas da comunidade LGBTQIAP+? (Se sim, em que contexto social tais situações ocorreram?)
9. Como você descreveria a sua vivência como mulher em nossa sociedade?
10. Você já vivenciou alguma situação de discriminação pelo fato de ser mulher, ou não? (Se sim, como foi? Como você se sentiu?)
11. Você considera que o fato de ser uma mulher produz algum tipo de consequência em sua experiência universitária, ou não? (Se sim, quais?)

12. Na sua opinião, os homens gays e bissexuais vivenciam outros tipos de experiências, se comparado às mulheres lésbicas e bissexuais, ou não? (Se sim, quais tipos de experiência?)
13. Você tem conhecimento de alguma ação na instituição de ensino superior que você estuda em prol da promoção de uma cultura de paz e respeito à diversidade? (Se sim, qual? Se não, você teria alguma sugestão de ação nessa direção?)
14. Em sua opinião, a psicologia pode contribuir com a promoção dessas ações, ou não? Por quê? (Se sim, como?)
15. Há algo que você deseja acrescentar?

Anexo C

Parecer CEP CEUB



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Vivências de Estudantes Universitárias Lésbicas e Bissexuais

Pesquisador: Ana Flávia do Amaral Madureira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73651323.9.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.335.595

Apresentação do Projeto:

As informações apresentadas estão inclusas na Informações Básicas do Projeto de Pesquisa: "Vivências de Estudantes Universitárias Lésbicas e Bissexuais", nos itens Desenho, Objetivos e Riscos e Benefícios:

Para realização do estudo em questão: "Será utilizada uma metodologia de investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas virtuais com as participantes".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Analisar as implicações das práticas cotidianas no contexto acadêmico nas vivências de mulheres, estudantes universitárias, lésbicas e bissexuais".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"A pesquisa apresenta baixos riscos. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista virtual serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será apresentada a orientação de que não existem respostas certas ou respostas erradas e que é esperado que as participantes respondam de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento às participantes, as mesmas não precisam realizá-lo".

Benefícios:

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 6.335.595

"Ao participar do estudo, as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática investigada".

A descrição em questão está de acordo com a Resolução N°466/12, conforme o item V – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS

"Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico..."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa em questão, conforme indicado pelas autoras tem o referencial teórico apoiado nos aspectos relativos a psicologia cultural. A exclusão e a violência contra esta população, LGBTQIAP+, foram justificadas para que tal tema seja estudado academicamente com vistas minimizar os aspectos excludentes e fortalecer novos olhares sobre tal questão. Desta maneira está pesquisa tem relevância nas questões sociais e culturais, além de estar em total conformidade com a Resolução CNS N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde-CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto está devidamente assinada. O Cronograma de Execução e Identificação Orçamentária estão devidos, bem como o Termo de Consentimento livre e Esclarecido-TCLE está de acordo com a o item IV da Resolução N ° 466/12 que trata: "O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa..."

Recomendações:

Ao final do estudo, os pesquisadores devem enviar o Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa em questão está aprovada e poderá ser iniciada visto que atendeu a Resolução CNS N° 466/12.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 6.335.595

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais das Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco; II - desenvolver o projeto conforme delineado; III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer homologado na 16ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB de 2023, em 15 de setembro.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2193738.pdf	29/08/2023 15:45:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE.pdf	29/08/2023 15:37:58	MARIA FERNANDA SANTOS SOBRINHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_na_integra.pdf	29/08/2023 15:37:07	MARIA FERNANDA SANTOS SOBRINHO	Aceito

Endereço: SEP7 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075

UF: DF **Município:** BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br



Continuação do Parecer: 6.335.595

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	29/08/2023 15:33:58	MARIA FERNANDA SANTOS	Aceito
----------------	-----------------------------	------------------------	--------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 29 de Setembro de 2023

Assinado por:

Marília de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador(a))

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br