



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARINA DE ALMEIDA CAVALCANTE

**RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS À LGBTQIAP+FOBIA:
percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá,
campus Macapá**

MACAPÁ/AP

2024

MARINA DE ALMEIDA CAVALCANTE

**RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS À LGBTQIAP+FOBIA:
percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá,
*campus Macapá***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

**MACAPÁ
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

- C377r Cavalcante, Marina de Almeida.
Resistências e enfrentamentos à lgbtqiap+fobia: percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá, câmpus Macapá / Marina de Almeida Cavalcante. - Macapá, 2024.
1 recurso eletrônico. 233 folhas.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação. Macapá, 2024.
Orientador: Alexandre Adalberto Pereira.
Coorientador: .
- Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Educação. 2. Estresse de minorias. 3. LGBTQIAP+fobia. I. Pereira, Alexandre Adalberto, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 372.372

CAVALCANTE, Marina de Almeida. **Resistências e enfrentamentos à lgbtqiap+fobia**: percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá, câmpus Macapá. Orientador: Alexandre Adalberto Pereira. 2024. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.

MARINA DE ALMEIDA CAVALCANTE

**RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS À LGBTQIAP+FOBIA:
percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá,
*campus Macapá***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

Dissertação defendida e aprovada em: 29 de novembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira – PPGED/UNIFAP
Orientador/Presidente

Prof.^a Dr.^a Arthane Menezes Figueirêdo - PPGED/UNIFAP
Avaliadora Titular Interna

Prof. Dr. Fábio Wosniak – PROF-ARTES/URCA
Avaliador Titular Externo

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro - PPGED/UNIFAP
Avaliador Suplente Interno

Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva - PPGED/UFPA
Avaliadora Suplente Externa

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus e a minha mãezinha protetora, Nossa Senhora de Nazaré. Por tantas vezes em que quis desistir, foi nela em quem encontrei amparo para seguir firme em busca desse sonho. Em seguida, agradeço aos meus pais, **Fernando Augusto Cavalcante** e **Ana Maria de Almeida Cavalcante**, obrigada por todo amor, apoio e orações, que mesmo longe fisicamente, fazem-se presentes. Aos meus irmãos, **Marcelo de Almeida Cavalcante** e **Marília de Almeida Cavalcante**, pelo incentivo de sempre.

Um agradecimento especial é para o meu namorado **Luygo Sarmiento Guedes**, que desde o processo seletivo confiou na construção do meu projeto de pesquisa, fazendo as considerações necessárias, além de incentivar todas as vezes em que quis desistir, sempre tinha uma palavra de apoio e, em muitos momentos, acreditando mais em mim do que eu mesma. Obrigada, amor!

Agradeço ainda ao meu orientador, prof. Dr. **Alexandre Adalberto Pereira**, por toda a sua disponibilidade e orientação, indicando os melhores caminhos a serem percorridos para que chegasse até esse texto final de dissertação, além de contribuir para a minha visão mais crítica sobre a temática. Agradeço-o muito por ter acreditado e apostado no meu projeto de pesquisa ainda no processo de seleção para esse programa de pós-graduação. Serei eternamente grata pelo seu voto de confiança.

À banca avaliadora, **Prof. Dr. Fábio Wosniak**, **Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva**, **Prof.^a Dr.^a Arthane Menezes Figueirêdo** e **Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro** pelas contribuições nessa dissertação.

Aos **professores** do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED, em especial aos da linha de pesquisa **Educação, Culturas e Diversidades**, pois vocês foram essenciais para a construção dessa dissertação; todas as colaborações e reflexões, nas diversas atividades que executamos, foram fundamentais para essa construção. Com certeza ter feito parte desse programa ampliou, e muito, as minhas perspectivas sobre a educação. Agradeço também à pedagoga do PPGED, **Idanilde Rocha**, por sempre ser muito atenciosa e gentil com os mestrandos e pela disponibilidade em atender as nossas demandas e sanar nossas dúvidas.

Aos meus colegas da **turma 2022**, de modo especial e carinhoso, aos da linha **Educação, Culturas e Diversidades**, pois vocês conseguiram deixar essa caminhada bem mais leve. As trocas de conhecimento, durante as disciplinas, foram super enriquecedoras. As lamúrias também jamais serão esquecidas (rsrs). Um agradecimento especial para aquelas que

a disciplina Pensamento Educacional Brasileiro uniu: **Ediléa Moraes, Márcia Costa e Rosa Vilhena**. Com certeza essa amizade vai para além dos muros da universidade.

Agradeço ainda ao **Instituto Federal do Amapá**, por ter oportunizado – através de edital de seleção – o meu afastamento no último ano de pós-graduação.

Por fim, e não menos importante, um agradecimento especial a todos os **colaboradores** dessa dissertação (**adolescentes LGBTQIAP+**) pela disponibilidade e prontidão em aceitar o convite para participarem dessa pesquisa. A contribuição de vocês foi de enorme valia e espero que, por meio das suas respectivas vivências, possam encorajar outros adolescentes das minorias sexuais a lutarem pelos seus espaços na sociedade. Ouvir atentamente aos relatos de vocês fez-me refletir sobre o quão nossa sociedade é machista e homofóbica e o ambiente escolar não pode ser mais um lugar social de marginalização e discriminação para quem não se enquadra na heteronormatividade. O existir de vocês é um ato de resistência!

Quando somos ensinados que a segurança
está na semelhança, qualquer tipo de diferença
parece uma ameaça.

bell hooks

RESUMO

O presente estudo parte da compreensão de que vivemos em uma sociedade marcada por processos históricos de opressão a determinados grupos, os denominados grupos minoritários. Dentre eles estão os LGBTQIAP+, cujas marcas de uma cultura que se estruturou e continua sendo estruturada por regras sociais cruéis e violentas, perpetuadas na hierarquização de valores socioculturais, onde a heterossexualidade encontra-se em posição superior às demais formas de sexualidade. A questão norteadora do estudo é: Como os adolescentes LGBTQIAP+ do IFAP/*campus* Macapá, percebem a LGBTQIAP+fobia e vivenciam os processos de resistência e enfrentamento em suas experiências escolares? Objetiva-se analisar, a partir da perspectiva teórica do estresse de minorias, os processos de resistência e enfrentamento que os adolescentes LGBTQIAP+ vivenciam em suas experiências escolares no IFAP/*campus* Macapá. Os objetivos específicos são: Entender as discussões de norma, gênero e sexualidade considerando a cultura escolar; Compreender a heteronormatividade no ambiente escolar e a sua implicação no estresse vivenciado pelos adolescentes LGBTQIAP+; e Analisar, a partir das entrevistas, como os adolescentes das minorias sexuais do IFAP/*campus* Macapá vivenciam as formas de estresse diante da LGBTQIAP+fobia. Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa. Quanto à análise de dados, a pesquisa baseou-se na análise de conteúdo. A técnica da pesquisa foi a entrevista semiestruturada. *Lócus* da pesquisa: Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá. Os colaboradores da pesquisa foram adolescentes regularmente matriculados em um dos cursos técnicos integrado/integral na instituição federal de ensino, do *campus* Macapá. Todos os preceitos éticos relacionados à pesquisa envolvendo seres humanos foram obedecidos. Os principais resultados encontrados foram: A família foi mencionada como um ponto de apoio de fundamental importância, pois a angústia e o sofrimento são mais intensos para aqueles que não têm o apoio familiar. Todos os adolescentes relataram que já ocultaram as suas respectivas orientações sexuais por conta do medo de sofrerem preconceito e violência. Os momentos que têm eventos no *campus*, cantina e ginásio foram citados como sendo os lugares mais inseguros na escola. As vivências discriminatórias no ambiente escolar estiveram presentes nos relatos dos colaboradores dessa pesquisa, corroborando com a afirmação de que a escola é um ambiente que contribui para que aconteçam violências contra a população LGBTQIAP+. Ainda que os adolescentes considerem o IFAP/*campus* Macapá como um ambiente acolhedor, o acolhimento ocorre por conta da rede de apoio criadas por esses jovens e constituem-se como resistências no ambiente escolar. Essa pesquisa contribui positivamente tanto para o campo da educação quanto para o movimento LGBTQIAP+, na medida em que trouxe as vozes desses adolescentes para a sociedade, possibilitando que as políticas institucionais possam voltar-se para os grupos minoritários que tanto sofrem preconceito e podem adoecer mentalmente em função da sua diversidade sexual e de gênero.

Palavras-chave: Educação; estresse de minorias; LGBTQIAP+fobia; adolescência.

ABSTRACT

The present study is based on the understanding that we live in a society marked by historical processes of oppression against certain groups, referred to as minority groups. Among them are LGBTQIAP+ individuals, whose experiences reflect a culture that has been structured and continues to be shaped by cruel and violent social rules, perpetuated through the hierarchization of sociocultural values, where heterosexuality is positioned above other forms of sexuality. The guiding question of the study is: How do LGBTQIAP+ adolescents at IFAP/Campus Macapá perceive LGBTQIAP+phobia and experience processes of resistance and coping in their school experiences? The objective is to analyze, from the theoretical perspective of minority stress, the processes of resistance and coping that LGBTQIAP+ adolescents experience in their school lives at IFAP/Campus Macapá. The specific objectives are: to understand the discussions of norm, gender, and sexuality considering the school culture; to comprehend heteronormativity in the school environment and its implications for the stress experienced by LGBTQIAP+ adolescents; and to analyze, based on interviews, how sexual minority adolescents at IFAP/Campus Macapá experience stress in the face of LGBTQIAP+phobia. This is a research study with a qualitative approach. Regarding data analysis, the research relied on content analysis. The research technique used was semi-structured interviews. Research location: Instituto Federal do Amapá, Campus Macapá. The research participants were adolescents regularly enrolled in one of the integrated/full-time technical courses at the federal educational institution at Campus Macapá. All ethical principles related to research involving human beings were followed. The main findings were: Family was mentioned as a crucial support point, as anguish and suffering are more intense for those who lack family support. All adolescents reported having concealed their sexual orientations due to fear of prejudice and violence. Moments when events occur on campus, in the cafeteria, and in the gymnasium were cited as the most unsafe places in the school. Discriminatory experiences in the school environment were present in the participants' accounts, corroborating the assertion that the school is an environment that contributes to violence against the LGBTQIAP+ population. Although adolescents consider IFAP/Campus Macapá to be a welcoming environment, this reception occurs because of the support networks created by these young people and constitutes forms of resistance within the school environment. This research contributes positively to both the field of education and the LGBTQIAP+ movement, as it brings the voices of these adolescents to society, allowing institutional policies to focus on minority groups that suffer from prejudice and may experience mental health issues due to their sexual and gender diversity.

Keywords: Education; minority stress; LGBTQIAP+phobia; adolescence

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de teses e dissertações depositadas na CAPES e na BDTD com o descritor “estresse de minorias” (Setembro de 2023).....	26
Tabela 2 - Quantitativo de teses e dissertações depositadas na CAPES com o descritor “adolescência”	34
Tabela 3 - Quantitativo de teses e dissertações depositadas na CAPES com o descritor “LGBTfobia” e variantes.....	36
Tabela 4 - Quantitativo de teses e dissertações depositadas na CAPES com os descritores "adolescência e LGBTfobia" e variantes.....	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem aérea do IFAP <i>campus</i> Macapá.....	48
Figura 2 - Imagem da entrada do <i>campus</i> Macapá.....	48
Figura 3 - Pasta entregue aos colaboradores da pesquisa contendo os documentos para assinatura	61
Figura 4 - Beijo do futuro Super-Homem com outro rapaz	95
Figura 5 - Resultado final Primeiros projetos – parte 1	144
Figura 6 - Resultado final Primeiros projetos – parte 2	144
Figura 7 - Categorias referentes ao Estresse de Minorias	152
Figura 8 - Categorias referentes à temática da Escola.....	162
Figura 9 - Categorias referentes à LGBTQIAP+fobia	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação nominal dos autores, título, nível, programa e instituições das teses e dissertações depositadas na CAPES/BDTD	27
Quadro 2 - Relação nominal dos autores, título, nível, programa e instituições das teses e dissertações depositadas na CAPES – Região Norte	35
Quadro 3 - Relação nominal dos autores, título, nível, programa e instituições das teses e dissertações depositadas na CAPES – Região Norte	36
Quadro 4 - Relação nominal dos autores, título, nível, programa e instituições das teses e dissertações depositadas na CAPES	39
Quadro 5 - Coleta de dados do Questionário Socioeconômico das inscrições do PAE 2023.	53
Quadro 6 – Roteiro para coleta dos Projetos de ensino e extensão executados no IFAP/ <i>campus</i> Macapá	65
Quadro 7 – Roteiro para sistematização da análise de conteúdo: entrevistas semiestruturadas	65
Quadro 8 - Projetos de ensino executados no IFAP/ <i>campus</i> Macapá em 2021	140
Quadro 9 - Projetos de ensino executados no IFAP/ <i>campus</i> Macapá em 2023	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Raça dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral.....	51
Gráfico 2 – Sexo dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral.....	51
Gráfico 3 - Identidade de gênero dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral.....	52
Gráfico 4 - Orientação sexual dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral.....	52
Gráfico 5 - Renda familiar dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral.....	53
Gráfico 6 - Raça dos 38 autodeclarados LGBTQIAP+	56
Gráfico 7 - Renda familiar dos 38 autodeclarados LGBTQIAP+	56
Gráfico 8 - Projetos de ensino executados no IFAP/ <i>campus</i> Macapá em 2019	140
Gráfico 9 - Projetos de ensino de 2019 a 2023	145
Gráfico 10 - Projetos de extensão de 2019 a 2023	147
Gráfico 11 - Orientação sexual dos colaboradores da pesquisa	150
Gráfico 12 - Renda familiar dos colaboradores da pesquisa	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
- CT-GLTB - Comitê Técnico de Saúde da População de Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais
- DEPPI – Departamento de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
- DUBDH – Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EM – Estresse de Minorias
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETFAP – Escola Técnica Federal do Amapá
- FIC – Formação Inicial Continuada
- HI – Homofobia Internalizada
- HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
- HRH – Homens que se relacionam com homens
- IFAP – Instituto Federal do Amapá
- IST – Infecção Sexualmente Transmissível
- LGBTQIAP+ - Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgênero; Queer; Intersexo; Assexual; Pansexual; + refere-se às demais identidades de gênero e orientações sexuais, as quais não estão contempladas nas siglas anteriores.
- MEC – Ministério da Educação
- NEABI+ - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas, Povos da Floresta, Comunidade LGBTQIA+ e Identidades
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONG – Organização Não-Governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas

PAE – Programa de Assistência Estudantil

PNH – Política Nacional de Humanização

PNPS – Política Nacional de Participação Social

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEJA – Integrado e Educação de Jovens e Adultos

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

PROEPPi – Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SNPS – Sistema Nacional de Participação Social

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TIC – Tecnologias de informação e de comunicação

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

VPI – Violência entre parceiros íntimos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: situando o contexto da pesquisa e motivações	16
1.1 Justificativa.....	24
1.2 Problemática e Questão Norteadora	41
1.3 Objetivos	41
Geral.....	42
Específicos	42
1.4 Organização da dissertação	42
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	44
2.1 Abordagem da pesquisa	44
2.2 Cenário da pesquisa.....	45
2.3 Colaboradores da pesquisa	49
2.4 Critérios de inclusão	57
2.5 Critérios de exclusão.....	58
2.6 Período da coleta de dados	58
2.7 Técnica e Instrumento de coleta de dados	58
2.8 Etapas da coleta de dados	62
2.9 Análise de dados.....	63
2.10 Ética em pesquisa.....	65
3 CULTURA ESCOLAR	68
3.1 Conceituando Cultura	68
3.1.1 Cultura e a sua relação com a educação.....	73
3.2 Cultura escolar e as discussões de norma, gênero e sexualidade na escola	75
3.2.1 Norma e gênero: um debate necessariamente interseccional.....	80
3.2.1.1 A escola nesse debate.....	85
4 A HETERONORMATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR E O ESTRESSE DE MINORIAS	92

4.1 A LGBTQIAP+fobia.....	92
4.1.1 As resistências e os enfrentamentos da população LGBTQIAP+	105
4.2 Sobre a Heteronormatividade.....	114
4.3 Estresse de minorias: modelo teórico para o debate da LGBTQIAP+fobia na Educação.....	123
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	139
5.1 Análise documental.....	139
5.2 Percepções de adolescentes LGBTQIAP+ em suas vivências escolares.....	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICE A - ROTEIRO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	203
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	204
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	206
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ/MENORES DE IDADE.....	208
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	209
APÊNDICE F – PROJETOS DE ENSINO EXECUTADOS NO IFAP/CAMPUS MACAPÁ EM 2022.....	211
APÊNDICE G – PROJETOS DE EXTENSÃO EXECUTADOS NO IFAP/CAMPUS MACAPÁ DE 2019 A 2023.....	213
ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA – CAMPUS MACAPÁ	225
ANEXO B: CARTA DE ANUÊNCIA – REITORIA	227
ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	228

1 INTRODUÇÃO: situando o contexto da pesquisa e motivações

Esta pesquisa de mestrado faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e está inserida na seguinte linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades, pois discutiu sobre as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, além de entender os processos sobre a cultura escolar e a sua respectiva influência para o debate de gênero e sexualidade na escola.

Falar sobre “Educação, Culturas e Diversidades” é entender que a área da educação é diversa e multicultural e os sujeitos que lá estão inseridos apresentam suas especificidades, as quais têm que ser valorizadas e respeitadas enquanto pessoas constituintes de nossa sociedade. Por essa razão, essa pesquisa pretende dar visibilidade para esses indivíduos diversos, além de entender como eles estão ocupando o espaço escolar e como estão seus enfrentamentos nesse lugar.

Então, o presente estudo parte da compreensão de que vivemos em uma sociedade marcada por processos históricos de opressão a determinados grupos, os denominados grupos minoritários. Dentre eles estão os LGBTQIAP+¹, cujas marcas de uma cultura que se estruturou e continua sendo estruturada por regras sociais cruéis e violentas, perpetuadas na hierarquização de valores socioculturais, onde a heterossexualidade encontra-se em posição superior às demais formas de sexualidade.

As pesquisas realizadas sobre o grupo LGBTQIAP+, revelam o quanto essa população, devido ao processo de marginalização, está excluída da sociedade. Em 2003, a fundação Perseu Abramo indagou aos entrevistados sobre quais os grupos de pessoas que eles não gostariam de encontrar, 28% sentiam rejeição ao encontrar travestis e 26%, sentiam rejeição ao encontrar *gays* e lésbicas (Fundação Perseu Abramo, 2003). Esse dado mostra-nos como essa parte da população é vista de forma inferiorizada pelos heterossexuais, a ponto de não quererem encontrá-los e rejeitá-los apenas por sua orientação sexual.

Em outra pesquisa, em 2008, também realizada pela fundação Perseu Abramo, sobre a diversidade sexual e a homofobia no Brasil, os dados demonstraram que 72% dos entrevistados, ao serem questionados sobre o grau de tolerância com filhos *gays* ou lésbicas, afirmaram que não gostariam de ter filhos (as) *gays*/lésbicas, entretanto, procurariam aceitar. A partir desse dado, pode-se dimensionar o quanto que a população LGBTQIAP+ enfrenta

¹ L: Lésbicas; G: Gays; B: Bissexuais; T: Transgênero; Q: Queer; I: Intersexo; A: Assexual; P: Pansexual; +: refere-se às demais identidades de gênero e orientações sexuais, as quais não estão contempladas nas siglas anteriores.

preconceito a partir do próprio ambiente familiar. Quanto à existência de preconceito contra LGBTQIAP+ no Brasil, 92% afirmaram que há preconceito contra *gays* e lésbicas, 90% contra bissexuais, 93% contra travestis e 91% contra transexuais. Esses mesmos entrevistados (73%) afirmaram que não conheciam nenhuma vítima de homofobia, e apenas 26% conheciam. 78% afirmaram que não conheciam homofóbicos e 22% afirmaram que conheciam (Fundação Perseu Abramo, 2008).

De acordo com o Relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, de 2016, 60,2% dos adolescentes afirmaram sentir-se inseguros/as na instituição educacional no último ano por causa de sua orientação sexual e 42,8% sentiam-se inseguros/as por causa da maneira como expressavam o gênero. Esses dados ratificam que o ambiente escolar pode ser inseguro para muitos adolescentes e jovens em função da sua orientação sexual. Além disso, a hostilidade da instituição escolar pode refletir na capacidade do estudante LGBTQIAP+ em participar ativamente das atividades escolares (ABGLT, 2016).

Ainda sobre os dados da ABGLT de 2016, quanto à agressão verbal, 72,6% dos estudantes LGBTQIAP+, já foram verbalmente agredidos devido a sua orientação sexual; sendo que desses, 22,8% vivenciaram essa agressão quase sempre ou frequentemente. Em se tratando de agressão física, 26,6% foram agredidos fisicamente na escola. Motivo? Orientação sexual. Para aqueles cuja discriminação foi mais severa (“frequentemente” ou “quase sempre”) demonstraram níveis maiores de depressão, com probabilidade 1,5 vezes maior. Nesta pesquisa, também houve relatos de ideação suicida. Tais dados evidenciam que sofrer qualquer tipo de agressão ou violência dentro do ambiente escolar pode ter consequências na saúde mental e na autoestima dos estudantes LGBTQIAP+ (ABGLT, 2016).

Um estudo realizado a partir da análise de postagens sobre suicídio, depressão e população LGBTQIAP+ em blogs da plataforma Tumblr® identificou 14 blogs e analisou 916 publicações, as quais estavam relacionadas a sofrimento intenso, comportamentos autodestrutivos, vulnerabilidade emocional, rejeição e autodepreciação. O comportamento suicida e a autolesão estiveram presentes nas postagens de maneira recorrente, sendo que a autolesão era mencionada como uma tática para aliviar – mesmo que temporariamente – o sofrimento. Por outro lado, o comportamento suicida era visto como uma alternativa efetiva para o término do sofrimento (Oliveira; Vedana, 2020).

Em 2021, o dossiê de mortes e violências contra LGBTQIAP+ no Brasil registrou 316 mortes de pessoas constituintes desse grupo minoritário, número maior do que o registrado em 2020, que foi de 237. Esse dossiê identificou os grupos mais violentados: homens *gays* (145

mortes), que corresponde a 45,89% e as travestis e mulheres trans (141 mortes), formando 44,62% dos casos. Juntos, esses dois segmentos correspondem a um pouco mais de 90% dos casos de mortes violentas. Os demais casos aconteceram contra: mulheres lésbicas (12 casos), homens trans (oito mortes), bissexuais (três mortes), outros segmentos (três mortes) e quatro casos de pessoas cuja orientação sexual e/ou identidade de gênero não foi identificado (Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA; ABGLT, 2022).

A pesquisa da Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA; ABGLT (2022) ainda identificou as maneiras de violência contra a população LGBTQIAP+, sendo elas: agressões físicas e verbais, negativas de fornecimento de serviços e tentativas de homicídios. Sobre os lugares em que essas violências aconteceram: ambiente doméstico, lugares públicos e no local de trabalho. As mortes foram causadas, em sua maioria, por terceiros, sendo 262 homicídios (82,91%) e 23 latrocínios (7,28%). As estatísticas mostram ainda um número importante de suicídios: 26 casos, os quais correspondem a 8,23% do total das mortes.

O penúltimo dossiê, realizado em 2022, pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) sobre os assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras constatou que houve, no mínimo, 131 assassinatos de pessoas trans, sendo que a média dos anos anteriores (de 2008 a 2022) foi de 121 assassinatos por ano. Assim, o ano de 2022 esteve 8% acima da média. Quanto à saúde mental, em 2022 foram registrados 20 casos de suicídio, sendo desses um ocorrido em pessoa não binária, seis entre homens trans e 13 em travestis/mulheres trans (Antra, 2023). Tais dados mostra-nos o quão crescente é a violência contra essa população, afetando diretamente na saúde mental, além de evidenciar a urgência de políticas públicas destinadas a esses grupos, os quais, continuam morrendo e tirando a própria vida em função de uma sociedade machista e violenta.

Ainda sobre o suicídio nas pessoas trans e travestis, em 2021 foram registrados 12 suicídios, sendo dez entre travestis/mulheres trans e dois entre homens trans. No ano de 2020, ocorreram 23 casos, sendo sete em homens trans e 16 travestis/mulheres trans. Em 2019, houve o registro de 15 suicídios, sendo cinco ocorridos em homens trans e dez em travestis e mulheres trans. É importante ressaltar que tais dados são difíceis de monitorar, em função de não serem – em sua maioria – publicados e também por não serem notificados, ou quando são notificados, são realizados de forma incorreta, não considerando a identidade de gênero – por parte da família – ou seja, os dados podem ser ainda maiores (Antra, 2023).

No ano de 2023, o qual é referente ao último dossiê da ANTRA, o número de assassinatos de pessoas trans e travestis foi de 145, que corresponde a um aumento de 10,7% quando comparado ao ano de 2022. Dos 145 assassinatos, 136 foram contra travestis e mulheres

trans e 9 contra homens trans. Esses números situam o cenário dos assassinatos de pessoas trans no Brasil: o ano de 2023 mantém-se acima da média; continua sendo o país que mais mata pessoas trans no mundo; inexistência de dados e/ou subnotificações não governamentais; e falta de ações de enfrentamento da violência contra a população LGBTQIAP+ (Antra, 2024).

Todos os dados citados nessas análises evidenciam o preconceito junto à população LGBTQIAP+. Com isso, entende-se que a homofobia é uma manifestação arbitrária, a qual se denomina o outro como contrário, inferior ou anormal. Desse modo, o homossexual é visto - pela norma social - como bizarro, estranho ou extravagante (Borrillo, 2010). Rotineiramente, estudantes lidam com a discriminação no ambiente escolar. Essa desqualificação do outro, poderá trazer graves problemas pessoais e sociais para a vida desses alunos. Buscando superar tal problemática, a escola deve se tornar um ambiente para socializar a diversidade (Lionço; Diniz, 2009).

Ressalta-se ainda, que em nível regional/local, apenas em 2023 que a Prefeitura de Macapá lançou o primeiro censo da população LGBTQIAP+, cujo objetivo é obter informações, tanto qualitativas quanto quantitativas, sobre essa população, para que políticas públicas possam ser desenvolvidas a partir dos dados coletados nessa pesquisa. O público LGBTQIAP+ preenchia um questionário sobre as seguintes informações: se já sofreu preconceito, idade, questões relativas à saúde, educação, trabalho, entre outras (Portal da Prefeitura de Macapá, 2023). Os dados foram coletados até outubro de 2023 e ainda não foram divulgados, pois foi o censo foi reaberto e ficou disponível para o preenchimento dos participantes, até final de maio de 2024. Acreditamos ser um avanço, porém, tardio, tendo em vista que a população LGBTQIAP+ sempre existiu.

Considerando esse debate e tendo esta pesquisa como colaboradores os adolescentes, faz-se necessária uma abordagem sobre tal temática. Assim sendo, de acordo com León (2005), nas últimas duas décadas na América Latina, a adolescência vem tornando-se um campo de estudo e de conceituação bastante notório, considerado não apenas do ponto de vista analítico, mas também na perspectiva de desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao fomento, desenvolvimento, proteção e promoção das mais variadas condições sociais em que os adolescentes estão inseridos.

León (2005) afirma que as estratégias e os métodos de investigação social em torno da adolescência constituem um campo de debate nas ciências sociais, nos quais as estratégias qualitativas – cuja ênfase está nas subjetividades dos sujeitos – vêm ganhando destaque. Tal destaque dá-se por conta de as pesquisas qualitativas possibilitarem um maior aprofundamento analítico das situações rotineiras em volta dos adolescentes, para assim então, “promover a

interlocução e interpelação aos contextos e estruturas sociais, como também às instituições sociais” (p.10).

Bock (2007) afirma que em 1976, Erickson institucionalizou a adolescência, onde a caracterizou como sendo uma fase especial no processo de desenvolvimento sendo marcada por diversas dificuldades em ajustar uma identidade própria, estando entre as fases da infância e da vida adulta. Depois de Erickson vieram outros autores, como por exemplo, Knobel que introduziu a ideia de “síndrome normal da adolescência”, a qual tem como característica:

- 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, desde o auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo” (Knobel, 1989, p. 29 *apud* Book, 2007, p. 64).

Para Book (2007) as concepções sobre a adolescência, até então, viam essa fase como sendo natural do desenvolvimento, de cunho universal e abstrato. Dentro dessa perspectiva, a adolescência era considerada uma fase difícil, semi-patológica e com intensos conflitos “naturais”. A autora menciona alguns estudiosos sobre essa temática e as suas respectivas definições sobre esse período da vida, são eles: David Levinsky (1995) considera que a adolescência é uma fase do desenvolvimento evolutivo, onde a criança passa para a vida adulta de maneira gradual, conforme as condições do ambiente e de suas histórias pessoais. Içami Tiba (1985) define a adolescência como uma fase de reestruturação, permeada por mudanças conflitantes nas estruturas psíquicas, familiares e comunitárias.

Outeiral (1994) diz que é uma fase em que a identidade do indivíduo será definida, tendo início com a puberdade. Domingues e Alvarenga (1991) afirmam que é quando a pessoa entra na vida adulta, cuja vivência é de maneira contraditória e ambígua. Para Bajoit e Franssen (1997) a adolescência está ligada à experiência no mercado de trabalho. E para Peralva (1997) a adolescência corresponde a uma fase do crescimento (Book, 2007).

Conforme Menezes; Trevisol (2014) o período da adolescência é compreendido pela transição da juventude para a vida adulta e no qual a puberdade tem seu início. É uma fase marcada por descobertas, sendo atravessada por intensos processos de desenvolvimento nas mais variadas esferas: física, cognitiva, emocional e social.

É nesse contexto que o adolescente vivencia intensas transformações, faz reflexões sobre a sua própria existência, as quais, muitas vezes, geram certo conflito, conhecimento sobre

a sua identidade, além de estar no período de formação da sua personalidade e de caráter. Dessa forma, é nesse complexo mundo de descobertas e de desenvolvimento tanto pessoal quanto social, que o adolescente projetará os passos iniciais de visão do futuro (Menezes; Trevisol, 2014).

Para Matta *et al* (2021), o período da adolescência tende a ser um momento de maior autonomia e de independência em relação à família, mas também de vivenciar novos comportamentos, de ter as primeiras relações amorosas e experiências sexuais, sejam elas homo ou heterossexuais. Silva *et al* (2021) afirmam que a adolescência é a fase em que há uma intensa transformação tanto biológica quanto psicológica, a qual constitui um momento em que identidade, valores e comportamentos são construídos. As pressões sociais fazem com que o adolescente torne-se mais vulnerável a conflitos emocionais e sofrimentos psíquicos, principalmente quando se percebe destoante dos discursos da heteronormatividade. Com isso, vários adolescentes começam a apresentar comportamentos de risco, como o pensamento de morte e a tentativa de suicídio.

Matta *et al* (2021) corroboram com tal ideia ao afirmarem que os adolescentes de minorias sexuais tendem a sofrer mais violência, lutando contra os seus desejos e o resultado de tal negação são os distúrbios psicológicos, sentimento de culpa, ansiedade, vergonha e depressão. Além disso, há o estereótipo de que essas pessoas são impossibilitadas de experimentarem uma vida afetiva de forma plena, sem família, sem filhos, o que acaba por gerar um sentimento de solidão, levando-as a uma atitude extrema de suicídio.

León (2005) compreende que o conceito de adolescência corresponde “a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através das diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denominações e delimitações diferentes” (p. 10). Bock (2007) também tem uma visão sócio-histórica sobre a adolescência, na qual o homem é entendido como sendo um ser histórico e isso significa dizer que a sua construção acontece ao longo do tempo e através das relações sociais, das condições – tanto sociais quanto culturais – criadas pela humanidade. Assim,

A relação indivíduo/sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O homem se constrói ao construir sua realidade. A sociedade passa a ser imprescindível para a compreensão da forma de se apresentar do homem; do humano. Não se pode conhecer humano se não for pela sua relação com as formas de vida e as relações sociais (p. 67).

Com isso, Bock (2007) afirma que a adolescência – dentro dessa perspectiva sócio-histórica – deixa de ser vista como uma fase natural do desenvolvimento e uma etapa natural entre a infância e a vida adulta e passa a ser entendida como uma construção social, que tem

repercussões tanto na subjetividade quanto no desenvolvimento do homem moderno. Para a autora,

É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural (p. 68).

Corroborando com tal ideia temos Ferreira; Farias; Silves (2010) os quais afirmam que a adolescência está vinculada a uma inserção histórica e cultural e isso será determinante para as diversas maneiras de vivenciar essa fase da vida, de acordo com o gênero, a raça, o grupo social e a geração. Sendo assim, os adolescentes apresentam diversidade de grupos, atitudes, comportamentos, gostos, valores e filosofia de vida. Para Silva *et al* (2021) a pluralidade e a diversidade de contextos culturais dos adolescentes, assim como de suas famílias, possibilitam diferentes perspectivas de desenvolvimento, em especial quanto às questões relativas à orientação sexual e identidade de gênero.

Quando se faz uma abordagem sócio-histórica sobre a adolescência pretende-se entender como esse período do desenvolvimento constituiu-se historicamente, já que para essa abordagem, para a compreensão de qualquer fato, só é viável levando-se em consideração a sua totalidade. Para entender o que é a adolescência é preciso compreender a sua origem histórica e o seu desenvolvimento (Book, 2007).

As autoras Bonalume; Manelli (2020) também entendem que é necessário e relevante entender a adolescência – enquanto categoria – partindo dessa perspectiva histórica, na sua totalidade e também na mediação das características tanto micro quanto macrosociedades, visto que a categoria adolescência forma-se levando em consideração traços do contexto e da realidade social e que sofre ainda com a influência capitalista, que acaba por modificar e alterar – constantemente – a natureza das relações sociais, políticas, culturais e econômicas, afetando esse público.

Bock (2007) é bem enfática ao dizer que não há nada de patológico e nem de natural na adolescência, já que ela é social e histórica, tendo em vista que ela pode existir hoje, mas amanhã, não mais e apresentando-se como uma nova formação social. Ademais, a adolescência existe enquanto significado social, porém, as suas possibilidades de expressão são variadas.

Além disso, para Bock (2007) a compreensão da maneira como os jovens estão se comportando deve ser partindo das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais existentes na cultura, além de entender que é responsabilidade de todos aqueles que participam de um conjunto social. Dessa forma, há a necessidade para que pais, professores, profissionais

e demais adultos atentem para as suas respectivas responsabilidades na formação e na construção social dessa juventude.

É importante frisar ainda, que quando os indivíduos e aqui, em especial, os adolescentes, têm consciência da dimensão social da sua existência, eles são potencialmente agentes capazes de transformar a sua realidade, tendendo a não aceitar a imposição das coisas, mas resignificando a realidade e conseqüentemente estando mais aptos a participarem dessa realidade e sendo protagonistas da mesma (Bonalume; Manelli, 2020).

León (2005) elenca quatro perspectivas analíticas, as quais tentam compreender o fenômeno adolescente, sendo elas: o das gerações e classes de idade; os estilos de vida juvenis; os ritos de passagem; e por fim, as trajetórias de vida e novas condições juvenis. Em relação às gerações e classes de idade, o autor afirma que, ao se falar dessas gerações e classes de idade, é possível definir e estabelecer regularidades que caracterizam um tipo de estilo de vida, de modo cognitivo, instrumental, formal, vivencial e subjetivo, fazendo com que os adolescentes ao mesmo tempo que são diferentes dos outros, apresentam similaridades entre si.

Sobre os estilos de vida juvenil, León (2005) destaca que no decorrer da socialização, compreendida desde a sua infância até a sua autonomia pessoal, os adolescentes estão inseridos nos mais diversos cenários culturais, além de redes de relações sociais antecedentes, ou seja, família, amigos, colegas de curso, meios de comunicação, ideologias, política, nos quais, os adolescentes irão selecionar e hierarquizar valores e ideias, que irão moldar os seus comportamentos. Todavia, é importante ressaltar que nem todos os adolescentes vivenciam as mesmas experiências e nem da mesma maneira, pois os processos são vividos conforme as respectivas subjetividades dos indivíduos.

Em relação aos ritos de passagem infante/adolescente/juvenil, León (2005) menciona que essa transição faz parte de um reconhecimento social advinda dos seus pares e dos adultos. O autor afirma que na maioria das sociedades rurais e grupos étnicos não há um período prévio de transição para que essas pessoas sejam inseridas na sociedade, assim também como não há um conjunto de características que façam a diferença desse grupo etário dos demais. Assim, os ritos de passagem delimitam um antes, refere-se à criança, e um depois, o ser adulto, onde cada situação traz direitos e obrigações diferentes. Por fim, as trajetórias de vida e as novas condições juvenis diz respeito as transformações socioeconômicas e culturais que influenciam a estrutura de uma sociedade e que, portanto, possibilita a compreensão da juventude, enquanto categoria. Ademais, as trajetórias dos jovens são “um reflexo das estruturas e dos processos sociais; processos que se dão de maneira conjunta” (León, 2005, p. 17).

Cabe destacar que tanto a família quanto a escola são instituições que estão inseridas nos diversos contextos sociais: histórico, político, cultural, econômico e moral. Então, já que o adolescente faz parte de uma família e/ou é aluno de uma determinada escola, compartilha esse cenário e não deixa de ser influenciado por ele (Menezes; Trevisol, 2014). Assim,

A escola é um ambiente acolhedor que processa a formação do caráter e contribui no crescimento da personalidade do indivíduo. Essa instituição é considerada um campo fértil para experimentações sociais de adolescentes, tendo como desafio primordial estimular a liberdade responsável e instrumentalizar o aprendiz diante dos desafios impostos pelos avanços tecnológicos e pela torrente de informações (Bombonato, 2007 *apud* Menezes; Trevisol, 2014, p. 15).

Sendo assim, escolhemos pesquisar os adolescentes, os quais estão inseridos no contexto escolar, para entendermos melhor como pensam e sentem-se diante de uma sociedade que, em sua via de regra, marginaliza aqueles que são ditos como “diferentes”. Além disso, buscamos entender se a escola, mais especificamente, o lócus dessa pesquisa, funciona como um ambiente acolhedor ou se apenas reproduz a dinâmica da opressão em adolescentes LGBTQIAP+.

1.1 Justificativa

A motivação para a realização desse estudo deu-se a partir da minha atuação profissional, enquanto enfermeira do Instituto Federal do Amapá (IFAP), *campus* Macapá, desde o ano de 2016, tendo em vista que estou lotada na assistência estudantil e, portanto, atendo alunos (as) com as mais variadas vulnerabilidades sociais, sejam elas de renda, de raça ou de gênero. Conforme a resolução nº 31, de 2019, a qual norteia a política de assistência estudantil no âmbito do IFAP, o seu artigo 46 afirma que os profissionais de saúde desenvolvem as seguintes ações: “atendimentos individuais, palestras educativas, oficinas, campanhas, projetos de extensão, articulação com redes de serviços das esferas municipal, estadual e federal de saúde” (p. 23) (Portal do Ifap, 2024).

Sendo assim, os atendimentos individuais realizados, não são apenas voltados para o adoecimento físico, mas também mental, tanto para adolescentes quanto para adultos, sejam eles heterossexuais ou homossexuais, pois de acordo com o código de ética dos profissionais de enfermagem, é minha responsabilidade e o meu dever prestar uma assistência sem discriminação de qualquer natureza, além de entender que cada ser humano apresenta as suas especificidades, as quais devem ser levadas em consideração nos atendimentos. O preâmbulo do referido código de ética afirma:

Sobretudo, esses princípios fundamentais reafirmam que o respeito aos direitos humanos é inerente ao exercício da profissão, o que inclui os direitos da pessoa à vida, à saúde, à liberdade, à igualdade, à segurança pessoal, à livre escolha, à dignidade e a ser tratada sem distinção de classe social, geração, etnia, cor, crença religiosa, cultura, incapacidade, deficiência, doença, **identidade de gênero, orientação sexual**, nacionalidade, convicção política, raça ou condição social (Resolução Cofen nº 564, 2017, grifos nosso).

Dentre as diversas competências do enfermeiro que trabalha com as questões de saúde mental, conforme o Conselho Federal de Enfermagem (2021), através da Resolução Cofen nº 678, destaco as seguintes: realizar atendimento individual e/ou em grupo com as pessoas em sofrimento psíquico e seus familiares; participar das ações de psicoeducação de clientes, familiares e comunidade; promover o vínculo terapêutico, escuta atenta e compreensão empática nas ações de enfermagem aos pacientes e familiares; e participar dos estudos de caso, discussão e processos de educação permanente na área da saúde mental e psiquiatria.

Assim, os (as) alunos (as) podem chegar até ao meu atendimento de maneira espontânea, onde muitas vezes, ele (a) chega com uma demanda física, mas ao acolhê-lo (a) identifico um sofrimento na saúde mental, ou então, são encaminhados (as) por algum setor ou servidor (a). Ao perceber que se trata de uma situação que envolve a saúde mental, ofereço a escuta e conforme identifico a sua necessidade, realizo o encaminhamento ao serviço de psicologia do *campus*, onde o profissional de psicologia faz a sua avaliação especializada, identificando se o (a) aluno (a) precisa ser encaminhado para a rede de atendimento externo.

Assim, a cada atendimento, fui aperfeiçoando a maneira de acolher e escutar às demandas vindas desses (as) alunos (as), pois o acolhimento é uma diretriz da Política Nacional de Humanização (PNH)², a qual exige uma postura ética e a escuta das queixas do paciente/cliente. Através da escuta qualificada, permite-se ter o contato com a subjetividade do indivíduo, podendo ser entendida como sendo o ato de estar sensível ao que é comunicado e expresso através de gestos e palavras, ações e emoções. A qualificação do diálogo permite que o profissional de saúde atenda ao seu paciente, compreendendo-o na sua integralidade e consequentemente estabelecendo um vínculo, onde a diversidade e a singularidade prevaleçam no encontro entre quem cuida e quem recebe o cuidado (Santos, 2019).

Acolher significa reconhecer o que o outro traz como legítima e singular necessidade de saúde. O acolhimento deve comparecer e sustentar a relação entre equipes/serviços e usuários/populações, tendo como principal objetivo construir relações de confiança,

² A PNH foi lançada em 2003, na qual se buscava colocar em prática os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) na rotina dos serviços de saúde, com o intuito de realizar mudanças nas formas de gerir e cuidar. Tem como princípios a transversalidade, a indissociabilidade entre atenção e gestão e o protagonismo, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos e coletivos (Brasil, 2013).

compromisso e vínculo entre as partes (Brasil, 2013). Além disso, quando o profissional dispõe-se em ouvir de maneira ética e empática o seu cliente/paciente, é possível acolher e criar o vínculo (Santos, 2019).

Desse modo, considerando o contexto estrutural e histórico de violência que, ao fragilizar e oprimir a população LGBTQIAP+, gerando os mais diversos sofrimentos psicossociais estressores, também pelo meu contato profissional no atendimento a *gays*, lésbicas, transgêneros e a aproximação a esse público, motivou-me ainda mais a buscar a entender melhor os processos estressores da minoria LGBTQIAP+ e o que de fato gera sofrimento em função das suas orientações sexuais e identidades de gêneros e como constituem os seus processos de resistências.

Para dar suporte a essa pesquisa e para embasar a relevância acadêmica da mesma, realizou-se o estado do conhecimento em busca de teses e dissertações depositadas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando como descritor o “estresse de minorias”, para averiguar de que maneira a temática vem sendo trabalhada nos programas de pós-graduação no país. A princípio, na plataforma CAPES foram encontrados 45 resultados. No entanto, ao refinarmos a seleção, indicando a área de conhecimento, mais especificamente na área das Ciências Humanas, o número de teses e dissertações diminuíram para 16. Já na BDTD, obtivemos sete resultados, também na área de concentração das ciências humanas. Dessa forma, a Tabela 1 demonstra os resultados agrupados.

Tabela 1 - Quantitativo de teses e dissertações depositadas na CAPES e na BDTD com o descritor “estresse de minorias” (Setembro de 2023)

DESCRITOR	PLATAFORMA PESQUISADA	ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTITATIVO ENCONTRADO
	CAPES	CIÊNCIAS HUMANAS	16
		CIÊNCIAS DA SAÚDE	7
		MULTIDISCIPLINAR	5
		CIÊNCIAS AGRÁRIAS	2
		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2
ESTRESSE DE MINORIAS	BDTD	CIÊNCIAS HUMANAS	7
TOTAL			39

Fonte: Elaboração própria a partir de dados encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e BDTD (2023).

Analisando a tabela acima, podemos perceber que há pouca produção científica no âmbito da temática do estresse de minorias e tal estatística diminui quando direcionamos o olhar para a área de conhecimento, ou seja, na área das ciências humanas, sendo mais restrito ainda na área da educação, e por isso, consideramos de suma relevância abordarmos nessa pesquisa o estresse de minorias em adolescentes.

Em um segundo momento, os 23 trabalhos encontrados passaram por uma triagem, na qual a pesquisadora realizou a leitura dos seus respectivos resumos para averiguar se tinham relação com a temática de estudo e se poderiam entrar na pesquisa para dar suporte a mesma, até para entendermos como a temática vem sendo trabalhada nas pesquisas acadêmicas. Dessa forma, apenas três trabalhos não foram considerados por terem divergência daquilo que essa pesquisa propõe-se a estudar e os encontrados na plataforma BDTD, dos sete resultados, apenas um diferenciava-se do encontrado na plataforma CAPES. Com isso, temos o quadro 1 com as informações coletadas:

Quadro 1 - Relação nominal dos autores, título, nível, programa e instituições das teses e dissertações depositadas na CAPES/BDTD

DESCRITOR: ESTRESSE DE MINORIAS						
BASE DE DADOS: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES/BDTD						
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
1	2017	Priscila Lawrenz	Estresse de minoria, fatores familiares e saúde mental em homens homossexuais	Mestrado	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2	2018	Fernanda de Oliveira Paveltchuk	Estresse de minorias e desfechos de saúde mental em pessoas LGB	Mestrado	Psicologia (Psicologia Clínica)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
3	2019	Itala Raymundo Chinazzo	Prevalência de sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans e o impacto do estresse de minoria	Mestrado	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
4	2019	Vicente Rodrigues Inacio Filho	Percepções de clima dos campi brasileiros e saúde mental de estudantes lésbicas, gays e bissexuais	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

5	2020	Ramiro Figueiredo Catelan	Saúde sexual de pessoas trans: fatores associados às experiências de afirmação de gênero, corpo e sexualidade	Doutorado	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
6	2021	Venan Lucas de Oliveira Alencar	O pós-armário em vídeo-narrativas confessionais no youtube: um estudo brasileiro-estadunidense	Doutorado	Estudos Linguísticos	Universidade Federal de Minas Gerais
7	2021	Daniel Cerdeira de Souza	Violência por parceiro íntimo nas relações entre homens.	Doutorado	Psicologia	Universidade Federal de Santa Catarina
8	2021	Icaro Bonamigo Gaspodini	Estresse de minoria, sintomas emocionais e violência entre parceiros íntimos em pessoas LGBT no contexto brasileiro	Doutorado	Psicologia	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
9	2022	Leticia de Oliveira Rosa	Aplicabilidade da teoria do estresse de minorias e uma análise interseccional das violências vividas por mulheres que fazem sexo com mulheres no brasil: respondent-driven sampling	Mestrado	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
10	2022	Misia Carolyne Pereira de Moraes	Efeitos da cyber vitimização na saúde mental: um estudo comparativo entre não heterossexuais e heterossexuais	Mestrado	Psicologia Social	Universidade Federal da Paraíba
11	2022	Fabiana Harumi Shimabukuro	Práticas culturais LGBTQIA+ fóbicas e racistas e o impacto na saúde mental da população LGBTQIA+ negra: uma revisão de literatura	Mestrado	Psicologia Experimental: Análise do comportamento	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

12	2023	Bruno de Brito Silva	Estresse de minoria e resiliência em famílias constituídas	Doutorado	Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
13	2023	Isabelli Geovanutti Farias De Souza	Estresse de minoria em populações Sexo Gênero Diversas: Mensuração e Análises Multigrupais	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal de Alagoas
14	2023	Julia de Oliveira Chotgues	Violência nas relações íntimas de mulheres lésbicas: dinâmica, percepção de rede de apoio e indicadores de saúde mental	Mestrado	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaboração própria a partir de dados encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e BDTD (2023).

Sendo assim, a partir dos dados obtidos no quadro 1 podemos observar a necessidade de ampliar tais estudos nas populações minoritárias, na região Norte e mais especificamente no Amapá. Além disso, apenas um foi realizado fora da área da Psicologia, devendo então, abrangermos tal discussão também para o campo educacional.

Então, a partir da leitura dos resumos (pois a maioria dos trabalhos não estão com a sua versão final disponível) no banco de dados – tanto da CAPES quanto da BDTD – averiguou-se os objetivos e os achados dessas pesquisas. Assim sendo, temos: Na dissertação intitulada **“Estresse de minoria, fatores familiares e saúde mental em homens homossexuais”**, Lawrenz (2017) objetivou verificar e compreender as relações entre exposição ao preconceito e violência, fatores familiares e problemas de saúde mental em homens homossexuais. Os resultados desse estudo mostraram que os participantes – em sua maioria – já sofreram preconceito e violência em função da sua orientação sexual. O estudo também evidenciou que os participantes revelaram – voluntariamente – a sua orientação sexual aos seus pais, além de que as reações, por parte dos pais, foram negativas, e a maioria não ofereceu acolhimento aos filhos.

Em **“Estresse de minorias e desfechos de saúde mental em pessoas LGB”**, Pavelchuk (2018) teve como objetivos: apresentar a teoria do Estresse de Minorias em indivíduos LGB através de uma revisão da literatura nacional e internacional; verificar o impacto da orientação sexual nos três estressores de minorias (experiências de vitimização, homofobia internalizada e ocultação da orientação sexual); testar o papel moderador do suporte

social e do suporte familiar na relação entre as variáveis orientação sexual, experiências de vitimização, homofobia internalizada e ocultação da orientação sexual e; por fim, verificar os possíveis efeitos moderadores da conectividade comunitária na relação entre a homofobia internalizada e desfechos negativos de saúde mental. De acordo com a autora, não foi possível encontrar relações entre as variáveis do estudo e elenca alguns motivos para o ocorrido, sendo eles: as características sociodemográficas que compuseram a pesquisa amostral e os avanços nas políticas públicas para indivíduos LGB no Brasil.

Na pesquisa de mestrado **“Prevalência de sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans e o impacto do estresse de minoria”**, Chinazzo (2019) teve como objetivo avaliar a prevalência de sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans brasileiras, além do impacto do estresse de minoria, do apoio à identidade trans, do apoio social e da passabilidade para esses três desfechos. Participaram da pesquisa 378 pessoas trans (de dois estados brasileiros). Os resultados mostraram as seguintes prevalências: 67,20% para sintomas depressivos, de 67,72% para ideação suicida e de 43,12% para tentativa de suicídio, sendo que, desta parcela, 80,50% tentou suicídio em função da identidade trans. Ademais, a totalidade da amostra referiu já terem sofrido algum tipo de agressão por serem trans. A variável protetora que mais se destacou foi o apoio social. O estudo traz como contribuição a realização de ações destinadas à saúde mental de pessoas trans, tanto de forma individual quanto social.

Em sua dissertação intitulada **“Percepções de clima dos campi brasileiros e saúde mental de estudantes lésbicas, gays e bissexuais”**, Inácio Filho (2019) investigou a relação entre clima do campus e saúde mental de LGBs à luz da perspectiva do Estresse de Minoria (EM). Teve como resultado que são diversas as causas da vulnerabilidade de discentes LGBs, as quais têm relação com fatores do clima no campus e ao próprio estresse de minorias. A melhora no clima dos campi pode se dá através da existência de coletivos estudantis, por meio de eventos acadêmicos e com a promoção da visibilidade LGBT. Ressalta-se que essa dissertação poderia ser melhor analisada, mas a mesma não está disponibilizada.

A tese **“Saúde sexual de pessoas trans: fatores associados às experiências de afirmação de gênero, corpo e sexualidade”** de Catelan (2020) teve como objetivo investigar os fatores associados às experiências de afirmação de gênero, corpo e sexualidade em indivíduos trans. O autor realizou seis estudos: um teórico, três empíricos e dois clínicos. Todos esses estudos direcionaram para as experiências heterogêneas dos indivíduos trans quanto à saúde sexual, apresentando o impacto de prejuízos na saúde mental sobre as variáveis sexuais e a maneira como o preconceito para com essas pessoas às afeta negativamente.

Os objetivos da tese intitulada “**O pós-armário em vídeo-narrativas confessionais no youtube: um estudo brasileiro-estadunidense**” de Alencar (2021), foram: compreender como as narrativas dos sujeitos estudados configuram uma situação confessional, conforme Foucault (1988, 2006, 2019); realizar uma análise contrastiva verboicônica entre narradores dos Estados Unidos e do Brasil; investigar os efeitos da cultura homofóbica e do estresse de minoria em nossos sujeitos-narradores por meio do estabelecimento de categorias de análise e testar a aplicabilidade de conceitos de Foucault e da Grade de Análise de Imagens proposta por Mendes (2013) ao corpus. O autor analisou oito vídeos, os quais estavam disponíveis no YouTube, cujos temas tratassem sobre esse período na vida de sujeitos socialmente minorizados. Assim, dividiu a sua análise em dois grupos: quatro vídeos narrados por brasileiros e outros quatro narrados por estadunidenses.

Dentre as conclusões presentes na pesquisa de Alencar (2021), estão: o autor destacou que os sujeitos, tanto do Brasil quanto dos Estados Unidos, discorrem de forma semelhante em relação às culturas hegemônica e homofóbica, além de utilizarem as linguagens verbal e não verbal consoantes a seus propósitos comunicativos. Por essa razão, simultaneamente, projetam imagens tanto de si, em busca de se distanciarem de estereótipos quanto questionam imaginários referentes a um tema em que ainda há pouca discussão.

A tese de Souza (2021), cujo título é “**Violência por parceiro íntimo nas relações entre homens**”, teve como objetivo compreender os significados da violência por parceiro íntimo (VPI) para um grupo de homens que se relacionam com homens (HRH) em Manaus – AM. A tese foi dividida em três momentos, sendo eles: o primeiro, o autor construiu uma problematização teórica sobre a maneira como o Estado brasileiro (não) lida com a VPI entre os homossexuais; no segundo momento, o autor realizou uma revisão integrativa da literatura; por fim, realizou entrevistas com oito HRH’s de Manaus, os quais foram escolhidos adotando-se o critério de conveniência e partindo da técnica “bola de neve”.

Ao final do estudo, Souza (2021) concluiu que houve a percepção de que algumas dinâmicas da VPI entre HRH podem ser parecidas com a VPI do modelo heterossexual, no entanto, não há como pensar em um modelo explicativo da VPI entre HRH de maneira geral, antes, as experiências precisam ser pensadas com um foco contextual, devido à complexidade que só considerar a generalização não é possível explicar.

A tese “**Estresse de minoria, sintomas emocionais e violência entre parceiros íntimos em pessoas LGBT no contexto brasileiro**”, de Gaspodini (2021), teve como objetivo investigar a forma que o estresse de minoria relaciona-se com sintomas de depressão, ansiedade, estresse e violência entre parceiros íntimos (VPI) em pessoas LGBT no Brasil. O autor realizou

três estudos, sendo eles: No Artigo I, o autor fez a comparação entre os tipos de VPI e sintomas emocionais entre pessoas LGBT, além de investigar as relações com variáveis sociodemográficas em 315 participantes de 18 a 62 anos de idade. Os resultados encontrados nesse estudo, em relação aos tipos de VPI, os mais frequentes foram a psicológica – tanto cometida quanto sofrida e a física sofrida; e o estresse foi o sintoma emocional que mais prevaleceu.

Em seu artigo II, Gaspodini (2021) realizou a tradução, adaptação e evidências de validade da The LGBT Stress Measure (Outland, 2016), que teve como resultado a Escala de Estresse de Minoria LGBT (EEMLGBT), com 24 itens, onde foi possível discriminar os estressores distais (eventos exteriores à pessoa) e proximais (vivenciados pelo indivíduo através da socialização) de minoria, sendo eles: eventos de discriminação; eventos de vitimização; microagressões; ocultação da identidade; expectativa de rejeição; estigma internalizado; e conexão com a comunidade. Por fim, no artigo III, o autor avaliou a melhor combinação de estressores de minoria para explicar a ocorrência de VPI e sintomas emocionais. O autor concluiu que um ambiente – com fortes atos discriminatórios – seja responsável por desfechos negativos na saúde mental de indivíduos LGBT, além dos seus relacionamentos através da interrelação entre os estressores de minoria e os marcadores sociais da diferença.

A pesquisa de dissertação “**Aplicabilidade da teoria do estresse de minorias e uma análise interseccional das violências vividas por mulheres que fazem sexo com mulheres no Brasil: respondent-driven sampling**”, de autoria de Rosa (2022), teve como objetivo visibilizar vivências de preconceito e discriminação de mulheres que fazem sexo com mulheres brasileiras. Participaram do estudo mulheres que fazem sexo com mulheres, com idade maior que 16 anos e moradoras do Rio Grande do Sul. A autora concluiu que as mulheres pertencentes às minorias sexuais são um grupo tanto heterogêneo quanto complexo, cujas vivências diferem em partes do restante da comunidade LGBTQ+ e por isso, requerem um olhar que seja individualizado e interseccional.

Na dissertação “**Efeitos da cyber vitimização na saúde mental: um estudo comparativo entre não heterossexuais e heterossexuais**” Moraes (2022) teve como objetivo investigar as possíveis relações entre cyber vitimização, minorias sexuais e saúde mental, utilizando como base a Teoria do Estresse de Minorias. A autora realizou dois estudos empíricos, um com 256 participantes e o outro, com 254. Nos dois estudos a autora analisou as diferenças entre heterossexuais e não heterossexuais. O primeiro estudo mostrou maiores índices de ansiedade entre a população LGBTQIAP+. Já no segundo estudo, a autora chama a atenção para o seguinte dado: em linhas gerais, os indivíduos LGBTQIAP+ fazem uso, com

maior frequência, de bebida alcoólica, tabaco e maconha. Em função da complexidade da temática a autora sugere novos estudos.

Na dissertação “**Práticas culturais LGBTQIA+ fóbicas e racistas e o impacto na saúde mental da população LGBTQIA+ negra: uma revisão de literatura**” Shimabukuro (2022) traz como objetivo realizar uma revisão sistemática dos estudos empíricos que avaliaram como práticas culturais coercitivas dirigidas às minorias sexuais e de gênero, somadas ao racismo, podem afetar a saúde mental desses indivíduos. A autora analisou artigos, os quais mostraram que o surgimento de transtornos psiquiátricos tem forte relação com as práticas coercitivas, independentemente da topografia. Dentre as contribuições do estudo, estão: dar visibilidade para essa problemática para que haja mais discussões sobre o tema e assim, contribuir com a redução da vulnerabilidade da população LGTBQIAP+ negra.

Em sua tese intitulada “**Estresse de minoria e resiliência em famílias constituídas**” Silva (2023) teve como objetivo investigar os construtos estresse de minoria e resiliência em família de configuração homoparental desde uma abordagem teórica e empírica e para atingir tal objetivo realizou três estudos, cujas metodologias foram diferentes. O primeiro estudo foi uma revisão teórica sobre o modelo teórico do estresse de minoria e da resiliência em famílias constituídas por pais gays e mães lésbicas. No segundo estudo o autor fez uma revisão sistemática da literatura, cujos resultados evidenciaram que a maioria das pesquisas brasileiras concentra-se em famílias formadas por mães lésbicas que tiveram acesso à parentalidade através de tecnologias reprodutivas.

Em seu terceiro estudo Silva (2023) investigou os roteiros e histórias de vida de pais e mães heterossexuais e homossexuais brasileiros e britânicos para poder compreender como se interseccionam no desempenho da parentalidade. Um dos resultados desse estudo diz respeito aos pais de minorias sexuais, em que os mesmos relataram eventos que tinham ligação a todas as dimensões de estresse da minoria, mas não apenas relacionado às histórias de vida, mas também no questionário de roteiros de vida, em especial aqueles atrelados à formação familiar.

Na sua pesquisa de mestrado, cujo título é “**Estresse de minoria em populações Sexo Gênero Diversas: Mensuração e Análises Multigrupais**” Souza (2023) teve como objetivo avaliar o estresse de minorias em pessoas de populações sexo gênero diversas (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transsexuais) no contexto brasileiro. A autora fez dois artigos e teve como resultados que o estresse de minorias influenciou – de maneira significativa – no estresse geral percebido por pessoas trans, que por sua vez, apresentou influências igualmente significativas na presença de depressão e ansiedade. Tais achados do estudo coincidem com os achados da literatura científica, os quais mostram que os estressores de minorias são uma

parcela adicional ao estresse comum do cotidiano dos seres humanos, e ao mesmo tempo, aparecem como fatores preponderantes para uma maior marginalização e vulnerabilidade de pessoas travestis e transexuais a apresentarem um comprometimento maior nos indicadores de saúde mental.

Por fim, tivemos a dissertação “**Violência nas relações íntimas de mulheres lésbicas: dinâmica, percepção de rede de apoio e indicadores de saúde mental**” em que Chotgues (2023) objetivou identificar os principais tipos de VPI entre mulheres lésbicas, comparar indicadores de saúde mental, percepção de suporte social e níveis de estresse de minorias de mulheres lésbicas com e sem histórico de VPI, e verificar se características sociodemográficas (idade, raça e classe), estigma social, homonegatividade internalizada, encobrimento da sexualidade e percepção de suporte social são preditores de vitimização nas relações íntimas. O estudo contou com a participação de 550 mulheres lésbicas.

Os resultados da pesquisa de Chotgues (2023) evidenciaram que as mulheres que tinham histórico de VPI apresentaram mais comprometimento na saúde mental do que aquelas sem histórico e índices mais baixos de percepção de rede de apoio. Ademais, o encobrimento da sexualidade, as experiências de estigma, a idade e o suporte social predisuseram a VPI. Como mediação da experiência de VPI esteve a terapia.

No mês de junho de 2024, realizou-se outra busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando-se as demais palavras-chave dessa pesquisa. Sobre o termo “adolescência”, sem aplicar os filtros, encontrou-se 7.385 resultados, produzidas entre 2009 e 2023, divididos entre mestrado (4.859), doutorado (1.564), mestrado profissional (379) e profissionalizante (123). Desse quantitativo, 249 pesquisas estão inseridas na área de conhecimento da Educação (53 a nível de doutorado; 166 de mestrado; e 30 de mestrado profissional), conforme está demonstrado na tabela 2:

Tabela 2 - Quantitativo de teses e dissertações depositadas na CAPES com o descritor “adolescência”

DESCRITOR	PLATAFORMA PESQUISADA	ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTITATIVO ENCONTRADO
		-	7.385
ADOLESCÊNCIA	CAPES	EDUCAÇÃO	249
	TOTAL		249

Fonte: Elaboração própria a partir de dados encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e BDTD (2024).

Dessas 249 pesquisas, apenas seis foram realizadas na região Norte (todas a nível de mestrado), as quais foram produzidas no período de 2013 a 2022, sendo uma no Amazonas e

as demais (05), no estado do Pará, conforme evidenciado no quadro 2. Com isso, entendemos que é importante tratarmos sobre a adolescência nessa pesquisa, tendo em vista a pouca produção científica realizada na região Norte e mais especificamente, no Amapá.

Quadro 2 - Relação nominal dos autores, título, nível, programa e instituições das teses e dissertações depositadas na CAPES – Região Norte

DESCRITOR: ADOLESCÊNCIA						
BASE DE DADOS: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES						
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
1	2013	Maria Lenice Costa Procopio	Significados da violência sexual atribuídos por adolescentes de uma escola-abrigo	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Amazonas
2	2018	Mateus Souza dos Santos	Entre risco e proteção: eventos estressores no desenvolvimento de adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém/Pa	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Pará
3	2019	Vera Lúcia de Cristo Lobato	As representações sociais de um adolescente surdo quilombola afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas	Mestrado	Educação	Universidade do Estado do Pará
4	2021	Hermison Bruno Baia Palheta	Um experimento didático no ensino de biologia a partir de um olhar sobre gravidez na adolescência em comunidades ribeirinhas no Marajó-Pa	Mestrado	Educação	Universidade do Estado do Pará
5	2022	Valéria de Oliveira Pena Borges	Narrativas de meninas mães em breves-marajó: saúde, educação e trabalho na perspectiva do desenvolvimento humano	Mestrado	Educação e Cultura	Universidade Federal do Pará
6	2022	Sandro Henrique	Desenhares Cartográficos: processos	Mestrado	Educação e Cultura	Universidade Federal do Pará

		Rodrigues Menezes	educativos de uma prática psi com adolescentes no município de Cametá-Pa			
--	--	-------------------	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES (2024).

Quanto ao descritor “LGBTQIAP+fobia” realizou-se a busca utilizando também termos semelhantes, sendo eles: “LGBTfobia” ou “LGBTQIAP+fobia” ou “homofobia” ou “transfobia”. Dessa forma, foram encontradas – sem aplicar os filtros – 636 pesquisas, produzidas entre 2018 e 2023, sendo 115 pesquisas de doutorado, 479 de mestrado, 34 de mestrado profissional e uma profissionalizante. Desse total, 105 pesquisas estão inseridas na área de conhecimento da Educação. A tabela 3 evidencia os resultados encontrados:

Tabela 3 - Quantitativo de teses e dissertações depositadas na CAPES com o descritor “LGBTfobia” e variantes

DESCRITOR	PLATAFORMA PESQUISADA	ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTITATIVO ENCONTRADO
		-	636
LGBTfobia		EDUCAÇÃO	105
OR			
LGBTQIAP+fobia	CAPES		
OR			
Homofobia			
OR			
Transfobia			
TOTAL			105

Fonte: Elaboração própria a partir de dados encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e BDTD (2024).

Das 105 pesquisas realizadas na área da Educação, 11 foram realizadas na região Norte, de 2016 a 2023, sendo em sua maioria no estado do Pará (sete) e as demais (quatro) no Amapá, as quais estão demonstradas no quadro 3:

Quadro 3 - Relação nominal dos autores, título, nível, programa e instituições das teses e dissertações depositadas na CAPES – Região Norte

DESCRITOR: LGBTfobia OR LGBTQIAP+fobia OR homofobia OR transfobia						
BASE DE DADOS: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES						
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
1	2016	Sandra Karina Barbosa Mendes	Diferentes, porém iguais - o acontecimento do combate à homofobia no projeto saúde e	Doutorado	Educação	Universidade Federal do Pará

			prevenção na escola (SPE)			
2	2018	José Rafael Barbosa Rodrigues	Escola sem homofobia: formas e forças de um discurso	Mestrado	Currículo e Gestão da Escola Básica	Universidade Federal do Pará
3	2019	Jardinelio Reis da Silva	Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência	Mestrado	Educação	Universidade do Estado do Pará
4	2019	Marcos Vinicius Lobo Ferreira	Homoparentalidade e a escola básica: narrativas de um currículo da diferença	Mestrado	Currículo e Gestão da Escola Básica	Universidade Federal do Pará
5	2019	Marcelo Ribeiro de Mesquita	Acelerar para disciplinar? Problematizações dos dispositivos curriculares do projeto mundial – Pará	Mestrado	Currículo e Gestão da Escola Básica	Universidade Federal do Pará
6	2021	Antônio Mateus Pontes Costa	Pedagogia decolonial e arte educação: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Amapá
7	2022	Graciete Pantoja Antunes	Vivências dos jovens militantes LGBTQIA+ em face às manifestações homofóbicas presentes no convívio social e escolar em Igarapé-miri, Pará	Mestrado	Currículo e Gestão da Escola Básica	Universidade Federal do Pará
8	2022	Katia Maria Barbosa dos Anjos	Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes LGBTQIA+	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Amapá
9	2023	Bruno Oliveira de Sousa Sousa	O enfrentamento da LGBTFOBIA pela escola: uma análise bibliográfica da produção acadêmica no Brasil (2011-2021)	Mestrado	Currículo e Gestão da Escola Básica	Universidade Federal do Pará
10	2023	Wollacy Esquerdo Lima	Perspectivas de enfrentamento à LGBTQIA+FOBIA na educação básica a partir da formação de professores no Parfor	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Amapá

11	2023	Zenilda Rodrigues Dias	Cultura militar nas escolas públicas civis no Amapá: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Amapá
----	------	------------------------	---	----------	----------	-------------------------------

Fonte: Elaboração própria a partir de dados encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES (2024).

Com base nos dados demonstrados acima, apesar de termos trabalhos realizados com a temática da LGBTQIAP+fobia na região Norte, eles ainda são poucos e por isso, entende-se a necessidade de continuar a produção científica no âmbito desse tema, em especial, com adolescentes, tendo em vista que esse público é pouco trabalhado.

Por último, realizou-se a busca das pesquisas científicas na plataforma CAPES fazendo a junção dos descritores “adolescência” e “LGBTfobia” e suas variantes. Com isso, os resultados encontrados foram os seguintes: não se encontrou nenhum trabalho utilizando os termos “adolescência e LGBTfobia”, nem “adolescência e LGBTQIAP+fobia” e nem com “adolescência e transfobia”, tendo sido encontrado apenas cinco pesquisas (três de doutorado e duas de mestrado) com os termos “adolescência e homofobia” (sem aplicar os filtros), no qual nenhuma delas foram realizadas na região Norte e apenas uma na área da Educação. Ao realizar a leitura dos resumos dessas pesquisas, identificou-se que uma delas (de doutorado) não foi realizada com o público adolescente, tendo sido então, retirada da referida análise. Assim, tanto a tabela 4 quanto o quadro 4 mostram tais resultados.

Tabela 4 - Quantitativo de teses e dissertações depositadas na CAPES com os descritores "adolescência e LGBTfobia" e variantes

DESCRITOR	PLATAFORMA PESQUISADA	ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTITATIVO ENCONTRADO
Adolescência AND LGBTfobia		-	0
Adolescência AND LGBTQIAP+fobia		-	0
Adolescência AND Transfobia	CAPES	-	0
Adolescência AND Homofobia		-	3
		EDUCAÇÃO	1
TOTAL			4

Fonte: Elaboração própria a partir de dados encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES e BDTD (2024).

Quadro 4 - Relação nominal dos autores, título, nível, programa e instituições das teses e dissertações depositadas na CAPES

DESCRITOR: Adolescência AND homofobia						
BASE DE DADOS: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES						
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
1	2012	Hugo Fernandes	Homofobia, violência e o amor como zona de conforto: a vulnerabilidade de jovens homossexuais masculinos às DST/Aids	Doutorado	Enfermagem	Universidade Federal de São Paulo
2	2014	Vanessa Jorge Leite	Impróprio para menores? adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas	Doutorado	Saúde Coletiva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
3	2014	Patrícia Bernardi Rockenbach	<i>Bullying</i> e homofobia: um estudo com estudantes de uma escola pública	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
4	2023	Douglas Campos de Souza	Violência contra adolescentes gays em uma escola de Belford Roxo – RJ	Mestrado	Política Social	Universidade Federal Fluminense

Fonte: Elaboração própria a partir de dados encontrados no catálogo de teses e dissertações da CAPES (2024).

A partir da leitura dos resumos dessas quatro pesquisas encontradas, destaco os objetivos e os seus respectivos achados. Com isso, temos: na tese intitulada **“Homofobia, violência e o amor como zona de conforto: a vulnerabilidade de jovens homossexuais masculinos às DST/Aids”**, Fernandes (2012) objetivou conhecer as histórias de vida de jovens homossexuais masculinos portadores de IST (Infecções sexualmente transmissíveis) e/ou HIV/AIDS e identificar as possíveis relações da violência, homofobia, desenvolvimento da sexualidade e do amor com a vulnerabilidade às IST e/ou HIV/AIDS nessa população. Tal pesquisa teve como participantes cinco homens homossexuais, com idade de 13 a 24 anos, no período de 2001 a 2006. Teve como resultados: os colaboradores vivenciaram situações de violência e homofobia, tanto na infância quanto na adolescência, em ambientes de socialização com outras pessoas de mesma idade e também no seio familiar, incluindo experiências de violência sexual e *bullying*. Além disso, a construção da homoafetividade aconteceu de maneira silenciosa, em função da vergonha, medo e violência.

Na tese de Leite (2014), cujo título é **“Impróprio para menores? adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas”**, a autora

discutiu como diferentes atores ligados à formulação e implementação de políticas públicas lidam com o adolescente e que discursos são acionados. A tese esteve dividida em duas partes: a primeira, a autora apresentou um panorama de como a articulação entre diversidade sexual e de gênero e adolescência se apresenta (ou não) em documentos relacionados ao campo dos direitos humanos e políticas sociais, a partir de algumas áreas programáticas e políticas setoriais, sendo elas: Direitos da Criança e do Adolescente; Direitos da Juventude; Direitos da População LGBT; Direitos Humanos; Saúde; Assistência Social; e Educação.

Já a segunda parte da tese, Leite (2014) fez a proposição de acompanhar os embates em relação à articulação entre diversidade sexual e de gênero e adolescência a partir de duas experiências: uma em que a autora apresentou e discutiu a trajetória do Projeto Escola sem Homofobia e a polêmica gerada em função da sua elaboração, voltado aos atores, arenas e disputas, os quais o Projeto envolveu; e, considerando a experiência dos Centros de Cidadania LGBT do Estado do Rio de Janeiro, além dos serviços governamentais previstos no Programa Rio sem Homofobia, a autora também apresentou e discutiu o conjunto de discursos e atores institucionais abordados e quais são acionados pelos Centros, partindo das demandas trazidas e/ou relacionadas aos adolescentes.

Na dissertação intitulada “**Bullying e homofobia: um estudo com estudantes de uma escola pública**”, Rockenbach (2014) teve como objetivo investigar, partindo da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, quais as representações de adolescentes, ou seja, como pensam, sentem e agem os estudantes diante de situações de *bullying* homofóbico, e também quais os aspectos morais estão relacionados. Os colaboradores dessa pesquisa foram 43 adolescentes, cujas idades eram de 13 a 17 anos. Os resultados da pesquisa foram: os adolescentes apontaram e conheciam valores morais e éticos como importantes para a vida. Sobre a própria experiência em situações de *bullying*, a maioria dos participantes (58,14%) afirmou já terem sido ou ainda são vítimas de *bullying* e a minoria é ou foi autor de *bullying* (18,61%). A autora afirma ainda que os modelos organizadores do pensamento, os quais foram encontrados nas respostas referentes à história fictícia de *bullying* homofóbico, demonstraram variações de pensamentos, sentimentos, significados e implicações dos adolescentes; tal fato caracteriza a importância dos conteúdos na construção do raciocínio na resolução de conflitos e na interpretação da realidade.

Por fim, Rockenbach (2014) afirma que – a partir dos dados encontrados na sua pesquisa – o *bullying* vem sendo naturalizado no ambiente escolar, já que as ações efetivadas contra as agressões, são mínimas. Por isso, os dados reforçam sobre a importância da mudança dos padrões educativos, valorizando discussões e reflexão crítica da realidade escolar.

Souza (2023) na sua dissertação “**Violência contra adolescentes gays em uma escola de Belford Roxo – RJ**” objetivou analisar as experiências de alunos do sexo masculino que se autodenominam homossexuais, em uma escola estadual, situada no município de Belford Roxo, localizado na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. O autor fez uso do estudo de caso etnográfico, além de entrevistas em profundidade e aplicação de questionário semiestruturado. Os resultados encontrados foram: a ausência de debates sobre a diversidade sexual e de gênero é um fator que contribui para que alunos homossexuais sofram a violência homofóbica no ambiente escolar. Ademais, tanto o discurso quanto a “dominação masculina”, são mantenedores das violências contra adolescentes *gays*. A forma como isso acontece é por meio de manobras de saber-poder, além da utilização da violência simbólica, a qual reprime o exercício das sexualidades não-normativas, o que acaba gerando danos biopsicossociais aos adolescentes homossexuais.

Então, após as buscas realizadas na plataforma CAPES, pode-se inferir que as pesquisas desenvolvidas, até então, abrangendo as duas temáticas dessa dissertação (LGBTQIAP+fobia em adolescentes) são escassas, e, portanto, avançar nessas discussões, dando vozes aos adolescentes LGBTQIAP+ e suas vivências escolares, é de suma importância para possíveis mudanças tanto educacionais quanto políticas públicas direcionadas a esse público.

1.2 Problemática e Questão Norteadora

Considerando todo o exposto construído sobre a temática e a justificativa dessa pesquisa, proponho a seguinte **problemática**, a qual leva em consideração o preconceito e a discriminação LGBTQIAP+fóbica com toda sua carga opressiva: quais os processos de resistência e enfrentamento que adolescentes LGBTQIAP+ vivenciam em suas experiências escolares no IFAP/*campus* Macapá?

Partindo disso, a questão norteadora do estudo é: Como os adolescentes LGBTQIAP+ do IFAP/*campus* Macapá, percebem a LGBTQIAP+fobia e vivenciam os processos de resistência e enfrentamento em suas experiências escolares?

1.3 Objetivos

Geral: Analisar, a partir da perspectiva teórica do estresse de minorias, os processos de resistência e enfrentamento que os adolescentes LGBTQIAP+ vivenciam em suas experiências escolares no IFAP/*campus* Macapá.

Específicos:

- Entender as discussões de norma, gênero e sexualidade considerando a cultura escolar.
- Compreender a heteronormatividade no ambiente escolar e a sua implicação no estresse vivenciado pelos adolescentes LGBTQIAP+.
- Analisar, a partir das entrevistas, como os adolescentes das minorias sexuais do IFAP/*campus* Macapá vivenciam as formas de estresse diante da LGBTQIAP+fobia.

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está sistematizada em seis seções, as quais visam atender aos objetivos dessa pesquisa. A primeira seção é a parte introdutória, a qual traz os apontamentos iniciais das pesquisas realizadas com o grupo LGBTQIAP+, as quais evidenciam o preconceito e violência junto à essa população. Faz-se ainda uma abordagem sobre a temática da adolescência, pois é o público-alvo dessa dissertação. Avança-se com a justificativa e a relevância acadêmica dessa pesquisa, no qual se realizou um levantamento de teses e dissertações depositadas na CAPES, para verificar como essas temáticas vêm sendo trabalhadas nos programas de pós-graduação no país e, em especial, na região Norte. Os descritores utilizados nessa busca foram: estresse de minorias; adolescência; e LGBTQIAP+fobia e termos semelhantes. Após esse percurso, chega-se na problemática e nos objetivos dessa dissertação.

A segunda seção é referente aos **CAMINHOS METODOLÓGICOS** da pesquisa, com o tipo de abordagem, o cenário, os colaboradores, os critérios – tanto de inclusão quanto de exclusão –, período de coleta de dados, a técnica e os instrumentos de coleta de dados, a análise de dados e, por fim, os cuidados éticos.

A terceira seção, intitulada de “**CULTURA ESCOLAR**”, inicia-se com uma abordagem sobre a evolução do conceito de cultura. Em seguida, relaciona-se cultura com a educação e por fim, adentra-se no conceito de cultura escolar, articulando-a com as discussões de norma, gênero e sexualidade no âmbito da escola. Dentre os autores trabalhados nesta seção, têm-se: Brandão (2002), Cuche (2002), Silva (2006), Louro (2003; 2008; 2013), Junqueira (2009; 2010), Candau (2013), Elías (2015), Akotirene (2019); Silva (2021), entre outros.

Na quarta seção, denominada “**A HETERONORMATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR E O ESTRESSE DE MINORIAS**”, inicia-se com uma discussão sobre o fenômeno da LGBTQIAP+fobia, de acordo com Lionço; Diniz (2009), Borrillo (2010), Prado; Junqueira (2011), Oliveira; Vedana (2020), Passos (2022), entre outros. A seguir, discorre-se sobre os processos de resistência e enfrentamentos da população LGBTQIAP+, segundo Scott (2013), Pereira; Lage (2017), Almeida (2020), entre outros. Após, traça-se uma abordagem sobre a heteronormatividade, conforme Ferreira; Salgado (2020), Almeida; Soares (2021), Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022), entre outros. E, ao final dessa seção, fala-se sobre a perspectiva teórica do estresse de minorias, de acordo com Albuquerque; Parente; Moreira (2017), Paveltchuk; Borsa (2020), Meyer *et al* (2021), Sá; Camêlo (2023), entre outros.

A quinta seção refere-se à “**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**”, a qual se inicia com a análise documental realizada junto a PROEN e DEPI sobre os projetos de ensino e extensão que o *campus* Macapá executa com a temática da diversidade sexual e de gênero. A subseção seguinte é sobre as percepções de adolescentes LGBTQIAP+ em suas vivências escolares no IFAP/*campus* Macapá, após a realização das entrevistas semiestruturadas. Faz-se também a caracterização dos colaboradores dessa pesquisa (idade, sexo, raça, orientação sexual e identidade de gênero e renda familiar). As percepções dos adolescentes são referentes às experiências escolares no que diz respeito a LGBTQIAP+fobia, compreendendo a maneira como resistem e enfrentam esse processo.

Concluindo a dissertação, tem-se a sexta e última seção com as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** e as respectivas contribuições desse estudo no que diz respeito a temática da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa segunda seção refere-se aos procedimentos metodológicos norteadores dessa dissertação como o tipo de abordagem, o cenário, os colaboradores, os critérios de inclusão, os critérios de exclusão, período de coleta de dados, a técnica utilizada e os instrumentos de coleta de dados, a análise de dados e, por fim, os cuidados éticos.

2.1 Abordagem da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa. Conforme Gamboa (2003), o marco histórico da pesquisa qualitativa acontece a partir do momento em que se critica o reducionismo positivista, pois até então, tudo era quantificado e objetivo, sendo tratados os fenômenos sociais e humanos, como se fossem objetos físicos, precisando então surgir, alternativas metodológicas, como a pesquisa qualitativa: a pesquisa que aceita a subjetividade dos fenômenos humanos, procurando compreendê-los e interpretá-los.

Denzin; Lincoln (2006) definem, inicialmente, a pesquisa qualitativa como sendo uma atividade em que situa o observador no mundo, constituindo-se em um conjunto de práticas – tanto materiais quanto interpretativas – dando destaque ao mundo. Tais práticas acabam por modificar o mundo em determinadas representações, sendo elas: as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Dessa forma então, a pesquisa qualitativa abrange o estudo do uso e a junção de diversos materiais empíricos, tais como: estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. Todos esses materiais explicam sobre momentos e significados, tanto cotidianos quanto problemáticos, na vida dos indivíduos (Denzin; Lincoln, 2006).

Conforme Flick (2013) a pesquisa qualitativa não mensura algo, como acontece nas ciências naturais. A escolha por tal abordagem dá-se pela relevância da pesquisa (qualidade da mesma) e não pela quantidade de participantes ou de dados. Para esse autor, a pesquisa qualitativa trata com as seguintes questões: obtenção do significado subjetivo das questões tendo como ponto de partida as perspectivas dos participantes; os sentidos ocultos de uma determinada situação; e a descrição sobre as práticas sociais, a maneira como vivem e o ambiente em que os participantes estão inseridos. Assim sendo, nessa abordagem, os pesquisadores utilizam as narrativas da vida pessoal dos seus colaboradores, as quais serão o

foco dessa pesquisa de mestrado: as percepções dos adolescentes LGBTQIAP+, a partir das suas vivências enquanto sujeitos de uma minoria sexual.

Para Gaskell (2003), o principal objetivo da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou indivíduos, mas sim investigar as possibilidades de opiniões e as diversas representações sobre a temática em questão. A partir disso, o propósito então da pesquisa qualitativa é elencar uma amostra do espectro dos pontos de vista.

Além disso, a pesquisa qualitativa tem como vantagem possibilitar uma análise mais minuciosa, além de proporcionar, aos seus participantes, mais autonomia para determinar aquilo que eles consideram de mais importante e, conseqüentemente, apresentá-los em seu contexto (Flick, 2013). Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da pesquisa.

Para Minayo; Sanches (1993), a pesquisa qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Além disso, adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa refere-se à coleta e ao tratamento de informações sem que seja necessário utilizar uma análise estatística e os instrumentos a serem levados em consideração, são: a entrevista aberta, depoimentos, documentos, os quais não limitam a interpretação em apenas um único sentido, mas ao contrário, possibilita a polissemia. À medida em que se buscam esses sentidos, é necessário compreender os contextos sociais e culturais nos quais as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as expressões e as manifestações humanas estão inseridos a fim de entender que cada um representa um significado específico (Gamboa, 2003).

2.2 Cenário da pesquisa

O estudo foi realizado em uma instituição federal de ensino, localizada no município de Macapá. A instituição é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, nivelando-se às universidades federais. A instituição conta com sete unidades administrativas, distribuídas no estado do Amapá, e iniciou as suas atividades de ensino em 08 de setembro de

2010, ofertando vagas em cursos técnicos (na modalidade Subsequente), atendendo inicialmente 420 alunos. Atualmente, a instituição trabalha com cursos técnicos, nos níveis médio (nas modalidades Integrado e Subsequente), superior e pós-graduação (Portal do Ifap, 2022).

Pode-se dizer que – no Brasil – a Rede Federal de Educação teve início no ano de 1909, quando o Decreto nº 7.566 criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, cujo objetivo era oferecer cursos que ensinassem atividades manuais, sendo direcionados para a população de baixa renda, as quais tinham pouco acesso ao ensino formal. Em seguida, tais Escolas de Aprendizes Artífices foram então modificadas para Escolas Técnicas (Guedes, 2021).

No entanto, apenas em 25 de outubro de 2007, que começou a história do IFAP, após a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), a qual foi instituída pela Lei nº 11.534. Em seguida, no dia 13 de novembro do mesmo ano, a Portaria MEC nº 1066 atribuiu ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA) o encargo de implantar a ETFAP. Um pouco mais de um ano depois, em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformou a ETFAP em IFAP (Portal do Ifap, 2022).

De acordo com a Lei nº 11.892/2008, em seu artigo 6º, as finalidades e características dos Institutos Federais, são:

- I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

No seu artigo 7º, a Lei nº 11.892/2008 elenca os objetivos dos Institutos Federais, levando em consideração as finalidades e características da sua criação, sendo eles:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 - d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
 - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008).

Com o início das suas atividades, o *campus* Macapá (figuras 1 e 2) ofertou, primeiramente, 140 vagas para os cursos subseqüentes de Técnicos em: Edificações, Mineração, Alimentos e Redes de Computadores. A primeira sede do *campus* Macapá foi a Escola Darci Ribeiro, tendo sido cedida pelo Governo do Estado do Amapá (Portal do Ifap, 2023).

A figura 1 diz respeito a uma imagem aérea do *campus* Macapá, onde se pode ter a visão geral do *campus*, com a sua respectiva área de abrangência. Já a figura 2 mostra a entrada do referido *campus*. Em consulta ao setor de engenharia, atualmente o *campus* Macapá divide-se da seguinte forma: bloco A, corresponde às salas administrativas da Reitoria, Direção Geral, pedagógico, auditório e coordenação de políticas educacionais inclusivas. O bloco B são os setores do registro escolar, biblioteca, sala dos professores, a Direção de ensino e o departamento de pesquisa e extensão. A parte superior corresponde às salas de aula. O bloco C (ao lado do principal) é o mais recente (inaugurado em 2019) e corresponde à área de convivência e as salas administrativas da equipe da assistência estudantil. O bloco D refere-se ao refeitório e a lanchonete. O bloco E corresponde aos laboratórios. O bloco F (ainda será

inaugurado) e refere-se a outra parte dos laboratórios. O bloco G corresponde ao ginásio poliesportivo (com salas de aula, salas administrativas). E o bloco H, que ficam salas administrativas correspondentes aos setores ligados ao departamento de administração e planejamento do *campus*.

Figura 1 – Imagem aérea do IFAP *campus* Macapá



Foto: Portal do IFAP.

Figura 2 - Imagem da entrada do *campus* Macapá



Foto: Portal do IFAP.

No ano seguinte (2011), outros cursos foram ofertados, atingindo as modalidades Integrado e Educação de Jovens e Adultos (Proeja), além de cursos superiores de Licenciaturas e Tecnologia, Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* e Formação Inicial e Continuada (FIC). Nesse mesmo ano, a sede do *campus* Macapá mudou-se para o Centro de Educação Profissional Graziela Reis de Souza, também cedida pelo Governo do Estado do Amapá. Já em fevereiro de 2012, as atividades – tanto de ensino quanto administrativas – foram transferidas para o prédio definitivo, estando localizado, desde então, na Rodovia BR-210, Km 03, S/n, bairro Brasil Novo, zona norte de Macapá. Salienta-se ainda que o *campus* Avançado de Oiapoque permanece, até hoje, vinculado administrativamente ao *campus* Macapá (Portal do Ifap, 2023).

Atualmente, além dos cursos já ofertados no início da sua atuação, o *campus* Macapá ainda tem os seguintes cursos: Técnicos (Integrado e Subsequente) em Estradas e Química, além do Técnico em Segurança do Trabalho – PROEJA. Dos cursos superiores, conta com: Licenciaturas em Informática, em Química, em Matemática, em Física, em Letras Português/Inglês; Tecnologias em Alimentos, em Construção de Edifícios, em Redes de Computadores e em Mineração; além de bacharelado em Engenharia Civil (Portal do Ifap, 2023).

2.3 Colaboradores da pesquisa

De acordo com o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)³, existem 2.228 alunos matriculados no Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá. Desse total, 1.010 são alunos de cursos de graduação, **741** são alunos de cursos técnicos na forma integrada-integral, 95 são de cursos técnicos na forma subsequente, 194 são de cursos de pós-graduação, 69 são de curso técnico na forma integrada-Proeja e 119 são de cursos FIC. Como nem todos os alunos preenchem os dados da caracterização socioeconômica no SUAP, não foi possível realizar a coleta dos dados por esse sistema, e também por não haver todas as informações necessárias para essa pesquisa, optando-se assim, pela análise do questionário socioeconômico do programa de assistência estudantil, conforme descrito a seguir.

Os colaboradores da pesquisa foram selecionados dentro dos 741 alunos matriculados nos cursos técnicos na forma integrada-integral, pois são nesses cursos que estão os

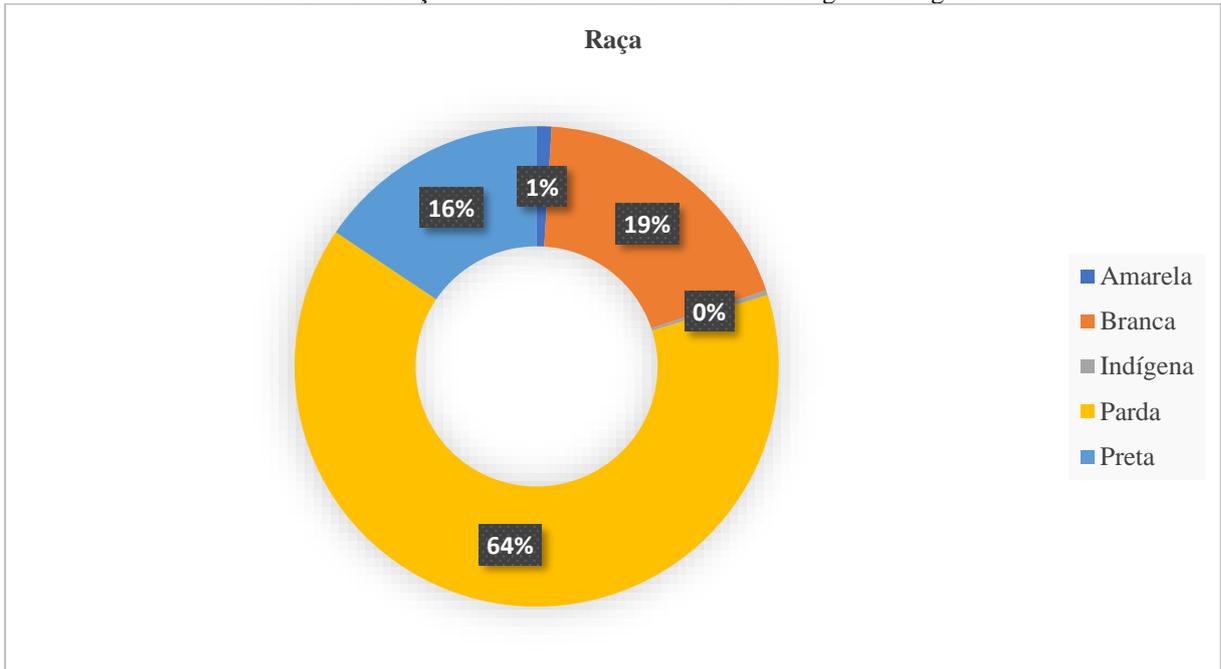
³ Disponível em:

https://suap.ifap.edu.br/admin/edu/aluno/?situacao=1&curso_campus__diretoria__setor__uo=4&tab=tab_any_data. Acesso em 24/07/23.

adolescentes, público-alvo dessa pesquisa. Essa seleção aconteceu a partir do preenchimento do questionário socioeconômico, dos discentes, no processo seletivo do programa de assistência estudantil (PAE) do IFAP. Em consulta à Pró Reitoria de Ensino (PROEN), no edital de 2023 (nº 04/2023/PROEN/IFAP) houve 693 inscritos do *campus* Macapá. Desses, 344 são dos cursos de graduação e 349 de cursos técnicos (integrado e subsequente).

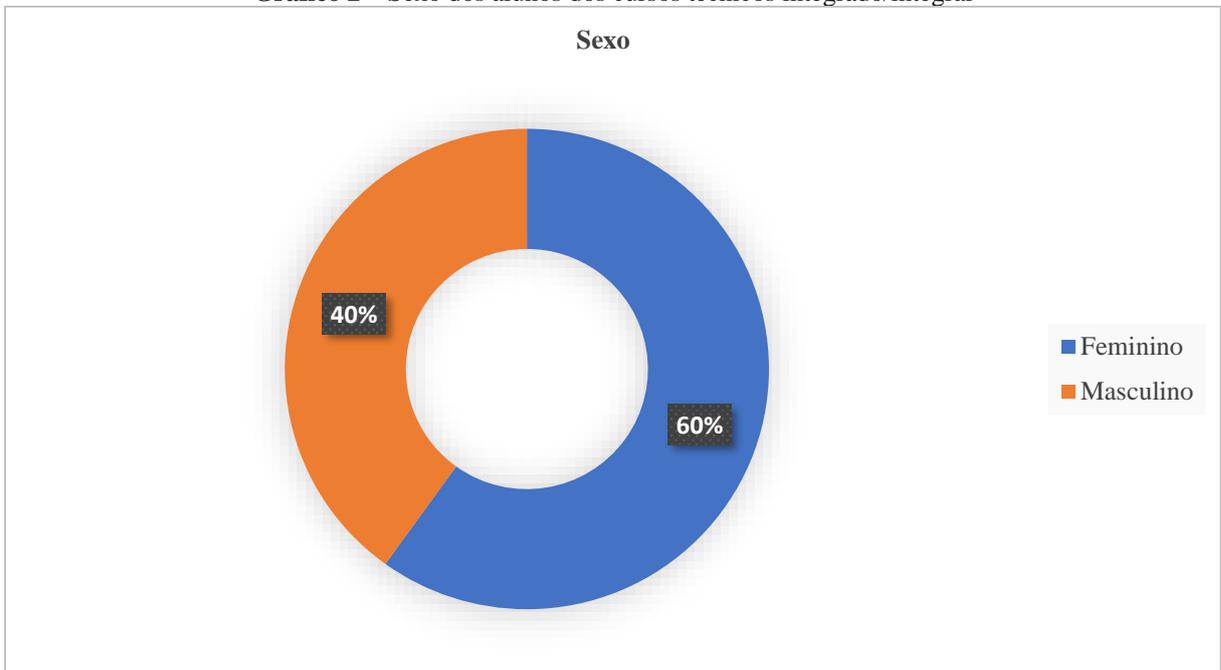
Após a realização de filtragem dos dados do questionário socioeconômico e considerando apenas os alunos dos cursos técnicos na forma integrada-integral do *campus* Macapá, o total de inscritos no PAE de 2023, foram 312 alunos. Analisando os dados desses 312 alunos, identificou-se que havia inscrições repetidas e, portanto, foram consideradas as informações referentes às últimas inscrições realizadas, totalizando assim, em 302. Desses 302 alunos, **38** autodeclararam-se LGBTQIAP+, sendo esses, a princípio, os possíveis colaboradores dessa pesquisa; 52 preferiram não responder e 212 autodeclararam-se heterossexuais. Destaca-se aqui um alto quantitativo de alunos que optaram por não responderem quanto a sua orientação sexual (52) e por isso, elenca-se os prováveis motivos: podem estar em momento de autoconhecimento em relação à sua sexualidade; como são menores de idade, alguns alunos fazem a sua inscrição juntamente com os seus responsáveis e talvez por esse motivo, optaram por ocultar essa informação, pois os seus responsáveis talvez ainda não saibam; ou ainda, preferiram ocultar a sua orientação sexual por medo da exposição junto ao ambiente escolar.

Desse total de inscritos (302), analisou-se as informações referentes à raça, sexo, identidade de gênero, orientação sexual e renda familiar, as quais estão evidenciadas nos gráficos a seguir. O gráfico 1 refere-se à raça, a qual a predominante é a parda (64%). Essa amostra é composta por apenas 01 aluno sendo indígena.

Gráfico 1 – Raça dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral

Fonte: Questionário socioeconômico PAE/2023.

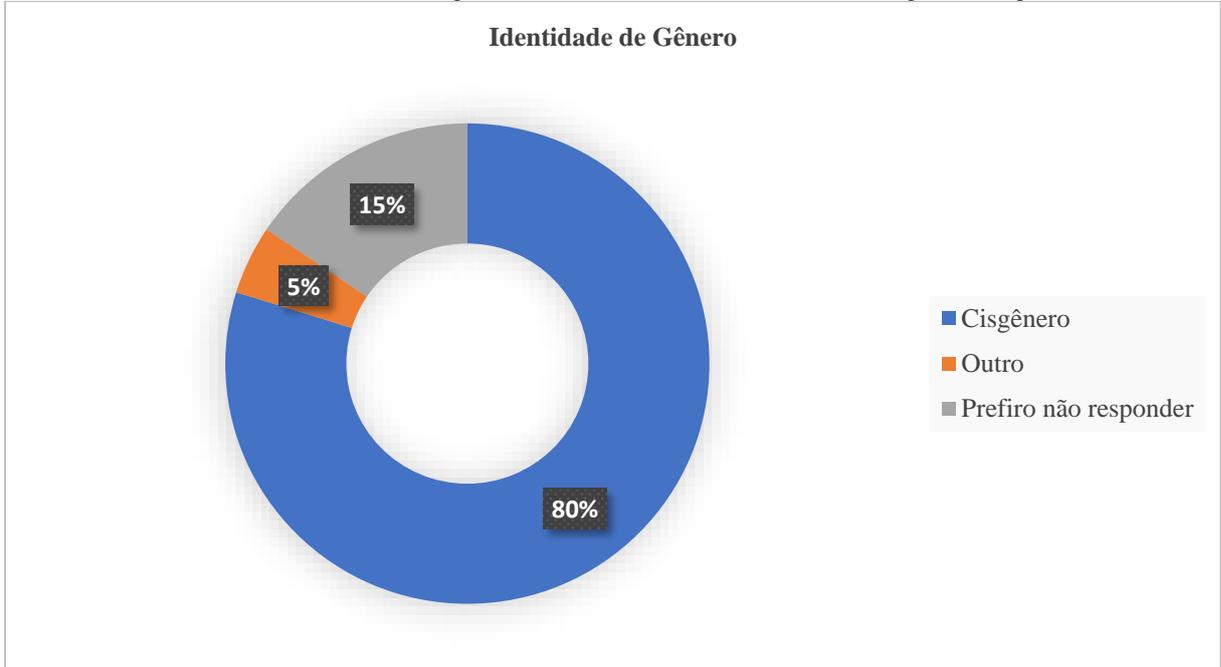
O gráfico 2 é referente ao sexo. Nessa amostra, há a predominância do sexo feminino, compondo 60% dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral.

Gráfico 2 – Sexo dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral

Fonte: Questionário socioeconômico PAE/2023.

O gráfico 3 mostra como os alunos identificam-se quanto a identidade de gênero. No questionário socioeconômico havia três opções de respostas: cisgênero, outro e prefiro não responder. Os resultados foram:

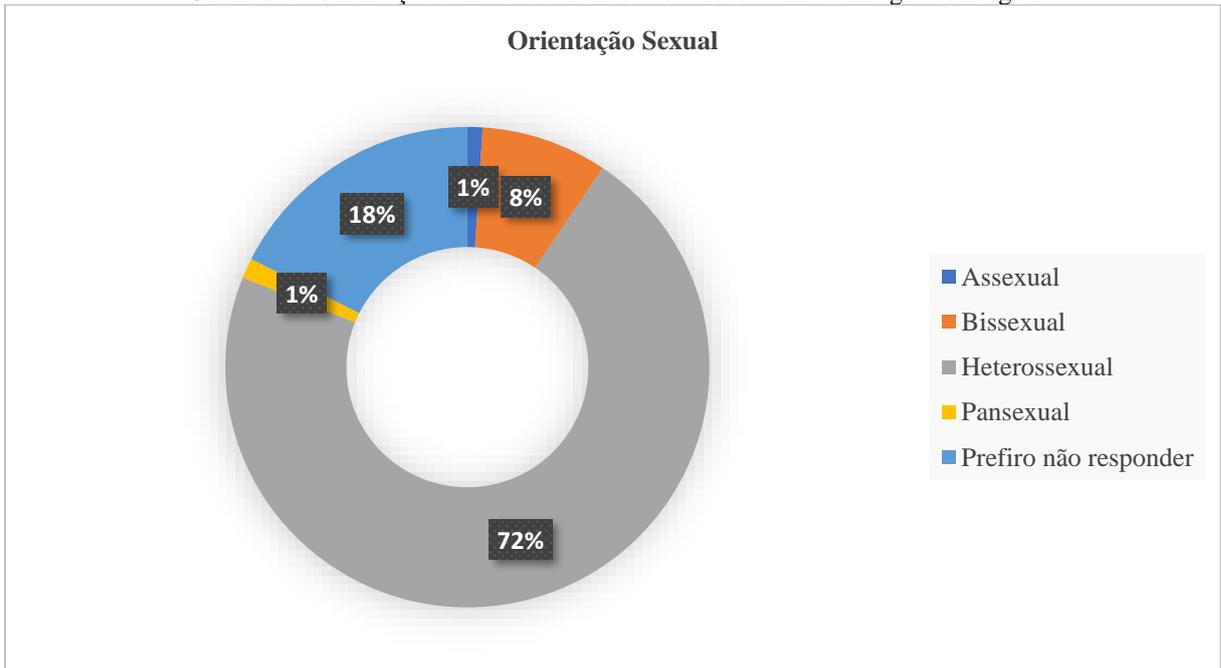
Gráfico 3 - Identidade de gênero dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral



Fonte: Questionário socioeconômico PAE/2023.

O gráfico 4 refere-se à orientação sexual dos alunos e as opções de respostas no questionário eram: assexual, bissexual, heterossexual, homossexual, pansexual e prefiro não responder. A maioria autodeclarou-se como heterossexual:

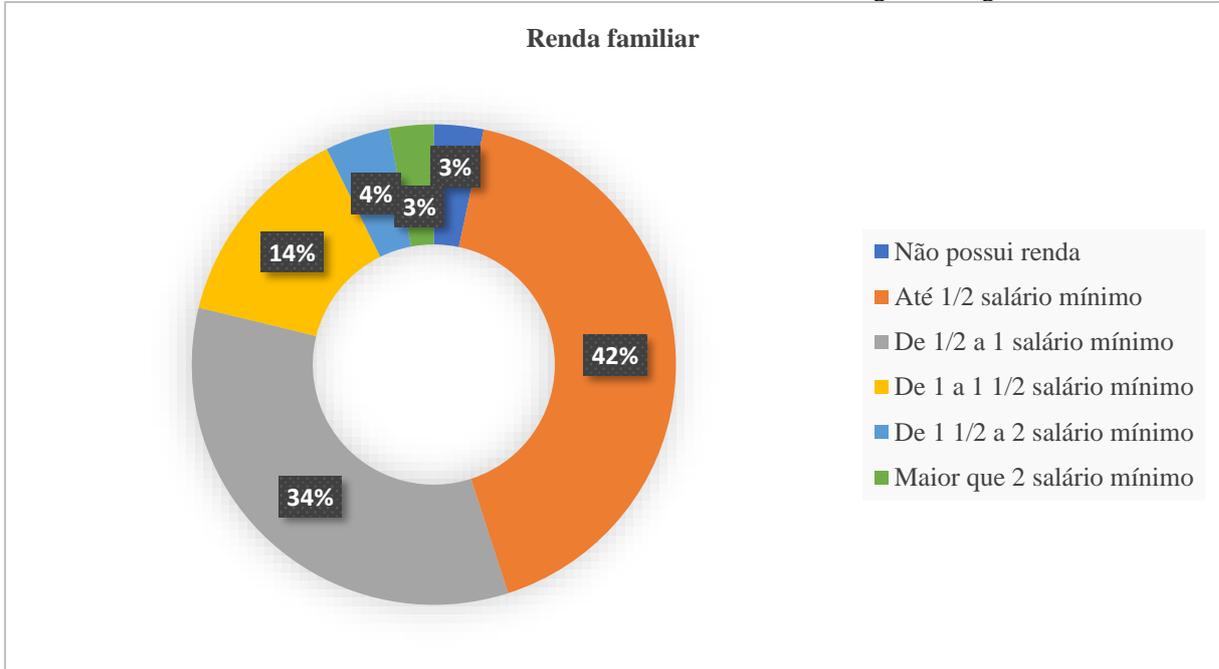
Gráfico 4 - Orientação sexual dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral



Fonte: Questionário socioeconômico PAE/2023.

Por fim, o gráfico 5 diz respeito à renda familiar, a qual a maioria encontra-se na faixa salarial de até meio salário-mínimo:

Gráfico 5 - Renda familiar dos alunos dos cursos técnicos integrado/integral



Fonte: Questionário socioeconômico PAE/2023.

Sendo assim, após realizar-se uma segunda triagem baseada nos critérios de inclusão dessa pesquisa, dos 38 respondentes e autodeclarados LGBTQIAP+, apenas **15** seriam contactados, pois os demais, apesar de estarem matriculados em um curso técnico na forma integrada-integral, já eram maiores de 18 anos de idade e/ou já estavam concluindo o ensino médio no ano de 2023, conforme pode-se visualizar no quadro 5, o qual corresponde aos dados coletados do questionário socioeconômico. Nesse quadro, incluiu-se ainda uma coluna sobre o aceite em participar da pesquisa, após o contato com os colaboradores.

Quadro 5 - Coleta de dados do Questionário Socioeconômico das inscrições do PAE 2023

	IDENTIFICAÇÃO	SEXO	CURSO	IDADE	IDENTIDADE DE GÊNERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	ACEITE DA PESQUISA
1	ESTUDANTE 1	F	Técnico em Redes	19a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
2	ESTUDANTE 2	F	Técnico em Química	19a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-

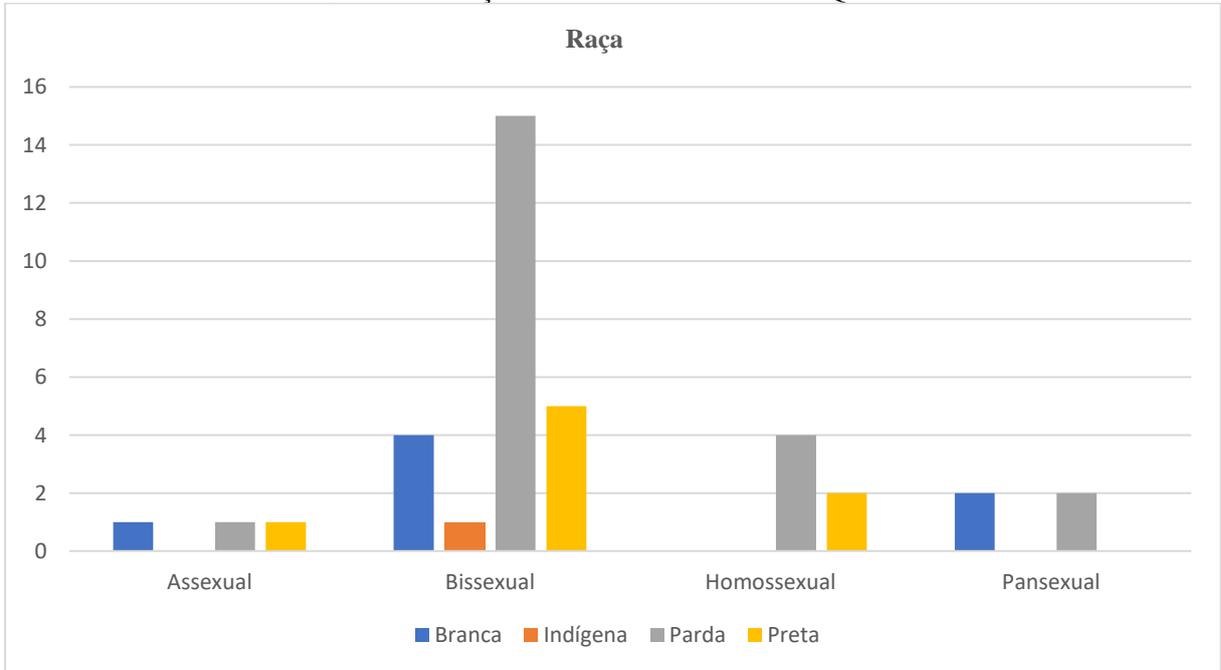
3	ESTUDANTE 3	F	Técnico em Química	16a	NÃO RESPONDEU	BISSEXUAL	SIM
4	ESTUDANTE 4	F	Técnico em Mineração	16a	NÃO RESPONDEU	ASSEXUAL	NÃO RESPONDEU AO CONTATO
5	ESTUDANTE 5	M	Técnico em Química	18a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
6	ESTUDANTE 6	F	Técnico em Redes	19a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
7	ESTUDANTE 7	F	Técnico em Alimentos	18a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
8	ESTUDANTE 8	M	Técnico em Alimentos	20a	CISGÊNERO	HOMOSSEXUAL	-
9	ESTUDANTE 9	M	Técnico em Química	18a	NÃO RESPONDEU	BISSEXUAL	-
10	ESTUDANTE 10	M	Técnico em Redes	17a	CISGÊNERO	HOMOSSEXUAL	SIM
11	ESTUDANTE 11	M	Técnico em Mineração	18a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
12	ESTUDANTE 12	F	Técnico em Alimentos	17a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	SIM
13	ESTUDANTE 13	F	Técnico em Alimentos	19a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
14	ESTUDANTE 14	M	Técnico em Edificações	17a	NÃO RESPONDEU	HOMOSSEXUAL	SIM
15	ESTUDANTE 15	M	Técnico em Alimentos	19a	CISGÊNERO	HOMOSSEXUAL	-
16	ESTUDANTE 16	F	Técnico em Mineração	19a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
17	ESTUDANTE 17	F	Técnico em Química	19a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
18	ESTUDANTE 18	F	Técnico em Redes	16a	OUTRO	BISSEXUAL	CONTATO DO RESPONSÁVEL
19	ESTUDANTE 19	F	Técnico em Edificações	19a	CISGÊNERO	ASSEXUAL	-
20	ESTUDANTE 20	F	Técnico em Alimentos	19a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-

21	ESTUDANTE 21	M	Técnico em Estradas	20a	NÃO RESPONDEU	BISSEXUAL	-
22	ESTUDANTE 22	F	Técnico em Alimentos	16a	CISGÊNERO	PANSEXUAL	MÃE NÃO AUTORIZOU
23	ESTUDANTE 23	F	Técnico em Mineração	18a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
24	ESTUDANTE 24	M	Técnico em Química	17a	NÃO RESPONDEU	HOMOSSEXUAL	CONCLUINTE (3º ANO)
25	ESTUDANTE 25	F	Técnico em Edificações	16a	CISGÊNERO	LÉSBICA	SIM
26	ESTUDANTE 26	F	Técnico em Química	19a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
27	ESTUDANTE 27	F	Técnico em Redes	20a	OUTRO	PANSEXUAL	-
28	ESTUDANTE 28	M	Técnico em Química	15a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	CONTATO DO RESPONSÁVEL
29	ESTUDANTE 29	F	Técnico em Química	19a	CISGÊNERO	PANSEXUAL	-
30	ESTUDANTE 30	F	Técnico em Mineração	19a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
31	ESTUDANTE 31	F	Técnico em Alimentos	19a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
32	ESTUDANTE 32	F	Técnico em Redes	17a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	CONCLUINTE (3º ANO)
33	ESTUDANTE 33 (TRANSFERÊNCIA EXTERNA)	-	-	-	-	-	-
34	ESTUDANTE 34	F	Técnico em Alimentos	18a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	-
35	ESTUDANTE 35	F	Técnico em Edificações	17a	NÃO RESPONDEU	ASSEXUAL	SIM
36	ESTUDANTE 36	F	Técnico em Química	17a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	CONCLUINTE (3º ANO)
37	ESTUDANTE 37	F	Técnico em Química	17a	OUTRO	BISSEXUAL	CONTATO DO RESPONSÁVEL
38	ESTUDANTE 38	M	Técnico em Redes	17a	CISGÊNERO	BISSEXUAL	NÃO

Fonte: Questionário socioeconômico PAE/2023.

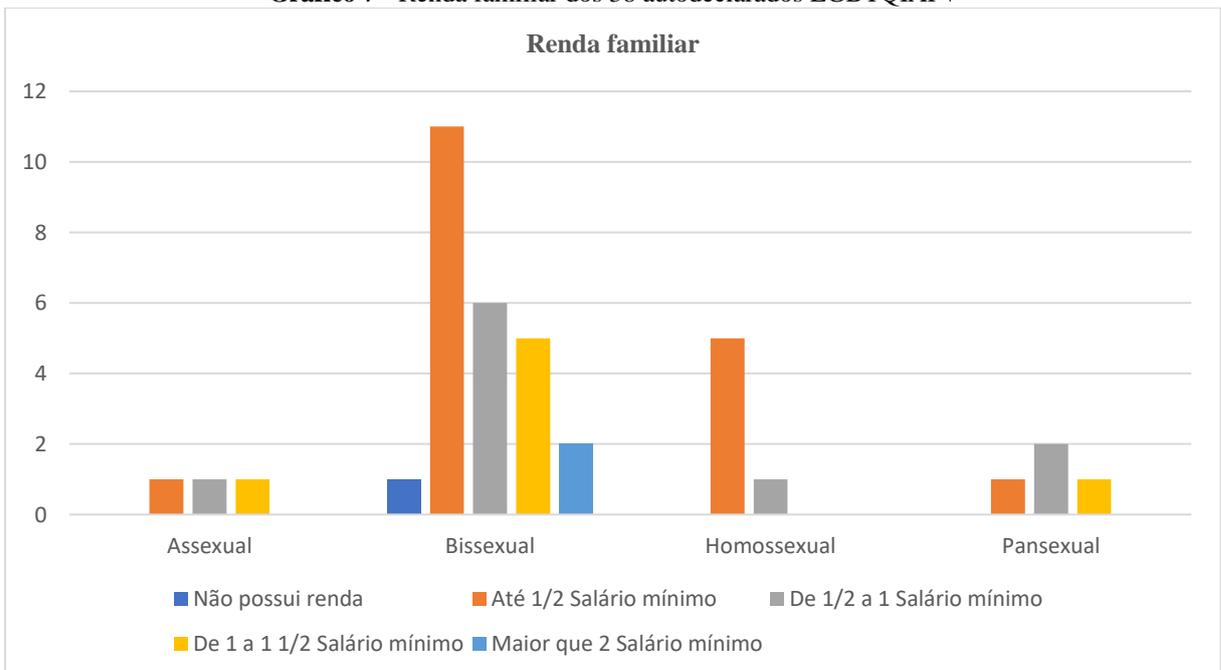
A partir do quadro acima e acrescentando as informações relativas à raça e renda familiar dos 38 autodeclarados LGBTQIAP+ no questionário socioeconômico do PAE 2023, chegou-se aos gráficos 6 e 7, os quais ilustram a raça e a renda familiar, respectivamente:

Gráfico 6 - Raça dos 38 autodeclarados LGBTQIAP+



Fonte: Questionário socioeconômico PAE/2023.

Gráfico 7 - Renda familiar dos 38 autodeclarados LGBTQIAP+



Fonte: Questionário socioeconômico PAE/2023.

No gráfico 6 observa-se o predomínio da raça parda (22 alunos). Houve apenas um indígena e o mesmo se autodeclarou como bissexual. Já em relação a renda familiar (gráfico 7), entre os bissexuais e os homossexuais houve a predominância de renda de até meio salário-mínimo. Já entre os pansexuais, sobressaiu-se a renda entre meio até um salário-mínimo. Observa-se que apenas dois alunos (5%) autodeclarados bissexuais declararam renda familiar maior que dois salários-mínimos. Então, em relação à renda familiar, a maioria dos alunos tem renda de até um salário-mínimo (um não possui renda; 18 alunos até meio salário-mínimo; e dez tem de meio até um salário-mínimo).

Com isso, entende-se que a maioria desses alunos apresenta tripla vulnerabilidade: uma racial, pois a maioria considera-se da raça parda; outra relativa à orientação sexual, a qual já os coloca como sendo um grupo minoritário, detentores de poucos direitos sociais, bem como estão mais vulneráveis economicamente, colocando-os também à margem da sociedade.

Sendo assim, finaliza-se a ilustração sobre os dados socioeconômicos dos adolescentes autodeclarados LGBTQIAP+, ressaltando-se que as informações relativas especificamente aos seis colaboradores dessa dissertação constam na seção 5, subseção 5.2, a qual inicia com a caracterização desses participantes.

2.4 Critérios de inclusão

Os colaboradores que compõem essa pesquisa foram aqueles que estiveram dentro dos seguintes critérios de inclusão:

- a) contato com o (a) possível colaborador (a) e obter prévia declaração de interesse em participar;
- b) estar regularmente matriculado em um curso técnico na forma integrada/integral no *campus* Macapá;
- c) ter preenchido o questionário socioeconômico do edital do programa de assistência estudantil do IFAP;
- d) ter entre 14 e 17 anos, 11 meses e 29 dias de idade;
- e) ser autodeclarado LGBTQIAP+;
- f) concordar em participar da pesquisa;
- g) o pai ou responsável assinar o termo de consentimento livre e esclarecido; e
- h) o adolescente assinar o termo de assentimento livre e esclarecido.

2.5 Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão da pesquisa foram:

- a) alunos maiores de 18 anos de idade;
- b) alunos matriculados em outro *campus*;
- c) ser heterossexual;
- d) autodeclarar impedido (a) de participar da pesquisa;
- e) os pais e/ou responsáveis não concordarem que o (a) adolescente participe da pesquisa.

2.6 Período da coleta de dados

A princípio, a coleta de dados estava prevista para o período de 04/12/2023 a 22/03/2024, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP. No entanto, como a aprovação ocorreu em 24/10/2023, iniciou-se desde então, a referida coleta com a análise dos questionários socioeconômicos, em busca dos colaboradores da pesquisa, análise documental e por conseguinte, a realização das entrevistas.

2.7 Técnica e Instrumento de coleta de dados

A técnica da pesquisa deu-se através da realização de entrevista semiestruturada. Conforme Gaskell (2003) a entrevista qualitativa, a partir de dados básicos, contribui para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação, cujo intuito é atingir, de maneira detalhada, sobre as crenças, atitudes, valores e motivações no que diz respeito aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Com o objetivo de estimular o entrevistado a falar de maneira prolongada e sincera sobre determinados aspectos da sua vida, é necessário que o entrevistador deixe o seu entrevistado à vontade e institua uma relação de confiança e segurança. Alcança-se esse objetivo por meio da maneira como o entrevistador faz as perguntas, demonstrando-se sempre tranquilo e confortável (Gaskell, 2003).

Quanto às vantagens das entrevistas individuais, Gaskell (2003) as sintetiza da seguinte forma:

Quando o objetivo da pesquisa é para: **explorar em profundidade o mundo da vida do indivíduo**; fazer estudos de caso com entrevistas repetidas no tempo; testar um instrumento ou questionário (a entrevista cognitiva).

Quando o tópico se refere a: **experiências individuais detalhadas**, escolhas e biografias pessoais; assuntos de sensibilidade particular que podem provocar ansiedade.

Quando os entrevistados são: difíceis de recrutar, por exemplo, pessoas de idade, mães com filhos pequenos, pessoas doentes; entrevistados da elite ou de alto status; crianças menores de sete anos (p. 78, grifos nosso).

Para Bell (2008), a adaptabilidade é uma das vantagens essenciais da entrevista, já que na entrevista pode haver o aprofundamento das respostas, além da possibilidade de investigar-se sobre os motivos e sentimentos que, por meio do questionário, não se pode obter. Isso significa dizer que a forma como o entrevistado dar a resposta – seja pelo tom de voz, seja pela expressão facial ou hesitação – é capaz de oferecer informações que apenas uma resposta escrita talvez ocultasse.

Segundo Flick (2013) para as entrevistas semiestruturadas o pesquisador elabora diversas perguntas, as quais têm que estar alinhadas com o propósito dessa técnica. E para atingir tal intuito, é necessário desenvolver um roteiro que sirva de orientação aos entrevistadores.

Flick (2013) ainda elenca quatro critérios a serem considerados para a elaboração do guia da entrevista e para a realização da mesma, são eles: “não direção na relação com o entrevistado; especificidade das opiniões e definição da situação a partir do seu ponto de vista; cobertura de uma ampla série de significados do tema; a profundidade e o contexto pessoal exibidos pelo entrevistado” (p. 115).

Bell (2008) ressalta que se o roteiro para as entrevistas for bem planejado e direcionado, as perguntas, os itens e os títulos auxiliarão à pesquisadora assim como registrar as respostas do seu entrevistado, mas também recordar o que foi falado em cada tópico.

Por fim, Flick (2013) afirma que para todas as entrevistas semiestruturadas é somente no momento da entrevista que o pesquisador pode decidir sobre o momento e a forma de investigar amplamente, sendo que para alcançar esse objetivo talvez seja necessário realizar, em um primeiro momento, um treinamento da entrevista antes de ir para a coleta dos dados propriamente dita.

Dito isso, inicialmente, encaminhou-se o projeto de pesquisa tanto ao Departamento de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (DEPPI) do IFAP/*campus* Macapá, quanto para a Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPPI) solicitando a autorização institucional para a realização da referida pesquisa, tendo tido a autorização de ambos, conforme os ANEXOS A e B. Após a autorização, solicitou-se junto à Pró-Reitoria de

Ensino (PROEN) acesso às informações sobre os dados dos alunos que constam no questionário socioeconômico (orientação sexual, contato telefônico, *e-mail*, idade, *campus*, curso, entre outros), que a pesquisadora utilizou como roteiro o APÊNDICE A. O preenchimento de tal questionário dá-se pela inscrição dos alunos no processo de seleção do programa de assistência estudantil do IFAP.

Após a aprovação do CEP, a pesquisadora entrou em contato – via *e-mail* – com os discentes que se autodeclararam – no questionário socioeconômico – LGBTQIAP+, para explicar a pesquisa desenvolvida e realizar o convite para que os mesmos pudessem atuar como colaboradores, além de verificar a possibilidade de autorização por parte dos responsáveis dos adolescentes. Como o contato via e-mail não teve adesão, pois os alunos não responderam, a pesquisadora realizou um segundo contato, por aplicativo de mensagem (WhatsApp). Dessa forma, conforme evidenciado no quadro 5, dentre os 15 alunos aptos a participarem da pesquisa, temos: um não houve retorno de contato (nem por e-mail e nem pelo WhatsApp); um a mãe não autorizou a participação; um não aceitou a participar da pesquisa; três são concluintes do terceiro ano do ensino médio e, portanto, não estariam mais matriculados na instituição quando houvesse a realização da entrevista; três os seus contatos (e-mail e/ou WhatsApp) eram dos seus responsáveis e por isso, a pesquisadora optou em não falar sobre a pesquisa por não saber se os responsáveis tinham conhecimento ou não da orientação sexual dos seus filhos; e seis aceitaram participar da pesquisa.

Após os seis alunos terem aceito ser colaboradores dessa pesquisa, a pesquisadora entregou uma pasta (conforme a figura 3) para cada um, a qual continha: dois Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); dois Termos de Assentimento Livre Esclarecido (TALE); dois termos de autorização para gravação de voz/menores de idade; uma instrução para o preenchimento dos termos, a qual também havia o telefone para contato com a pesquisadora, em caso de dúvidas; e um agradecimento por terem aceito a participar da pesquisa. Todos os participantes devolveram os termos devidamente assinados, tendo ficado cada um com a sua respectiva via.

Figura 3 - Pasta entregue aos colaboradores da pesquisa contendo os documentos para assinatura

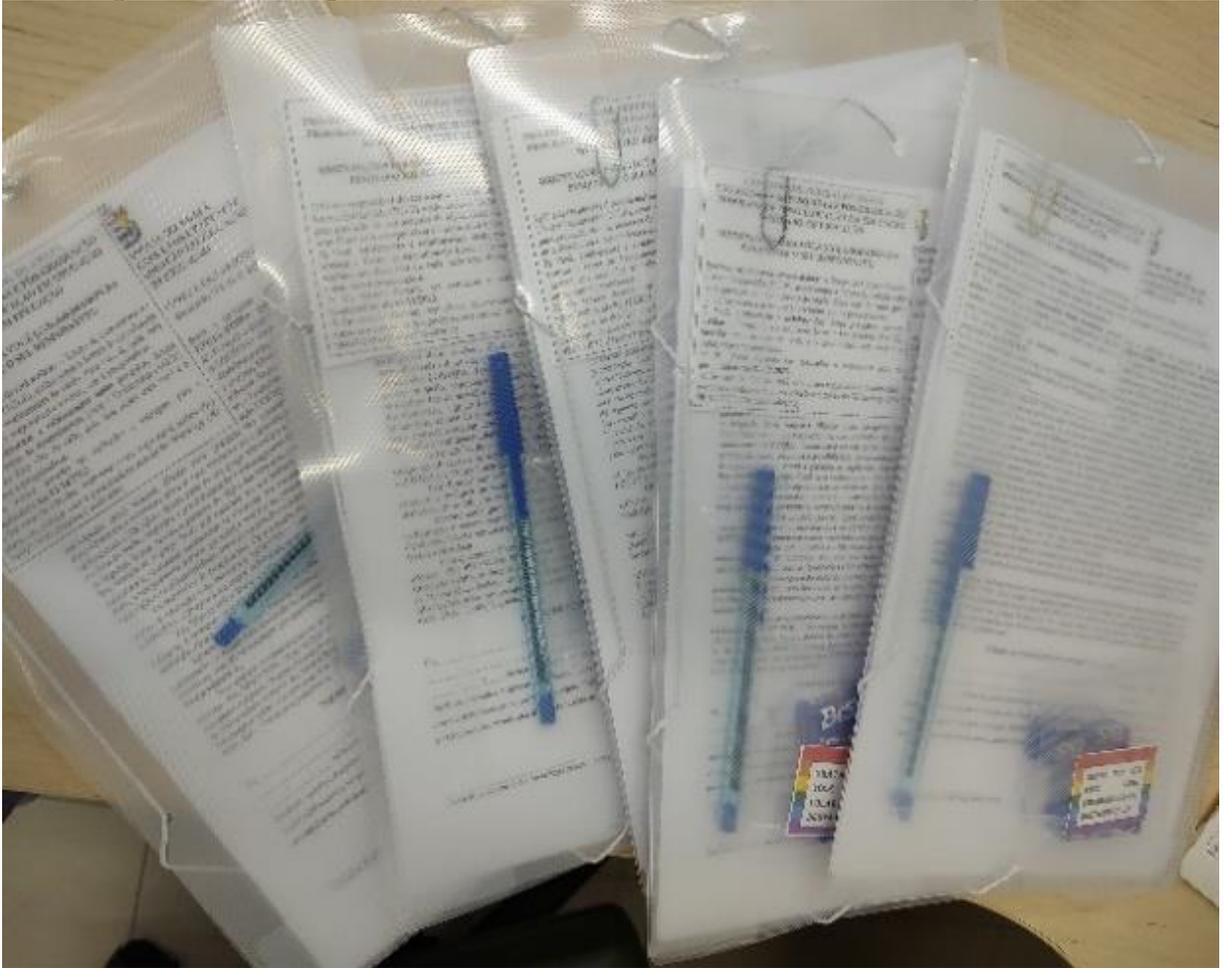


Foto: Arquivo da pesquisadora (Macapá, 21 de novembro de 2023).

Realizou-se ainda, a análise documental para averiguar se havia instrumentos institucionais, como projetos de ensino ou extensão, que trabalhassem sobre a diversidade sexual e de gênero.

Na etapa seguinte, foram agendadas as entrevistas. O intuito da realização dessa técnica é para os discentes discorrerem sobre as suas percepções acerca da temática, informando por exemplo, se já foram vítimas de discriminação dentro da escola; como lidam com essa discriminação; quais os mecanismos que utilizam para enfrentar a LGBTQIAP+fobia na escola; como a LGBTQIAP+fobia pode influenciar na saúde mental dos adolescentes; se existem, no ambiente escolar, políticas institucionais de combate à LGBTQIAP+fobia, além de outras questões como melhorias, a nível escolar, que possam ser cada vez mais acolhedoras com esse público.

A pesquisadora utilizou como guia para as entrevistas o roteiro que consta no APÊNDICE E⁴. No início das entrevistas, a pesquisadora fez uma fala introdutória afim de explicar sobre o objetivo da pesquisa, a garantia do anonimato e do sigilo das informações, além de ter agradecido aos entrevistados por terem concordado em falar sobre as suas vivências, enfatizando que não existiam respostas certas ou erradas, que a pesquisa era sobre o que eles pensam, sentem e lidam com o processo. Por último, solicitou a autorização para iniciar a gravação. Ressaltou ainda que o objetivo da entrevista ser gravada, é para o suporte na transcrição das falas dos colaboradores, tendo os responsáveis – pelos adolescentes – assinado o termo de autorização para gravação de voz/menores de idade (APÊNDICE D). Tal afirmação está ancorada em Bell (2008) quando diz que a gravação das entrevistas é principalmente útil para o pesquisador que utilizará a análise de conteúdo e que por isso, talvez haja a necessidade de ouvir as entrevistas por diversas vezes, com o intuito de identificar categorias, além de possibilitar a codificação, resumir e registrar comentários específicos, sem que precise escrevê-los no decorrer da entrevista.

As entrevistas aconteceram no mês de junho de 2024.

2.8 Etapas da coleta de dados

Sendo assim, as etapas da pesquisa foram as seguintes:

1ª etapa: No período entre setembro de 2023 a março de 2024, realizou-se o levantamento bibliográfico, com a utilização das seguintes bases de dados: periódicos da CAPES; BDTD e SciELO.

2ª etapa: Em outubro de 2023, fez-se a identificação dos possíveis colaboradores da pesquisa, através do questionário socioeconômico;

3ª etapa: Entre os meses de novembro e dezembro de 2023, a pesquisadora entrou em contato com os possíveis colaboradores e com os seus pais e/ou responsáveis para explicação da pesquisa e respectiva anuência;

4ª etapa: Entre os meses de março e abril de 2024, realizou-se a análise documental, para averiguar se a instituição debate sobre as questões de gênero e sexualidade, através dos projetos de ensino e extensão;

5ª etapa: Realização das entrevistas semiestruturadas, no mês de junho de 2024;

⁴ Adaptou-se o protocolo da pesquisa de Costa *et al* (2020) para o roteiro das entrevistas semiestruturadas.

6ª etapa: Análise dos dados obtidos a partir das entrevistas e da análise documental, em que aconteceram em agosto, setembro e outubro de 2024.

2.9 Análise de dados

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas com o auxílio do programa Transcribe/Microsoft Word, para em seguida prosseguir com a análise do material coletado. A análise de dados baseou-se por meio da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016), esse tipo de análise é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados em discursos diferentes. Buscando a interpretação, a análise de conteúdo alterna entre o rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Existem duas funções: uma denominada de heurística, na qual a análise de conteúdo aumenta a propensão para a descoberta, para o novo; e a outra, “administração da prova”, onde hipóteses servem de diretrizes para que o método da análise confirme ou não tais hipóteses. Essas funções, na prática, podem ou não se dissociar, podendo coexistir de maneira complementar.

A técnica da análise de conteúdo, segundo Bardin *apud* Sousa; Santos (2020) apresenta-se sob três fases: a primeira, pré-análise, sendo através dela que o pesquisador inicia o levantamento do material que irá nortear a sua pesquisa; a segunda, exploração do material, com a categorização ou codificação, nesta etapa o pesquisador tem que categorizar os elementos que surgiram durante a análise, realizando o desmembramento e o agrupamento dos termos e palavras; e por último, a fase do tratamento dos resultados, inferências e interpretação, é aqui que o pesquisador precisará aprofundar o significado do que foi dito nas mensagens dos participantes da pesquisa, tentando sempre fazer uma reflexão crítica.

De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo envolve procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. Segundo esse autor,

A matéria prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material emergente de comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, **gravações**, **entrevistas**, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados, para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (p.2, grifos nosso).

A partir desse entendimento sobre a análise de conteúdo, essa pesquisa realizou a sua análise de dados a partir das gravações das entrevistas semiestruturadas, em que os adolescentes discorreram sobre as suas percepções relacionadas à temática da LGBTQIAP+fobia. E a partir

das percepções dos adolescentes, a pesquisadora fez a sua interpretação, atentando-se para o contexto social e político os quais estão inseridos.

Assim sendo, Moraes (1999) afirma que a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, tem como pontapé inicial diversos pressupostos, nos quais, quando se avalia um texto, funcionam como suporte para captar seu sentido simbólico. No entanto, é importante entendermos que tal sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Ressalta-se ainda que, para entender os significados de um texto, é preciso considerar o contexto o qual está inserido. Ou seja, é preciso atentar-se além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem.

O processo da análise do conteúdo proposta por Moraes (1999) e a ser utilizada nessa pesquisa, considera cinco etapas, sendo elas: (1) preparação das informações; (2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; (3) categorização ou classificação das unidades em categorias; (4) descrição; e (5) interpretação. Na primeira etapa, realizou-se a formulação do problema de pesquisa, assim como os objetivos e as suas escolhas teórico-metodológicas. Em seguida, a pesquisadora reuniu todos os dados coletados tanto nas entrevistas como na análise documental e verificou aqueles que entrariam na análise para atender aos objetivos da pesquisa; nessa etapa os colaboradores da pesquisa foram identificados com nomes fictícios, sugeridos por eles, a fim de garantir a confidencialidade da pesquisa. Na segunda etapa, a unitarização, a unidade de análise foi a fala/percepção de cada colaborador e os projetos de ensino e extensão trabalhados pela instituição. Na etapa da categorização, a pesquisadora agrupou os dados olhando para o ponto comum que existia entre eles e a partir disso, construiu-se as categorias – considerando as áreas temáticas – para a realização dos conteúdos, sendo elas: revelação da sexualidade; homonegatividade internalizada; ocultação da orientação sexual; saúde mental; o ambiente escolar: um lugar de acolhimento ou de opressão?; o resistir de adolescentes LGBTQIAP+; vivências discriminatórias; mecanismos de enfrentamento; e políticas institucionais, conforme o quadro 7. Na etapa seguinte – a descrição – a pesquisadora fez uso das citações diretas para descrever, conforme as categorias, o que cada adolescente discorreu. Por último, a pesquisadora realizou a etapa da interpretação daquilo que os colaboradores da pesquisa relataram, analisando cuidadosamente cada narrativa, não apenas as explícitas como também as ocultas, através dos gestos, das vozes, além de considerar o contexto em que os adolescentes estão inseridos, articulando as percepções dos colaboradores com a discussão teórica dessa dissertação.

Sendo assim, para a análise documental, fez-se uso do quadro 6 como parâmetro, o qual consta, na seção 5, os dados coletados sobre os projetos de ensino e extensão executados no *campus* Macapá:

Quadro 6 – Roteiro para coleta dos Projetos de ensino e extensão executados no IFAP/*campus* Macapá

Nome do Projeto	Tipo de Projeto	Objetivos	Público-alvo	Proponente	Ano de execução

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a sistematização da análise de conteúdo, a partir das entrevistas, a pesquisadora utilizou como roteiro o quadro 7, o qual o preencheu com as respectivas categorias analisadas, por colaborador (a), com as descrições e a pré análise. O quadro preenchido consta nos arquivos da pesquisadora.

Quadro 7 – Roteiro para sistematização da análise de conteúdo: entrevistas semiestruturadas

Categorias	Colaborador (a)	Descrição	Pré análise
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.10 Ética em pesquisa

Para a construção da ética nessa dissertação levou-se em consideração os apontamentos realizados por Christians (2006), no qual o autor menciona quatro diretrizes fundamentais para nortear a ética nas pesquisas científicas, sendo elas: a) o consentimento informado, o qual estabelece o compromisso com a autonomia individual, onde os indivíduos que serão pesquisados têm o direito de receberem a informação referente à natureza e as possíveis consequências sobre aquilo que estão participando. Ademais, esses indivíduos devem concordar, de forma voluntária, em serem participantes da pesquisa, sem qualquer tipo de coerção – seja ela física ou psicológica; b) fraude: à medida que enfatizam sobre o consentimento informado, os códigos de ética da ciência social garantem uma postura contrária

à fraude. O autor ainda sugere que aplicar essa diretriz é sugestivo de que os pesquisadores elaborem diversos experimentos sem procedimentos ativamente fraudulentos; c) privacidade e confidencialidade, aqui o autor destaca sobre a necessidade de que todos os dados pessoais dos sujeitos participantes da pesquisa sejam devidamente protegidos e apenas expostos – de maneira pública – sob a proteção do anonimato; e d) precisão, é preciso assegurar essa diretriz na condução das pesquisas, uma vez que mentiras, materiais fraudulentos e omissões são atitudes consideradas não científicas, além de antiéticas.

A partir disso e atendendo a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, a qual trata sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais com seres humanos, e da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética e Pesquisa, obtendo-se o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número **74069823.4.0000.0003**, tendo sido **aprovado** em 24/10/2023, conforme o parecer consubstanciado de número **6.454.625** (ANEXO C). Esta pesquisa não acarretou ônus para os entrevistados, tampouco implicou em qualquer espécie de remuneração monetária aos mesmos.

Ao optar por participar da pesquisa, os colaboradores também foram beneficiados ao receber e trocar informações acerca da temática da pesquisa, de forma objetiva e acessível. Porém, alguns poderiam optar por não participar da pesquisa, sem haver por parte dos pesquisadores, qualquer forma de represália e/ou retaliação para com estes, podendo os mesmos isentarem-se de responder às informações requeridas no protocolo ou de assinar o TCLE/TALE (APÊNDICES B e C), estando aptos a desistir da participação da pesquisa a qualquer momento, mediante sua decisão.

Quanto aos riscos a que os colaboradores estariam submetidos (as) foram os seguintes: psíquico e emocional, pois poderiam trazer memórias desconfortáveis e dolorosas sobre as suas vivências até o presente momento, além do risco social, entendendo que os adolescentes fazem parte de um grupo minoritário e historicamente excluído. Também estariam expostos ao risco de medo, vergonha e possibilidade de constrangimento diante da pesquisadora. Tais riscos foram minimizados da seguinte forma: houve a garantia do anonimato e sigilo das respostas, sendo utilizadas apenas para fins científicos; as entrevistas foram realizadas em um ambiente acolhedor, tendo a pesquisadora utilizado uma abordagem humanizada, escutando atentamente as vivências dos adolescentes, de maneira acolhedora e sem julgamentos; além disso, a pesquisadora também garantiu o respeito às crenças, valores e culturas dos seus colaboradores.

Os benefícios da pesquisa foram: a) Oportunidade em colaborar com a sociedade, podendo trazer subsídios para o campo da educação e do movimento LGBTQIAP+; b)

Contribuir com as políticas institucionais voltadas para os alunos LGBTQIAP+; c) Proporcionar maior visibilidade às pautas LGBTQIAP+ dentro da instituição.

Salienta-se que, em caso de dúvidas, os colaboradores poderiam entrar em contato, a qualquer tempo, diretamente com a pesquisadora e/ou com o seu orientador. Ressalta-se ainda que o anonimato foi garantido nos termos de consentimento e assentimento.

3 CULTURA ESCOLAR

Esta terceira seção (teórica), cujo título é “**CULTURA ESCOLAR**”, surgiu a partir da disciplina obrigatória de linha intitulada “**Educação, Culturas e Diversidades**” e visa atender ao objetivo de “*Entender as discussões de norma, gênero e sexualidade considerando a cultura escolar*”. Inicia-se com uma abordagem sobre o conceito de cultura, para em seguida fazer-se a relação da cultura com a educação, para então chegar-se à cultura escolar propriamente dita, articulando-a com as discussões de norma, gênero e sexualidade no âmbito da escola. Ao final dessa seção, realiza-se uma discussão sobre a escola dentro desse contexto e desse debate.

3.1 Conceituando Cultura

O MUNDO QUE CRIAMOS...

Meu corpo é a natureza de que eu sou parte transformada no ser de uma pessoa: eu. Refletida nas águas calmas e límpidas de um pequeno lago, a natureza devolve a ela a sua imagem. Ela se vê através de meu corpo e cabe a nós – ela e eu – sabermos distinguir o que faz inteiramente parte de alguma dimensão de seu domínio de existência no planeta Terra e no Universo, e o que já é, também, parte e partilha de uma dimensão da Vida. (...) Eu me vejo como um *ser da natureza*, mas me penso como um *sujeito da cultura*. Como um alguém que pertence também ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver.
(Brandão, 2002, p. 15-16).

Brandão (2002) afirma que cultura é uma palavra universal, na qual aquilo que é transformado em memórias, em palavras, em gestos são recriados a cada momento. Afirma ainda que, no entanto, apesar do seu caráter universal, nem sempre é aceito por aqueles que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos podem significar. Segundo esse autor:

Nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: *cultura* (p. 22).

Conforme Brandão (2002) atualmente, ao falar-se sobre cultura diz-se que a mesma está mais no *quê* e no *como* os seres humanos trocam mensagens, proferem palavras e ideias entre si, do que no *que* fazem em e sobre o mundo, à medida em que se organizam de maneira social para viverem nele e conseqüentemente, transformá-lo. Biologicamente, os seres humanos possuem diferenças quase imperceptíveis, já as culturas dos indivíduos, não:

Elas foram e continuam sendo inúmeras entre os tempos da história e os espaços da geografia humana. Pois somos a única espécie que, munida de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de produzir um modo único de vida, ou mesmo maneiras de

ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver no interior de inúmeras variedades de tipos de culturas humanas (p. 23).

Para Cuche (2002), para compreendermos o sentido atual do conceito de cultura e a sua utilização no âmbito das ciências sociais é necessário olharmos para a sua gênese social e isso significa investigar como a palavra foi formada e o conceito científico que dela depende, localizando então, a sua origem e a sua evolução semântica.

No final do século XIII, a palavra cultura surgia para designar uma parcela de terra cultivada; no entanto, no início do século XVI, passava a significar uma ação: o fato de cultivar a terra, mas somente na metade desse século, formou-se o sentido figurado e cultura poderia ser entendida como o fato de trabalhar para desenvolvê-la. Vale ressaltar, que tal sentido teve pouco reconhecimento no meio acadêmico até a metade do século XVII. Sendo assim, até o século XVIII, houve uma evolução do conteúdo semântico da palavra e que pode ser justificada pelo movimento natural da língua, sendo precedida tanto pela metonímia (da cultura como estado à cultura como ação) quanto pela metáfora (da cultura da terra à cultura do espírito) (Cucho, 2002).

Inicialmente, a palavra cultura apontava para um minucioso processo material, vindo a ser – metaforicamente – transposto para os assuntos do espírito. A raiz latina da palavra é *colere*, que abrange o significado desde cultivar e habitar até prestar culto e proteger. Tratando-se do seu significado como habitar, esse evoluiu desde o latim *colonus* até ao colonialismo contemporâneo, pelo que títulos como Cultura e Colonialismo são, uma vez mais, sutilmente tautológicos. Porém, *colere* também originaria, através da expressão latina *cultus*, o termo religioso culto, precisamente quando, na era moderna, a própria ideia de cultura é substituída por um efêmero conceito de divindade e transcendência (Eagleton, 2011).

Para Eagleton (2011), cultura descreve tanto uma transição histórica como codifica questões filosóficas fundamentais; há em torno dela liberdade e determinismo, atividade e resistência, mudança e identidade, aquilo que é dado e aquilo que é criado, todos emergindo de forma difusa. Etimologicamente, cultura sugere uma dialética entre o artificial e o natural, aquilo que as pessoas fazem ao mundo e o que o mundo faz com elas.

Eagleton (2011) faz um recorte abrangendo três grandes sentidos modernos da palavra cultura, tentando marcar as suas diferenças, sendo eles: 1) em torno do século XVIII, cultura era sinônimo de civilização, fazendo parte de um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material, estando relacionada então com os costumes e a moral de um grupo ou indivíduo. Dentro dessa definição, houve uma tensão daquilo que era civilização e do que era

cultura, pois enquanto civilização minimizava diferenças nacionais, cultura as realçava; tal tensão era devida a rivalidade entre Alemanha e França.

Cuche (2002) realiza esse debate franco-alemão sobre a cultura ou a antítese “cultura-civilização”, do século XIX e início do XX, no qual afirma que a ideia alemã de cultura evoluiu pouco no século XIX sob a influência do nacionalismo e ligava-se cada vez mais ao conceito de “nação”, sendo definida como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais, as quais formavam o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade. Por outro lado, na França aconteceu de forma diferente, cultura enriqueceu-se com uma dimensão coletiva, deixando de referir-se apenas ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, mas também se referia a um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade, em sentido vasto e impreciso.

Prosseguindo com os sentidos de cultura, 2) o segundo sentido tem como marco os idealistas alemães, no qual a ideia de cultura começou a assumir algo do seu significado moderno enquanto modo de vida com características específicas. Em meados do século XIX, com consolidação apenas no início do século XX, o termo cultura passou a referir-se às culturas de diferentes nações e períodos e também às culturas econômicas e sociais dentro de uma mesma nação. Aqui, cultura é praticamente o antônimo de civilidade. Por fim, 3) o terceiro sentido é reduzir a categoria geral de cultura a um conjunto de obras artísticas, significando assim, um corpo de obras artísticas e intelectuais de reconhecido valor, além de instituições que as produzem, disseminam e regulam (Eagleton, 2011).

Sendo assim, ressalta-se que, a partir de quatro momentos de crise histórica, é que a cultura começa a ter uma certa importância, ou seja, quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando parece que, sem uma profunda alteração social, a cultura na acepção das belas-artes e da excelência de vida já não serão possíveis; quando proporciona os termos em que um grupo ou um povo procuram a sua emancipação política; e quando um poder imperialista é obrigado a transigir com a forma de vida daqueles que subjuga (Eagleton, 2011).

Brandão (2002) afirma que:

Antes de mais nada viver uma cultura é conviver *com e dentro* de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores, desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa (p. 24).

Assim sendo, conforme Brandão (2002) a cultura é uma experiência social a qual abrange todo o complexo e diferenciado mecanismo de determinação da própria vida social, que contém os ritos, as crenças e os “mapas simbólicos” de um povo.

Cabe destacar que hooks (2019) menciona que os pesquisadores tentam responder à realidade do pluralismo cultural, mas que isso deve ser feito de maneira que questione criticamente os processos históricos sobre racismo, gênero e sexualidade, por exemplo. Foi então que, dentro desse contexto, a autora afirma que os estudos culturais emergiram como a área acadêmica contemporânea mais convidativa para realizar essa análise.

Os estudos culturais surgiram em meados da década de 1950, momento esse onde o que era relevante eram as chamadas “rupturas significativas”, as quais antigas correntes de pensamento estavam sendo rompidas e novos e velhos elementos estavam sendo reagrupados em volta de outros temas: multiplicidade de objetos de investigação. Dentre os princípios dos estudos culturais, citam-se: a identidade é uma construção social; a sociedade é marcada pela luta pelo poder; crenças baseiam-se em percepções da realidade; é seu objeto qualquer artefato que possa ser considerado cultural; e estão preocupados com as questões que fazem a conexão entre cultura, significação, identidade e poder (Hall, 2003).

Na análise dos estudos culturais, pode-se inferir que eram um ambiente de formação de alianças, que, sob a perspectiva marxista, contribuiu trazendo questionamentos relacionados aos limites que havia entre a alta e baixa cultura, os pluralismos e as hegemonias. Dessa maneira, o feminismo, a política negra, o movimento *gay*, os estudos chicanos, os grupos crescentes de estudos pós-coloniais, grupos de diversas culturas e culturas populares eram entendidos e aceitos nessa proposta dos estudos culturais (Carvalho; Lisboa Filho, 2019).

Sendo assim, no âmbito das discussões em torno do gênero nos estudos culturais, exemplifica-se e reforça-se a questão do feminismo, pois a sua intervenção foi específica e decisiva não apenas para os estudos culturais, mas também para outros projetos teóricos, já que introduziu uma ruptura. Tais contribuições foram: a proposição da questão do pessoal como político, trazendo consequências para a mudança do objeto de estudo nos estudos culturais; a expansão radical sobre a ideia de poder; a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão do próprio poder; a abertura de questões que julgavam ter abolido em torno da área perigosa do subjetivo e do sujeito, colocando essas questões no centro dos estudos culturais como prática teórica; e a reabertura da “fronteira fechada” entre a teoria social e a teoria do inconsciente (a psicanálise) (Hall, 2003).

Hooks (2019) afirma que ao participar das discussões atuais sobre cultura com destaque para a diferença e a alteridade, mas sem indagar as próprias perspectivas, pode contribuir para que antigas práticas sejam criticadas, reencenadas e mantidas, por meio de uma cultura de dominação. Assim, a autora diz que é importante, na tentativa de repensar práticas culturais, “criar maneiras de olhar e falar ou estudar culturas e povos diferentes de maneiras que não perpetuem a exploração e a dominação” (p. 254).

Dentro desse contexto de exploração e dominação cultural, pode-se citar Freire (1987) quando o mesmo diz que a invasão cultural (alienante) faz com que os invasores adentrem no contexto cultural dos invadidos, impondo-os a sua própria visão de mundo. Dessa forma, a invasão cultural é uma violência àquele que está tendo a sua cultura invadida. Assim, “os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores” (p. 94).

Para Freire (1987), à medida que a invasão cultural acontece mais os invadidos desejam assemelhar-se com os invasores, seja na maneira de andar, de vestir ou até mesmo na maneira de falar. E assim, a cultura – geralmente do homem, do branco, do ocidente – vai sendo mantida e perpetuada como a cultura correta a ser seguida.

Assim, quando os pesquisadores (homens e brancos) ainda que apoiem, encorajem ou tentem fazer intervenções teóricas de cunho cultural, mas sem uma abertura para que o questionamento seja realmente inclusivo, tais mudanças acabam por serem mantenedoras das posições de poder e autoridade, fazendo com que haja a preservação das estruturas de dominação, as quais se baseiam na raça, no gênero e na classe (hooks, 2019). Para a autora: “O ponto de vista político de qualquer professor engajado no desenvolvimento dos estudos culturais determina se as questões de diferença e alteridade são discutidas de novas maneiras ou de maneiras que reforcem a dominação” (p. 259).

Tal afirmação da autora evidencia como o papel dos educadores é fundamental na condução de suas práticas, ou seja, quando a escola não trabalha de forma institucionalizada as questões culturais que envolvem gênero, sexualidade ou raça, fica a cargo do professor se quer ou não trabalhar com essas temáticas, conforme o seu próprio ponto de vista. Dessa maneira, “apenas ações políticas radicais de professores e seus aliados podem fazer frente a essas dimensões negativas” (hooks, 2019, p. 260). Assim, finalizamos esse tópico e trazemos a seguir a relação que há entre a cultura e a educação.

3.1.1 Cultura e a sua relação com a educação

Sobre cultura e educação, Nietzsche acredita que não se pode separar os dois conceitos, já que não há cultura distante de um projeto educativo, assim como não existe educação sem uma cultura como base (Dias, 2022). Ademais, Nietzsche é defensor de uma educação que esteja enraizada nas experiências de vida de cada ser humano, além de propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades desse indivíduo, tanto no âmbito intelectual, quanto no artístico ou físico (Benvenuto, 2022).

Para Kant a educação é entendida como o cuidado, a disciplina e a instrução, sendo através dessas duas últimas, que ocorre a formação. Então, de acordo com Kant citado por Veiga Neto (2003):

Na educação, o homem deve, portanto:

- 1) Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, disciplina consiste em domar a selvageria.
- 2) Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e essa é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos [...].
- 3) A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e que tenha influência. A essa espécie de cultura pertence o que se chama propriamente civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins [...].
- 4) Deve, por fim, cuidar da moralização [...] (p. 9).

Sobre a disciplina, Nietzsche também concorda que a educação inicia-se por ela, através dos seus hábitos e obediência, tendo em vista que, disciplinar linguisticamente o indivíduo, não é sinônimo de enchê-lo de conhecimentos históricos sobre determinada língua, mas ao contrário, é necessário que o próprio indivíduo o faça através da construção de determinados princípios, fazendo-o com que cresça por si mesmo, tanto interior quanto exteriormente (Dias, 2022).

Sendo assim, o indivíduo, dentro do âmbito da educação, deveria abranger todos os critérios mencionados por Kant, inclusive contemplando ao caráter de culto. Então, conforme Veiga Neto (2003), a educação escolarizada foi posta para atender a uma modernidade, a qual teria que ser mais homogênea e menos ambivalente possível. Com isso, a escola foi colocada a serviço da limpeza do mundo. Um mundo mais limpo, para Veiga Neto (2003), seria um mundo que – junto com a civilidade – desenvolvesse também uma cultura universalista, no qual as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de casos particulares. Já no âmbito da cultura, um mundo totalmente limpo seria uma situação sociocultural em que, no limite, cada ponto do espaço social tem uma relação de identidade

com os pontos adjacentes e quando tal limite fosse atingido, o conjunto estaria homogêneo (de forma inteira) e com um risco social igual a zero. Ou seja, em termos culturais, seria uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença.

No entanto, sabemos que, nos dias de hoje, não podemos rejeitar as diferenças e sim, reconhecê-las. Segundo Moreira; Candau (2003) há uma problemática que envolve as relações entre escola e cultura e que faz parte de todo esse processo educativo. Não se pode afirmar que há educação se ela não estiver inserida na cultura da humanidade, em especial, do momento histórico em que se situa, ou seja, não se pode admitir uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente.

Para Brandão (2002) tudo o que acontece a nível de educação ocorre também dentro “de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado *cultura*” (p. 25). A educação, da mesma forma como a religião, a ciência e a arte, é – também – uma dimensão da organização de:

processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de reiterações de palavras, valores, ideias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga (p. 25).

Além disso, é imprescindível ressaltar que tais relações entre o que se chama cultura e o que se chama educação, acontece porque os seres humanos são seres em constante aprendizado, e isso significa que, se há aprendizado é porque há também educação. E a educação é progressiva, além de ser resultado de processos de interação de saberes em graus e formas mais amplos, ou seja, “são sempre o resultado de interações significativas da pessoa com ela mesma, de pessoas entre elas, como sujeitos sociais e como categorias diferenciais de sociabilidade, e de pessoas com sistemas e estruturas de símbolos e significados” (Brandão, 2002, p. 26).

Dito isso, pode-se afirmar que a escola é uma instituição cultural, cujas relações entre escola e cultura devem ser vistas como universos entrelaçados, de maneira articulada. Assim, a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, na qual tem como função social essencial, além de transmitir cultura, fornecer, às novas gerações, o que a humanidade produziu de mais importante, culturalmente (Moreira; Candau, 2003).

Além disso, por muito tempo, a escola foi “concebida” para atender a uma visão monocultural, no entanto, com o passar dos anos, percebeu-se que essa visão era retrógrada, pois as diversas culturas estão presentes no ambiente escolar, convivendo e, portanto, não

podem ser colocadas em segundo plano, havendo então a necessidade de dialogarem entre si, trazendo à tona a importância de valorização da diversidade cultural nas escolas.

Confirmando o que foi exposto anteriormente, Moreira; Candau (2003) trazem a afirmativa do “cruzamento de culturas” no espaço escolar, sendo que para atender a essa perspectiva, é primordial adotarmos uma nova postura, com a capacidade de identificarmos essas diferenças culturais emaranhadas no universo escolar, além de reinventar a escola admitindo o que a especifica, identifica e distingue dos demais espaços de socialização.

Moreira; Candau (2003) ainda afirmam que o que caracteriza o universo escolar é justamente a relação entre as culturas, inclusive sendo uma relação permeada por tensões e conflitos. Assim sendo, a escola está sendo chamada para reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes nela, além de abrir os espaços para a manifestação e a valorização das diferenças. E eis aqui uma questão importante: é um desafio a ser enfrentado pela escola ao abrir os espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas.

Finalizamos esse tópico com o que Brandão (2002) entende por educação e cultura:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo (p. 26).

Portanto, entendemos que o papel da educação e dos seus educadores não é uma tarefa fácil, mas deve se pautar considerando os aspectos culturais e o contexto em que os indivíduos estão inseridos, além de reconhecer as diversas e diferentes culturas encontradas no espaço escolar para que as mesmas possam ser dialogadas entre si e respeitadas.

3.2 Cultura escolar e as discussões de norma, gênero e sexualidade na escola

Quando falamos de *cultura erudita* e de *cultura popular*, de *culturas indígenas*, de *cultura metropolitana*, de ***cultura escolar*** ou de *dilemas da cultura pós-moderna*, estamos apenas dando nomes diferentes a evidentes diferenças de e entre pessoas através de suas culturas.
(Brandão, 2002, p. 25, grifos nosso).

Com o passar do tempo, os estudos sobre a escola estão cada vez mais presentes nas pesquisas, com os mais diversos enfoques de análise. Desse modo, um elemento sempre presente nesses estudos é o reconhecimento da existência de uma cultura própria da instituição chamada escola, uma cultura cuja prática social é própria e única (Silva, 2006). Para Elías (2015) os estudos sobre a cultura escolar atingiram um considerado desenvolvimento na última

parte do século XX, ao passo em que permitiram voltar os olhares para o interior dos processos escolares para descrever além de compreender os problemas que tais processos representavam.

Elías (2015) afirma que as escolas possuem uma cultura própria e que existem complexos rituais de relações pessoais, tradições, costumes, normas que acabam por constituir um código moral. Assim, considerando a escola como uma instituição com cultura própria extraem-se dela alguns elementos ditos como principais: os atores, sendo eles as famílias, os professores, gestores e alunos; os discursos e as linguagens, que seriam as formas de comunicação; as instituições (organização escolar e o sistema educativo); e as práticas, consideradas como pautas de comportamento, as quais se consolidam durante um tempo (Silva, 2006).

Além disso, os programas oficiais e os resultados efetivos da ação da escola são as partes de uma cultura que a escola proporciona para a sociedade. Isso significa que a cultura escolar é a cultura adquirida no âmbito da escola, encontrando nela a sua forma de difusão e a sua gênese. Dessa maneira, a escola tem uma função social básica, a qual ultrapassa a prestação de serviços educativos e justamente por isso, não pode ser apenas entendida como uma organização social (Silva, 2006).

Elías (2015) conceitua cultura escolar como sendo padrões de significados transmitidos historicamente, os quais abrangem as normas, os valores, as crenças, as cerimônias, os rituais, as tradições e os mitos compreendidos pelas pessoas que compõem a comunidade escolar. Em geral, tal sistema de significados forma aquilo o que as pessoas pensam e a maneira como agem. Assim, dentro de uma cultura em geral, em especial na cultura escolar, existem características que são tanto estáticas quanto dinâmicas: o caráter estático põe-se evidente porque – por um lado a cultura cria um caráter único no sistema social, a medida em que promove um sentido de pertencimento e compromisso, além de participar (de forma ativa) na socialização de novos membros, inserindo-os em uma particular perspectiva da realidade. Já o seu caráter dinâmico está nas mudanças que os membros da organização interagem com novas ideias e enfoques.

Para Silva (2006), a escola é a principal instituição dentro de uma sociedade, já que é ela a responsável pela educação formal dos seres humanos e é por isso que a escola é a base para o conceito de sociedade moderna, considerada como um dos principais motores de triunfo da modernidade. Sendo assim, a vida rotineira da escola, a partir da sua dinâmica interna – reelabora as normas, valores, práticas comunitárias, proporcionando assim, uma nova aparência, mas sem se distanciar daquilo que está acontecendo na sociedade afora.

A cultura adentra em todas as ações da rotina escolar, influenciando os seus ritos e suas linguagens, determinando as maneiras como deve se organizar e gerir e compondo os sistemas curriculares. É importante ressaltar que a cultura escolar é fundamental para a formação dos indivíduos, além do desenvolvimento da carreira acadêmica. Por isso, tanto os discursos quanto as maneiras de comunicação e de linguagens vigentes no cotidiano escolar contribuem para a sua cultura (Silva, 2006).

Silva (2021) menciona que a cultura escolar apresenta-se em um ambiente composto por indivíduos e grupos, professores e não professores, alunos e familiares, os quais mantêm uma relação – seja direta ou indiretamente – ao redor de um mesmo objetivo: formar integralmente os sujeitos em relação a conhecimentos historicamente produzidos. Já que a escola, ao ser organizada com esse intuito, resulta do fazer pedagógico e dos significados construídos pelos seres humanos, acaba por ser um campo de expressão e produção humanas, que tanto recebe quanto forma cultura.

Além do mais, existe – na escola – uma maneira de comunicar bem específica, a qual reflete a trajetória histórica e social da instituição, dos docentes e discentes, influenciando assim, a forma de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar, a depender do momento histórico em que estão inseridos (Silva, 2021).

Araújo (2019) afirma que a diversidade cultural, as diferentes etnias, a diversidade de histórias de vida, os comportamentos, as crenças religiosas, os tipos de arranjos familiares, a cultura local, os diversos sujeitos inseridos nas suas práticas rotineiras no universo escolar, formam uma possibilidade para a construção de uma cultura da escola. É por isso que entendemos que seja necessário o reconhecimento dessa diversidade cultural, por todos os atores que constituem a escola, para que haja um maior êxito nas condutas dos processos escolares.

Silva (2021) reconhece a escola como sendo um ambiente propício para que se possa construir uma cultura acadêmica, de uma cultura entre educandos e educadores e entre esses e a cultura social mais ampla. Dessa forma, requer-se pensar, elaborar e planejar – de maneira coletiva – o currículo escolar, tentando então, aproximar a vida com a realidade social dos que adentram à escola. Com isso, a autora entende e nós corroboramos com a ideia, de que:

O currículo, portanto, precisa abranger a diversidade cultural e social, valorizando os aspectos físicos, sociais, afetivos, cognitivos e emocionais dos estudantes para que, por meio dele, possam construir e reconstruir suas experiências de vida com significado (p.82).

Como o foco dessa pesquisa não é propriamente o currículo, não se aprofundou na discussão. Porém, faz-se necessário um adendo sobre o currículo, que é a questão do currículo oculto, que de acordo com Silva (1999) o mesmo é formado por tudo aquilo que compreende o ambiente escolar, mas que não está – explicitamente – no currículo oficial, mas que irá servir para as aprendizagens sociais relevantes. Sendo assim, o que o aluno aprenderá no currículo oculto são atitudes, comportamentos, valores e orientações, os quais irão direcionar os estudantes de como agir.

É através da maneira como o espaço escolar organiza-se que crianças e jovens acabam por aprender determinados comportamentos sociais. Assim, o currículo oculto ensina através de rituais, regras, regulamentos e normas. Com isso, pode-se dizer que o conceito de currículo oculto desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo (Silva, 1999).

Muller (2019) nos traz que a cultura escolar constitui-se pelos planos e produtos didatizados e prescritos pelos órgãos ligados à educação e que acabam por interferir nos processos escolares, na relação dos conhecimentos, nas condutas e nas rotinas existentes nas escolas. Ou seja, dentro desse processo estão – de um lado – as políticas públicas, as quais são as responsáveis por estruturar e configurar a organização escolar através dos currículos, programas e planos, formando uma estratégia social de dominação, impondo, de maneira vertical, os saberes que serão compartilhados na escola. De outro lado, estão presentes os profissionais que irão executar tais saberes, através de suas práticas escolares. No entanto, nem sempre aquilo que foi pensado pelos órgãos e imposto aos profissionais que executarão, relaciona-se com a diversidade cultural presente na escola, sendo aí, nesse momento, que ocorre a ruptura, a superação e/ou a transformação daquilo que foi proposto.

Silva (2021) ainda afirma que as diferentes culturas escolares não acontecem apenas pelos níveis escolares ou por serem de escolas públicas ou privadas, mas a diversidade ocorre pela maneira em que o sistema educacional está estruturado, o qual se diferencia também pela natureza do processo educativo que se desenvolve em cada escola, tanto pelo fazer pedagógico quanto pelos atores que lá estão trabalhando. Assim, cada escola tem a sua forma de organizar as práticas e os produtos escolares através das políticas educacionais, definindo assim uma cultura própria de praticá-las. E é nesse processo, que mesmo fazendo parte de uma cultura escolar que define normas comuns, a escola produz resistências, transformando então, a sua própria cultura (Muller, 2019).

Corroborando com tal ideia, Candau (2013) afirma que as salas de aula – lugar com troca mútua de ensino e aprendizagem – deveriam ser espaços para lidar com o conhecimento

sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências, com dimensões tanto antropológica, quanto política e cultural. Mas, o que se tem é a cultura escolar, muitas vezes, apresentando um caráter monocultural, no qual:

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus-tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente (Sacristán, 1995, p. 97 *apud* Candau, 2013, p. 52-53).

Dessa forma, aquilo que predomina – enquanto cultura escolar – são formas de ensinar “engessadas”, pouco refletindo o contexto ao qual está inserido, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades. Sendo assim, a autora traz a impressão de que o sistema de ensino, além de estar distante de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, também criou uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, a qual enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, além de referir-se à cultura de determinados atores sociais, sendo eles: brancos, de classe média, burguesia e configurados pela cultura ocidental, tida como sendo universal (Candau, 2013).

Em busca para concretizar as finalidades educacionais, em um movimento de construção de um espaço social dinâmico, um dos elementos essenciais para a construção e renovação da cultura escolar, são os profissionais da educação. Tendo em vista que as crenças e concepções teóricas implícitas que esses profissionais apresentam nas suas práticas cotidianas e no seu fazer pedagógico podem indicar as formas como processam e transpõem as informações e conhecimentos (Silva, 2021). Para isso, entendemos que esses profissionais devem estar conscientes sobre a importância do seu papel nesse processo e em constante atualização sobre as questões circulantes na sociedade, para que possam adentrar, no espaço educacional, tais discussões.

Silva (2021) ainda reforça que é através da troca, do compartilhamento das estratégias didáticas, das manifestações faladas e vividas, das crenças e tradições, além das formas em que os saberes são organizados, que se delineiam os pressupostos que regem a estrutura escolar, e assim, colaborando para o estabelecimento da cultura escolar da instituição.

Sendo assim, a partir das reflexões realizadas acerca da cultura escolar e como ela acaba por influenciar nas relações de gênero e sexualidade dentro das escolas, Silva (2006) afirma que a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e

de razão, as quais foram sendo construídas ao longo da sua história, tendo por base os confrontos e conflitos oriundos do embate entre as determinações externas a ela e as suas tradições, refletindo assim na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Além disso, conhecer a cultura da escola é conhecer a identidade da escola, pois permite que possamos reconhecer aquilo que acontece no seu interior, assim como quem são os atores que sustentam algumas tradições e mudanças, a maneira como elas ocorrem, além de identificar quais são as suas origens (Silva, 2021). Assim, com esse trabalho, foi possível analisarmos como acontece a cultura escolar dentro do IFAP/*campus* Macapá, nosso campo de pesquisa, e a maneira como os atores (docentes e técnicos) executam projetos que visem ao reconhecimento e a valorização da diversidade, assim como as temáticas de gênero e sexualidade.

Com isso, é necessário considerar – no âmbito da cultura escolar – a perspectiva de se debater as questões de gênero e sexualidade, pois se evidencia que existem outras possibilidades para além do masculino e do feminino, para além da heterossexualidade, as quais requerem que sejam validadas e legitimadas, sem que as pessoas tenham que sofrer algum tipo de preconceito por não estarem dentro do padrão cisheteronormativo imposto pela sociedade. Além disso, ressalta-se que essa é uma ação e uma responsabilidade de todos os atores que compõem a escola e a sua cultura.

3.2.1 Norma e gênero: um debate necessariamente interseccional

Iniciamos esse tópico com o entendimento de que, segundo Louro (2008), é no campo da cultura que tanto o ser homem quanto o ser mulher são formados, no qual, a construção do gênero e da sexualidade acontece de maneira contínua e permanente no decorrer da vida. Tal construção ocorre por meio de diversas aprendizagens e práticas, constituindo um processo lento, delicado e sempre inacabado.

Louro (2008) ainda ressalta que mesmo que as normas culturais sejam reproduzidas por diversas instâncias, como a família e a religião, por exemplo, é preciso compreendermos que, atualmente, as formas de vivenciarmos os gêneros e as sexualidades, multiplicaram-se. Segundo a autora:

Transformações são inerentes à história e à cultura, mas, nos últimos tempos, elas parecem ter se tornado mais visíveis ou ter se acelerado. Proliferaram vozes e

verdades. Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir. Cada vez mais perturbadoras, essas transformações passaram a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais (p.19).

No entanto, o desafio não está necessariamente no fato de aceitar que tais posições tenham multiplicado-se, tornando-se impossível lidar com as questões de gênero e sexualidade considerando o binarismo, ou seja, masculino x feminino, heterossexual x homossexual. Mas, o maior desafio está em reconhecer o lugar social que os sujeitos das minorias sociais vivem. Assim sendo, a sexualidade continua à mira da vigilância e do controle da sociedade, no qual, a maneira de regular estão mais amplas e diversificadas, aumentando as instâncias e as instituições que se autorizam a impor normas (Louro, 2008).

Dessa maneira, podemos citar Missiato (2021) que afirma que, muitas vezes a escola acaba por reproduzir aquilo que é imposto pela sociedade, de forma padronizada e hierarquizada, influenciando conseqüentemente, a maneira como a cultura escolar organiza-se, já que a norma colonial – baseada no humano europeu – “construiu abismos de desigualdades, formou ilhas de indiferenças, segregou populações em campos de extermínio, ergueu muros atijolados com o preconceito, deflagrou a cidadania de papel, transformou a injustiça social em privilégios e a desigualdade em meritocracia” (p.17). Para esse autor, o grande problema da humanidade é a norma produzida pela dicotomia ontológica, pela diferença colonial e pela colonialidade que segregam as vidas em humanas e não humanas a partir de princípios normativos eurocêntricos e nortecêntricos. Não é o sujeito que sofre, nem mesmo aquele que pratica a norma, o problema é a norma em si mesma em sua arqueologia, epistemologia, ética e estrutura, já que ela é sistêmica, econômica, estrutural, filosófica, política, ecológica, pedagógica e poder.

Para Louro (2008), a norma não provém de um único lugar, ao contrário, encontra-se em toda a parte e a maneira pela qual ela se manifesta é através de recomendações, tanto repetidas quanto rotineiramente, servindo como referência para todos. A partir disso, pode-se entender o motivo pelo qual a norma “naturaliza-se”.

A colonialidade normativa refere-se ao conjunto de normas do ser, poder e saber, os quais agem de forma interseccional para que os privilégios de grupos hegemônicos sejam mantidos enquanto explora e domina os grupos identitários enunciados historicamente pelo colonizador como identidades inferiores, inumanas e subdesenvolvidas. Além disso, a colonialidade emerge como um produto simbólico o qual se mantém, ainda que o colonialismo tenha sido extinto, como uma lógica de relação de poder entre os sujeitos, exercida como um

modelo de vida. O essencial da colonialidade normativa encontra-se no fato de que a produção de contingentes humanos invisibilizados, desumanizados e tensionados à marginalização social é imprescindível para que a estrutura segmentária de privilégios, historicamente legada à branquitude masculina, cisheterossexual e burguesa, seja mantida (Missiato, 2021).

É necessário que o movimento LGBTQIAP+ faça as articulações em torno, não somente das reivindicações de sexualidade e identidade de gênero, mas também incorpore tais discussões no âmbito da classe, raça, gênero, etnia, deficiências e os demais marcadores sociais da diferença (Quinalha, 2022).

Por isso, ao falar sobre interseccionalidade, cita-se as autoras Collins; Bilge (2020), as quais afirmam que foi um termo que começou a ser utilizado nos primeiros anos do século XXI por pesquisadores de estudos feministas, estudos raciais, estudos culturais, estudos da civilização dos Estados Unidos e da mídia, mas também da sociologia, da ciência política, da história e de outras disciplinas. Entendem a interseccionalidade como “em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes” (p. 17). Ressaltam ainda que as relações interseccionais de poder geram consequências nos mais variados aspectos da sociedade.

Para Akotirene (2019) a interseccionalidade é uma sensibilidade analítica, a qual foi projetada por feministas negras em que suas experiências e reivindicações intelectuais não eram vistas nem pelo feminismo branco e nem pelo movimento antirracista, sendo esse focado apenas nos homens negros. Afirma ainda que a interseccionalidade “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (p. 14).

Collins; Bilge (2020) afirmam que a interseccionalidade pode ser um mecanismo para analisar os problemas existentes na sociedade, por exemplo: a questão da inclusão nas universidades, onde as divisões sociais, as quais são consequência das relações de poder que envolvem classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade, estão mais notórias no ensino superior. A realidade atual mostra um quantitativo maior de acadêmicos que antes não tinham condições financeiras para pagar pelo ensino superior – aqui entra a questão de classe; tem também alunos que enfrentam discriminação no ato da matrícula – e essa é uma questão histórica – por conta da raça, gênero, etnia; além de terem àquelas pessoas que estão expostas as mais diversas discriminações – seja por conta da orientação sexual, da capacidade ou da religião.

Akotirene (2019) utiliza o Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA) como exemplo para a interseccionalidade, pois para a justiça, nem todo menor de idade é considerado adolescente, tendo em vista que as vivências geracionais são desiguais por conta do racismo, que leva à sentenças socioeducativas de maneira diferenciada para brancos e negros, momento esse em que raça e gênero se cruzam. Isso significa dizer que, socialmente, a experiência de gênero racializada faz com que adolescentes sejam tratados como homens negros, com “responsabilidades precoces de classe, que deram margens aos atos infracionais, às sentenças definidas e às discriminações que fluem em atenção às identidades interseccionais” (p.39).

Para analisar a interseccionalidade, as autoras Collins; Bilge (2020) destacaram quatro domínios de poder, que são distintos, mas estão interligados: o estrutural, o cultural, o disciplinar e o interpessoal. O primeiro (estrutural) diz respeito às estruturas das instituições sociais (mercados de trabalho, moradia, educação, saúde; o cultural, diz respeito como as ideias e a cultura estão organizadas nas relações de poder; o disciplinar, dá-se através de regras e regulamentos que levam em consideração a raça, a sexualidade, classe, gênero, idade, capacidade, nação; e por fim, o interpessoal, que é a maneira como as pessoas experimentam a convergência de poder estrutural, cultural e disciplinar. “Esse poder molda identidades interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, nação e idade que, por sua vez, organizam as interações sociais” (p. 31).

É através da interseccionalidade que uma pessoa reconhece que fazer parte de determinado grupo a torna mais vulnerável as mais variadas formas de preconceito. Todavia, como uma pessoa pode, ao mesmo tempo, pertencer a muitos grupos, há maneiras específicas de lidar com a vivência de tal preconceito (Collins; Bilge, 2020).

Akotirene (2019) menciona que a interseccionalidade é sugestiva de que a raça contribua para as categorias de classe e gênero, estando em um nível de igualdade analítica. A autora ainda dá o exemplo do feminismo, onde a interseccionalidade:

permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem. Eu não posso falar da perseguição do homem africano aos homossexuais e às lésbicas no território sem utilizar aporte interseccional na identificação dos norteamentos evangélicos, heterossexistas, propalados pela Europa (p. 24).

Quijano (2005) afirma que a incorporação de tantas e heterogêneas histórias culturais restritas a um único mundo dominado pela Europa fez com que todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais acabaram por ficar articulados em apenas uma só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Isso significa dizer que como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou – sob a sua hegemonia – restringiu

todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e também, da produção do conhecimento.

Cabe destacar que a normatividade do gênero e da sexualidade desenvolveu-se no Brasil misturada nas desigualdades impostas pela raça e pela classe social, não sendo uma manifestação restrita do poder masculino e heterossexual. Então, embora pessoas LGBTQIAP+ estejam todas sujeitas à exclusão, quando são pessoas negras, pobres, do Sul-Global e homoafetivas são ainda mais vulneráveis às violências de gênero que àquelas que, mesmo autodeclarando-se homoafetivas, interseccionam em si marcadores identitários de privilégios, como a classe social e a brancura. Assim, quando a norma de gênero intersecciona-se com outros marcadores de desigualdades torna ilimitadas suas formas de ação, além de deixar ainda mais complexa a sua rede de exclusão (Missiato, 2021).

Portanto, a cognição racial da colonialidade, que categorizou os seres humanos em raças e as hierarquizou por meio dos sentidos eurocêtricos, atravessou os sexos e os gêneros impactando decisivamente no modo como a pluralidade sexual passou a relacionar-se subjetiva e intersubjetivamente. É essa razão que manteve os homens negros heterossexuais, embora vítimas do sistema colonial, leais ao colonizador em seu projeto violento de exploração de mulheres e LGBTQIAP+ negros e negras. Assim, a intersecção do gênero com a raça é uma manifestação indissociável do caráter colonial de segregação e hierarquização da vida humana. Permitindo-nos dizer que a norma de gênero é heterossexual, cisgênera ao mesmo tempo que é branca. Não é apenas a pessoa branca que domina e controla os meios de produção e a modernidade em si, a pessoa que detém o poder é também cisheterossexual (Missiato, 2021).

Conforme Louro (2008) historicamente, a identidade do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída de modo a ser a referência e aqueles que não seguirem tal modelo de identidade serão considerados como diferentes. Sendo assim, “a posição ‘normal’ é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem” (p.22).

Assim sendo, de acordo com Missiato (2021), salienta-se que a lógica produzida pela concepção de ser o homem cisheterossexual um sujeito maior que os demais, gerou uma hierarquização entre os seres humanos cuja finalidade foi colocar em desníveis mais acentuados aqueles que destoam do sujeito-norma, onde “a hierarquia é uma estrutura que em si mesma pune e privilegia os sujeitos em decorrência de seus ajustes ou desajustes à norma” (p. 53). Com isso, quanto mais feminina e mais negra for a pessoa, mais indigna será sua existência. O exemplo mais categórico são as mulheres transexuais e negras, as quais têm as vidas mais ameaçadas pelas forças da morte. Pessoas *trans* golpeiam as estruturas normativas pelo duplo

rompimento que promovem com os valores dos gêneros hegemônicos, primeiro, porque transgridem a cisgeneridade, e, por seguinte, a noção social de heterossexualidade. O autor ainda enfatiza que “a violência ao existir de pessoas transexuais é uma forma de coalização produzida pelas normativas de gêneros que buscam no aniquilamento das diferenças uma forma de legitimar principalmente o poder da masculinidade cisheterossexual” (p. 54).

Nesse sentido, ao afirmar que uma pessoa é “invertida”, “pecadora” ou “homossexual” não significa dizer que estamos apenas nos referindo a ela ou legitimando uma suposta natureza, ao contrário, estamos posicionando essa pessoa em um determinado local social em relação à norma. Isso quer dizer que, dentro desse processo, um sujeito está sendo formado: alguém com ação e autonomia, além de submetido pelas relações de poder que o regem (Quinalha, 2022).

Além disso, os apelidos que são colocados para esses grupos minoritários – desde a infância – como por exemplo, “menininha”, “viadinho”, “bichinha”, fazem com que tais sujeitos tornem-se conscientes de que são dissidentes à norma-padrão da sociedade. Tais xingamentos estão sempre recheados de hostilidades e violências. Ademais “somos feitas e feitos de estereótipos que fazem nascer um Outro dissidente da norma e um risco para a normalidade” (Quinalha, 2022, p.33).

Finalizamos esse tópico com o entendimento de Quinalha (2022) sobre os dispositivos de poder que produzem e reproduzem a norma heteronormativa em nossa sociedade. Para esse autor:

Chamados de anormais, pervertidos, doentes, criminosos, desviantes, bichas, “homens femininos demais” e “mulheres masculinas demais” foram identificados, classificados e catalogados pelos dispositivos de poder, desde formas mais sutis de disciplina, muitas delas pretensamente “científicas”, até os modos mais crus de violências. Deste modo, discursos de diversas ordens conjugaram-se, historicamente, para consolidar representações sociais depreciativas das homossexualidades, produzindo identidades estigmatizadas e naturalizando as práticas de controle e violência (p. 34).

Portanto, a norma existe para regular, disciplinar e perpetuar um determinado padrão imposto – desde sempre – a todos os indivíduos que compõem a sociedade. E, por meio da interseccionalidade, a norma é imposta de forma diferenciada aos sujeitos. A seguir, entenderemos de que forma tal norma atua dentro do ambiente escolar, possibilitando, ou não, as discussões de norma e gênero.

3.2.1.1 A escola nesse debate

Lionço; Diniz (2009) compreendem que a escola é um espaço para construir novas práticas sociais, além de compartilhar saberes diversos, pois deve promover uma reflexão crítica

em práticas sociais injustas e discriminatórias. Corroborando com tal ideia, Borrillo (2009) afirma que a escola exerce um papel primordial na luta contra a intolerância, pois é o papel da escola disseminar informações que façam entender que a igualdade de gays e lésbicas é responsabilidade de todos.

A escola pode ser considerada como o primeiro lugar de encontro sistemático com a diversidade humana, tendo de um lado, um contato que pode ser bastante enriquecedor, mas que por outro, pode ser um lugar de divergências e atritos, pois ali existem visões de mundo diferentes, de interesses particulares e de grupos, de anseios e projetos – individuais e coletivos (Ramires, 2011).

Assim sendo, tem-se como ponto de partida que as trajetórias educativas fazem com que a escola seja vista como um espaço favorável para que ocorram debates sobre a igualdade de gênero e a diversidade sexual, cujo intuito é provocar uma desnaturalização de práticas tidas como neutras e imparciais (Mendez; Pereira, 2022). Parenti Filha; Klein (2016) afirmam que as identidades de gênero e a sexualidade são estruturadas de forma tanto sócio quanto culturalmente e já que a instituição escola é aquela responsável pela formação dos indivíduos ao longo de toda a sua vida, então é imprescindível ponderar sobre as suas (re) produções considerando tal contexto (a escola).

Segundo Louro (2013) a partir da década de 1960, houve um aumento no campo das transformações plurais que hoje vivenciamos, favorecido por diversas condições e realizado por uma série de grupos sociais, os quais – historicamente – foram submetidos e silenciados. Quando as vozes desses indivíduos eram escutadas, era a partir de posições de desvalorização e conseqüentemente, ignoradas e sendo repercutidas às margens da cultura, que acabavam por incomodar o centro. Entende-se por centro o homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, que passava então, a ser contestado em função da existência de outros grupos, que começaram a reconhecer-se e a organizar-se – de maneira coletiva – ao redor das identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade e de etnia.

Dessa forma, o surgimento de “novas” identidades culturais traz consigo o reconhecimento de que a cultura está distante de ser homogênea e rígida, mas ao contrário, é complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua (Louro, 2013). A autora afirma ainda que:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (p. 45-46).

Pinho; Pulcino (2016) também corroboram com tal ideia ao afirmar que a escola tanto reproduz como produz as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade. Com isso, a escola – como uma instituição social – é responsável pelo controle e correção dos chamados “anormais” ou “desviantes”, colocando em prática os dispositivos disciplinares de poder. Além do mais, ao legitimar determinadas identidades e práticas sexuais, automaticamente reprime e marginaliza outras, pois ao produzir a heterossexualidade, rejeita-se a homossexualidade, evidenciada pela homofobia declarada ou disfarçada. Assim, a escola torna-se um espaço de violência contra outras identidades de gênero e sexualidade.

Junqueira (2009) também menciona que a área da educação – tradicionalmente – foi construída como sendo um ambiente disciplinador e normalizador, no qual, a escola, ao mesmo tempo em que transmite ou constrói conhecimento, reproduz padrões sociais de modo a perpetuar concepções e valores sociais, nos quais os corpos e as identidades dos sujeitos são formados, validando as relações de poder e as suas respectivas hierarquias.

Dessa maneira, Louro (2003) entende que a escola é um espaço delimitador, direcionando o que cada um pode ou não fazer, segregando então, os seres que dela fazem parte. Afirma ainda que tanto os currículos como as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, a linguagem, os materiais didáticos e os processos avaliativos formam as diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe, sendo tanto composto por tais diferenças, como a produzem. Além disso,

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (...) Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (p. 64).

Assim, historicamente há diversas práticas relacionadas às questões de gênero. Tais práticas ocorrem em função da dicotomia masculino/feminino, na qual apenas as características biológicas são consideradas. Conseqüentemente, têm-se as seguintes questões: “a naturalização de comportamentos preconceituosos, o enquadramento das pessoas em normas e padrões, a negação da diversidade, a manutenção da hegemonia masculina, entre outros” (Parenti Filha; Klein, 2016, p. 432).

As atitudes que meninas lésbicas, por exemplo, enfrentam no ambiente escolar, têm-se caracterizado por ocultar ou omitir abordagens de gênero e sexualidade, impedindo – muitas vezes – que se constituam como objeto de diálogo dos professores e que acabam por contribuir com a disseminação do preconceito, não favorecendo então uma discussão e conseqüentemente uma compreensão – de forma esclarecida e sustentada – sobre a diversidade sexual (Rangel; Oliveira, 2016).

Com isso, tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais vêm acometendo crianças, jovens e adultos, que – de forma variada e dinâmica – são identificados como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais. Com isso, desde cedo, essa população encontra-se na mira de uma pedagogia da sexualidade, podendo ser definida como uma pedagogia do insulto, através de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes; tudo isso acaba funcionando como um mecanismo de silenciamento, normalização, marginalização e exclusão (Prado; Junqueira, 2011).

Entretanto, mesmo sabendo que a escola é o ambiente para tratar a temática da diversidade sexual, ainda podemos relacionar a prática da LGBTQIAP+fobia no ambiente escolar, tendo em vista que os relatos evidenciam que existem dificuldades no diálogo, na aproximação, na convivência – tanto com professores quanto com colegas – todas essas relações marcadas por um afastamento ostensivo. Um resumo dessa experiência seria definido por isolamento e silêncio (Rangel; Oliveira, 2016).

O ocultamento ou a negação dos homossexuais pela escola é um exemplo sobre aquilo que, muitas vezes é silenciado nesses ambientes, ou porque não podem ser associados aos atributos desejados ou porque não podem existir devido não poderem ser nomeados. Quando se deixa de falar a respeito desses indivíduos, deseja-se – por vezes – “eliminá-los”, ou até mesmo intenciona-se impedir que os alunos/as considerados/as como “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Entende-se então por silenciamento (ausência da fala) a maneira de manter-se a norma (Louro, 2003). Com isso,

A negação dos homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (p. 68).

Mendez; Pereira (2022) reforçam que tal silenciamento – por parte da escola – é uma produção e reprodução de uma heteronormatividade que não é questionada e que acaba por gerar efeitos sobre a realidade daqueles indivíduos que constituem a dinâmica da escola, ou seja, das crianças e de suas famílias.

Atrelada ao silenciamento temos a invisibilidade de tais sujeitos na escola, conforme Junqueira (2010) nos diz:

Não lhes falamos de lésbicas e gays “porque na nossa escola gays e lésbicas não existem” ou será que gays e lésbicas “não existem” (são invisíveis) justamente porque não nos parece conveniente criar condições para falar deles/as? Mesmo em caso de uma improvável inexistência, na escola, de sujeitos dissidentes em relação à matriz heterossexual, uma educação voltada para a promoção da cidadania não exigiria a elaboração de currículos mais abrangentes e o ensino de valores e práticas sociais acolhedoras de alteridades não notadas? (p. 128-129).

Assim, podemos afirmar que, muitas vezes, os LGBTQIAP+ fazem-se presentes em todos os ambientes, em especial, nas escolas, mas os atores que compõem a cultura da escola invisibilizam a presença deles, sendo mais fácil ignorá-los, do que realmente adotar medidas de inclusão e de acolhimento para com todas as formas de sexualidade e de identidades de gênero existentes.

Sendo assim, é necessário que tal processo de invisibilização dos sujeitos LGBTQIAP+ no espaço escolar seja desorganizado, principalmente quando as temáticas relacionadas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades estão invisíveis tanto no currículo quanto no livro didático e nos debates sobre direitos humanos na escola. Ademais, essa invisibilidade direciona para a exclusão dos LGBTQIAP+, constituindo-se consequentemente, como uma das piores maneiras de opressão (Junqueira, 2009).

Junqueira (2010) ainda afirma que é bastante preocupante que essa suposta ausência do “outro” não impossibilita que contra ele sejam criadas formas e representações estigmatizantes e que acabem por gerar modos discriminatórios, os quais nutrem um ambiente de condenação moral, tornando-se uma ameaça para todos.

Isso significa que a configuração do ambiente escolar é voltada para a opressão, discriminação e preconceitos, no qual, muitos jovens LGBTQIAP+ estão submetidos a esse processo de violência, gerando formas variadas de suas vivências, seja pela internalização da homofobia, seja pela negação, autoculpabilização ou até mesmo, autoaversão. Tais vivências ocorrem com a participação ou omissão da família, da escola, da sociedade e do Estado (Junqueira, 2009).

Dentro desse contexto, ressalta-se que a escola pode ser entendida como uma *arena cultural*, que seria um local onde existem diferentes sujeitos e diferentes modos de significação do mundo, os quais estão em constante confronto e em diálogo, constituindo modos diversos de criar sentido tanto para a sexualidade quanto para o gênero e para si e para o outro. Dessa forma, é na escola que as normas são construídas, no qual há desigualdades, opressões, contradições e enfrentamentos (Bortolini, 2011). Para Mendez; Pereira (2022), justamente por ser a escola o espaço no qual há a reprodução (sem questionamentos) da heteronormatividade, é nela também que esses valores são transformados em discriminações, como o racismo, o sexismo e a homofobia.

Sendo assim, Pinho; Pulcino (2016) afirmam que há a necessidade de se repensar a lógica e desvelar os mecanismos de exclusão tão presentes na cultura escolar, por entenderem que a escola controla – de forma intensa – a heteronormatividade, sendo essa presente nos discursos, nos silêncios e nas práticas.

Para Louro (2013) a identidade de referência e, portanto, confiável, dentro da escola é a masculina, branca e heterossexual e por isso, “as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência” (p. 46). A autora ainda enfatiza que:

A contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural. Todas as produções da cultura construídas foram deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório (p. 47).

Parenti Filha; Klein (2016) realizam algumas indagações acerca do que se é tratado no ambiente escolar sobre a sexualidade e as questões de gênero que nos fazem refletir sobre o papel da escola e dos educadores. Já adiantam que não há respostas para todos os questionamentos, porém apontam ser necessário observar e analisar o funcionamento do contexto escolar, colocando em ênfase a sexualidade e olhando tanto para o cotidiano quanto para o currículo escolar com mais clareza das relações de poder e de aprendizagem surgidas a partir delas. Tais indagações são:

Como as práticas discursivas estão produzindo e atravessando o sujeito homossexual na escola contemporânea? A escola não está a serviço de tais sujeitos? Quais são os desafios que a escola contemporânea enfrenta para lidar com tais sujeitos? De que maneira a escola dialoga com e sobre esses/as alunos/as? Que marcas essa instituição está produzindo nesses sujeitos? O que o silenciamento escolar acerca da sexualidade tem produzido nos corpos de seus alunos? Nas relações entre os próprios alunos? Nas relações entre alunos, pais e professores? Em que momento educadores conversam sobre as questões de gênero e sexualidade vividas em ambiente escolar que lhes angustiam? Em que lugar os educadores e educandos que não são heterossexuais são posicionados no ambiente escolar? (p.437-438).

Assim, é mais interessante que os educadores deixem de enxergar a diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e comecem a visualizá-la como parte do tempo atual, tempo esse em que a diversidade não funciona mais como oposição e exclusão binárias, mas é mais complexa. A partir da diversidade, constata-se que “a história e as lutas de um grupo cultural são atravessadas e contingenciadas por experiências e lutas conflitantes, protagonizadas por outros grupos” (Louro, 2013, p. 53). Então, segundo a autora,

Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores (p. 53).

Com isso, para tratar a diversidade sexual na escola, é imprescindível que se vá para além das discussões sobre a homossexualidade ou da transgressão de gênero como um capítulo curricular adicional, sendo necessário repensar a própria construção das normatizações de gênero e sexualidade, ou seja, debater a problematização que está inserida no processo de

heterossexualização compulsória e adequação às normas de gênero, as quais a escola continua cultivando no seu cotidiano (Bortolini, 2011).

Sabemos então, que de acordo com Ramires (2011) a homofobia não é o único e nem o maior problema que as instituições de ensino enfrentam. Mas, para termos uma escola com qualidade, democrática, participativa, que atenda aos interesses de todos – e não apenas a um determinado segmento – ela não pode insistir em fortalecer preconceitos e discriminações, em especial, quando o assunto é sobre raça/etnia, gênero e sexualidade, pois são elementos que sustentam a construção das identidades individuais e coletivas.

Ademais, Mendez; Pereira (2022) reforçam sobre a importância da escola de romper o silêncio sobre determinadas temáticas como a igualdade de gênero e da diversidade sexual, como sendo uma forma de construir uma escola, cuja base seja a democracia e o respeito, contribuindo – conseqüentemente – com a vida das futuras gerações, construindo pedagogias que tornem possível o diálogo e a elaboração de modos de ser e ver mais abertos e criativos.

Portanto, entendemos que as discussões em torno do gênero e da diversidade sexual precisam ser cada vez mais ampliadas, para que todas as formas de sexualidade sejam consideradas como normais e a escola é o local por onde essas discussões devam ser iniciadas e intensificadas, já que é ela que formará cidadãos, e que esses, por sua vez, possam aprender a conviver de maneira respeitosa com todas as expressões de sexualidade e identidades de gênero.

4 A HETERONORMATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR E O ESTRESSE DE MINORIAS

Esta quarta seção (teórica), intitulada de “**A HETERONORMATIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR E O ESTRESSE DE MINORIAS**”, tem como intuito atender ao objetivo de “*Compreender a heteronormatividade no ambiente escolar e a sua implicação no estresse vivenciado pelos adolescentes LGBTQIAP+*”. Inicia-se com uma discussão sobre o fenômeno da LGBTQIAP+fobia, trazendo alguns resultados de achados de outras pesquisas realizadas com essa população. Em seguida, discorre-se sobre os processos de resistência e enfrentamentos da população LGBTQIAP+. Posteriormente, traça-se uma abordagem sobre a heteronormatividade. E, ao final dessa seção, fala-se sobre a perspectiva teórica do estresse de minorias como sendo um modelo para o debate da LGBTQIAP+fobia, trazendo os principais resultados encontrados em estudos empíricos.

4.1 A LGBTQIAP+fobia

Iniciamos essa subseção situando o contexto do movimento LGBTQIAP+, no qual, tratando-se de políticas públicas destinadas às pessoas LGBTQIAP+, ultimamente o Brasil apresentou um panorama de desmonte de iniciativas que visem a promoção da igualdade de gênero e sexualidade. Contudo, o momento atual é de resgate desses direitos e das garantias antes adquiridas e estender o debate para que outras e novas discussões possam surgir (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

Quando se fala em materialização da democracia entende-se que transformações sociais são necessárias para que se instrumentalize propostas de políticas públicas, com o intuito de atender às necessidades e as demandas dos variados segmentos da sociedade. Determinadas políticas afirmativas (como por exemplo aquelas voltadas para a promoção da equidade) detalham a conjuntura dos segmentos sociais marginalizados das políticas previamente existentes, que, geralmente, deixavam de lado as suas especificidades. No entanto, em se tratando de estratégias para atender o grupo LGBTQIAP+ pode haver um embate com os valores morais predominantes na sociedade (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

No Brasil, de acordo com Quinalha (2022), pela primeira vez houve uma publicação de um jornalista (Celso Curi), em 1976, cujo conteúdo foi direcionado ao público homossexual. Em 1978, em São Paulo, houve a primeira reunião do Núcleo de Ação pelos Direitos dos

Homossexuais – passando a ser chamado de Somos – Grupo de Afirmação da Identidade Homossexual; foi com o Somos que houve um maior processo de organização política da comunidade LGBTQIAP+, disseminando-se em vários lugares pelo país. Na década de 1980, com o surgimento do HIV/AIDS, essa população passou a ser alvo da imprensa que divulgava notícias como “peste gay” ou “câncer gay”, pois os primeiros casos diagnosticados foram em homossexuais, levando muitos a óbito. Neste momento, o movimento foi de fundamental importância para avançar no tratamento e na prevenção da doença: reuniões, campanhas de conscientização, distribuição de preservativos, publicações de materiais e pressão nos poderes públicos.

Sendo assim, no Brasil, o movimento homossexual surgiu na segunda metade da década de 1970, mas era um período em que as pessoas tinham pouco conhecimento sobre sexo, gênero e orientação sexual, conseqüentemente, era incomum entender sobre a homossexualidade. Mas, foi nos anos 2000 que se ampliou as discussões em torno do movimento LGBTQIAP+, devido ao aumento da produção acadêmica e a propagação das paradas sobre a diversidade em todo o país. A partir de então, o movimento LGBTQIAP+ passou a ser tratado com mais naturalidade nas produções culturais (peças de teatro, filmes, telenovelas). Apesar do significativo avanço, os grupos heteronormativos continuam pressionando com o intuito de reduzir ou fragilizar as pautas LGBTQIAP+ (Carvalho; Lisboa Filho, 2019).

Também em 1980, fundou-se o Grupo Gay da Bahia, cuja campanha em 1981 foi sobre a despatologização das homossexualidades. Na década de 1990, teve início – no Rio de Janeiro e em São Paulo – as Paradas do Orgulho LGBTI+, marcando a presença desse grupo na esfera pública, abrangendo-se para outras cidades no país. Em 1995, fundou-se a ABGLT. Nos anos 2000, a comunidade LGBTI+ atingiu um patamar inédito de visibilidade, capilaridade e força política, tornando um movimento cada vez mais consciente e abrangente. Em 2011, foi reconhecida a união estável homoafetiva; em 2015, adoção por casais homoafetivos; em 2018, direito à identidade de gênero diretamente nos cartórios, sem necessidade de laudo médico, autorização judicial ou cirurgia de redesignação sexual; em 2019, criminalização da LGBTQIAP+fobia; em 2020, doação de sangue por homens que fazem sexo com outros homens, constitucionalidade da educação sexual e de gênero nas escolas; e em 2021, direito à escolha para presas transexuais e travestis em cumprir penas em presídio feminino ou masculino (Quinalha, 2022).

Os grupos minoritários, os quais vêm sendo, historicamente, excluídos das políticas de Estado, tem sua proteção reforçada também pelas normativas a nível internacional, como por

exemplo, a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (DUBDH), a qual foi publicada em 2005, pela Unesco. A proposta dessa declaração é refletir – eticamente – como um instrumento que possibilite aos governos estabelecerem leis e normas adequadas, de maneira a consolidar e orientar as políticas de proteção à saúde (Silva *et al*, 2021).

Sendo assim, os avanços e as conquistas alcançadas pelo público LGBTQIAP+, nos últimos anos, trouxeram uma maior visibilidade aos apelos de tal grupo. Porém, entendemos que o fortalecimento das pesquisas e produções acadêmicas precisam andar atreladas às demandas reais e das suas lutas diárias, oportunizando políticas públicas que possam promover a autonomia sociocultural que acompanha as pautas LGBTQIAP+.

Dito isso, destaca-se a fala do jogador de vôlei Maurício Souza, após uma grande repercussão na mídia em que o jogador fez uma postagem em uma rede social, o qual criticou a publicação de uma história em quadrinhos em que Jonathan Kent, filho de Clark Kent com Louis Lane e futuro Super-Homem, beija outro rapaz e faz a revelação sobre a sua bissexualidade (figura 4). Após essa fala, em outra rede social várias pessoas mencionaram que “Homofobia é crime, não é liberdade de expressão” para enfatizarem que há sim diferença entre o que é homofobia e o que é opinião (Nagamine; Silva; Sales, 2023):

[...] É, eu fico triste com tudo o que tá acontecendo porque, é, infelizmente a gente não pode mais dar opinião, a gente não pode mais colocar os valores acima de tudo, os valores de família, os valores do que a gente acredita; mas os valores de vocês a gente tem que respeitar a qualquer custo, senão a gente é tachado como homofóbico, como preconceituosos. Eu não concordo com isso. Tá bom? [...] Hoje em dia a gente não pode mais dar opinião sobre nada, que a gente vai ser penalizado (Souza, M., 2021).

Para Nagamine; Silva; Sales (2023) as falas de Maurício abrangem a questão da homofobia, que é um termo que:

é um nome do léxico jurídico e um termo classificatório de um imaginário da homossexualidade que vai se moldando em um processo de crítica social e institucional das relações de gênero e sexualidade com base em interpretações de ideias como “direitos humanos” e “diversidade” (p.18).

Estudar os grupos marginalizados e excluídos na nossa sociedade é perceber as poucas políticas públicas que de fato busquem ações focadas na inclusão social e redução das desigualdades sejam elas sociais, econômicas e culturais (Peres, 2011). Vale ressaltar que, juridicamente, a LGBTQIAP+fobia ganhou forma bem recente no Brasil, juntamente com a afirmação de direitos e a criação de políticas públicas direcionadas para a diversidade – também atual no país (Nagamine; Silva; Sales, 2023).

Figura 4 - Beijo do futuro Super-Homem com outro rapaz



Fonte: <https://universohq.com/noticias/novo-superman-filho-de-de-clark-kent-se-revela-bissexual/>. Acesso em 23/04/2024.

Partimos da construção dessa temática procurando entender sobre a relação entre identidades, sexo e gênero, pois de acordo com Peres (2011) as identidades são orientadas por meio do sistema sexo/gênero/desejo, as quais constroem sujeitos definidos e definitivos, produzindo a heteronormatividade enquanto princípio regulador, disciplinar e compulsório da heterossexualidade. Isso significa dizer que:

Uma classificação possível produzida pelo sistema sexo/ gênero estabelece que uma pessoa ao nascer com genitais masculinos, necessariamente e somente poderá ser: macho, masculino: heterossexual e ativo. Se acaso nasça com genitais femininos, necessariamente e somente poderá ser: fêmea, feminina, heterossexual, passiva (p. 80).

Essa classificação definitiva e estática acaba por colocar os sujeitos destoantes à margem, favorecendo os estigmas que eles sofrem em função das sexualidades e das expressões de gênero, os quais aumentam quando se somam à outras categorias: classe social, raça, geração (Peres, 2011).

A partir disso e considerando que vivemos em uma sociedade heterossexista, na qual a heterossexualidade é considerada como sendo normal e imposta de maneira compulsória através da educação, da cultura e das instituições, não é incomum que os grupos minoritários estejam, conseqüentemente, mais expostos à violência do que os heterossexuais (Miskolci, 2011).

De acordo com Borrillo (2010), existem muitas designações, as quais – por muito tempo – serviram para (des) qualificar o desejo e as relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo, entre elas, pode-se citar: crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, pecado contra a natureza. Assim, em alguns países como a França, o homossexual era visto como aquele que era diferente, com quem não poderia haver qualquer identificação.

Assim, como a homossexualidade faz parte da personalidade do ser humano, da mesma forma que a cor da pele, ela deve ser considerada um dado tão pertinente na construção política do cidadão e na qualificação do sujeito de direitos. Entretanto, percebe-se que a homossexualidade ainda permanece como um obstáculo para a realização de tais direitos, já que ela está inserida em uma hierarquização das sexualidades, ocupando, portanto, uma posição inferior, pois a heterossexualidade é considerada superior às demais formas de sexualidade (Borrillo, 2010).

Hoje em dia, a nível de movimento social LGBTQIAP+ internacional, o termo homofobia vem sendo substituído pelo neologismo LGBTQifobia – o qual abrange tanto a homofobia, quanto a lesbofobia, a bifobia e a transfobia, determinando que a escolha dessas vítimas é justamente por elas serem consideradas ou percebidas como LGBTQIAP+ (Mendes *et al.*, 2021). Sendo assim, o termo escolhido para ser utilizado nessa dissertação é a LGBTQIAP+fobia, englobando assim, as diversas identidades de gênero e orientações sexuais.

Segundo Oliveira; Vedana (2020) a LGBTQIAP+fobia é uma experiência de rejeição, de desqualificação moral e de práticas violentas contra gêneros e sexualidades diversas à heterossexualidade, favorecendo assim, a proliferação do preconceito e de estigmas. Para tanto, é necessário ter em mente que, para combatermos a LGBTQIAP+fobia, é preciso pensar em ações que sejam inovadoras e que considerem os diversos segmentos da sociedade, com o intuito de construção de políticas públicas que tenham impacto social.

Segundo Lionço; Diniz (2009) a LGBTQIAP+fobia é uma manifestação perversa, além de arbitrária, que oprime e discrimina práticas sexuais não-heterossexuais ou de expressões de gênero diferentes daquele padrão hegemônico e binário do masculino e feminino. Essas autoras acrescentam que as expressões sociais da homofobia vão desde atos violentos de

agressão física e restrição de direitos sociais até a exclusão – de forma impositiva – às pessoas que têm práticas sexuais não heterossexuais.

De acordo com Borrillo (2010) a LGBTQIAP+fobia é considerada, portanto, como sendo um fenômeno complexo, o qual pode ser percebido naquelas piadas cujo cunho é para ridicularizar – em especial – o indivíduo afeminado, mas também pode atingir de forma mais violenta e até mesmo, brutal. Tratando-se de uma homofobia geral, ela pode ser definida como “discriminação contra as pessoas que mostram, ou as quais são atribuídas, determinadas qualidades (ou defeitos) imputadas ao outro gênero” (p. 26). Isso quer dizer que naquelas sociedades com predomínio da figura do homem, a homofobia é vista como uma “vigilância do gênero”, já que a virilidade estrutura-se sob duas formas: negando a figura da mulher e rejeitando a homossexualidade. Já a homofobia específica, é aquela intolerância principalmente aos gays e lésbicas.

Para Prado; Junqueira (2011), a LGBTQIAP+fobia é um quadro que representa um sistema de opressão, humilhação, silenciamento, marginalização e exclusão, o qual, juntamente, com o preconceito, a discriminação e a violência refletem um modelo social historicamente marcado por privilégios, que acabam por produzir desigualdades regadas à indiferença. Para esses autores, alguns fatores podem contribuir com o aumento da LGBTQIAP+fobia, como por exemplo supor que todas as pessoas sejam “naturalmente” heterossexuais e inclinadas ao engajamento da reprodução.

Em função da redemocratização ocorrida no Brasil, desde o final dos anos 1980 tem-se um arranjo – dos movimentos sociais “identitários” – ao redor de pautas políticas em busca de um reconhecimento das diversidades e diferenças formadoras da pluralidade étnico-racial, sexual e de gênero, as quais compõem as subjetividades humanas. Com isso, almejava-se – de um lado – o reconhecimento pelos seus direitos e por outro, a recomposição dos processos históricos em torno do preconceito, da violência e da discriminação (Rodrigues; Silva, 2020).

Dentro desse contexto histórico, Rodrigues; Silva (2020) afirmam que o processo de invisibilidade, preconceito e violência contra as minorias sexuais fez com que se tornasse uma das pautas dos governos em busca do reconhecimento de direitos dessa população, a formulação e implantação de políticas sociais voltadas para a educação, cultura e saúde desses indivíduos.

Então, conforme Rodrigues; Silva (2020), a partir dos anos 1990 – a nível de educação – em especial, no currículo, implementou-se, pelo Estado brasileiro, uma agenda sobre políticas relacionadas à sexualidade e às relações de gênero, assim como sobre orientação sexual, diversidade sexual e identidade de gênero. Em torno dos discursos que perpassam a relação entre a educação e a inclusão das minorias sexuais, temos:

uma política preocupada em incluir o “outro” da diversidade sexual, aquele que por expressar-se performaticamente de uma outra forma que não a heterossexual, é massacrado existencialmente em meio a aparatos discursivos que o marginalizam e tolhem, ao mesmo tempo em que corpos resistem pelas brechas do poder e por outros modos de vida (Rodrigues; Silva, 2020, p. 6).

Com o primeiro governo Lula, em 2004, destaca-se no Plano Plurianual do Governo, o Programa Brasil sem Homofobia, cujo intuito era combater as desigualdades de gênero e sexualidade, além de ser uma política de enfrentamento contra o preconceito e a discriminação da população LGBTQIAP+. Já em 2009, lançou-se o projeto “Escola sem Homofobia”, o qual foi financiado pelo MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), cujo objetivo era promover um ambiente de igualdade e respeito à diversidade dentro das escolas, através da realização de mudanças tanto nas práticas escolares quanto nos currículos. Todavia, o conservadorismo existente no Congresso Nacional fez com que o projeto Escola sem Homofobia fosse vetado, não sendo, portanto, implementado nas escolas (Rodrigues; Silva, 2020).

Ainda em 2004, o governo Lula criou o Comitê Técnico de Saúde da População de Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais (CT-GLTB) do Ministério da Saúde, através da Portaria nº 2.227. Com isso, houve a proposta do Processo Transexualizador, que é a política pública de saúde mais importante voltada para a população de travestis e transexuais. Ressalta-se que tanto a construção quanto a execução do Processo Transexualizador perpassou por discursos patologizantes exigidos pela classe médica (Passos, 2022).

Podemos destacar como avanço nessa área a decisão da Organização Mundial da Saúde (OMS) em não considerar mais a transexualidade enquanto um transtorno mental, permitindo assim, um melhor acesso à saúde integral à população de travestis e transexuais no Brasil (Passos, 2022).

Passos (2022) destaca como sendo um outro avanço importante a questão conceitual do termo “transfobia”, utilizado para designar as violências contra os corpos de travestis e transexuais. Em 2006, a autora destaca a realização do XIII Encontro Nacional das Travestis e Transexuais que Atuam na Prevenção à Aids, ocorrido em Goiânia (GO), cujo tema escolhido para o evento foi “Um Brasil de Todos é um Brasil Sem Transfobia”. Aqui temos um grande avanço em relação ao Estado brasileiro em reconhecer a existência dessas pessoas.

Em relação a população de travestis, em específico, há muitos relatos sobre o adoecimento mental dessas pessoas, como por exemplo depressão, ansiedade e síndrome do pânico, tornando-se assim, uma urgência existir serviços públicos destinados ao atendimento desse grupo (Peres, 2011).

Peres (2011) ainda ressalta que o processo de transformação dos corpos das travestis é complexo e tal fato pode acabar por influenciar nos seus respectivos acessos aos serviços de qualidade. A situação socioeconômica e cultural de quem está em busca dessa transformação é um dos marcadores mais importantes, pois acaba impactando na estigmatização, discriminação, exclusão, violência e até mesmo a morte.

Outro ponto importante que cabe aqui destacar é que em 2014 houve a incorporação do nome social no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também em outras universidades federais (sendo a UNIFAP a pioneira nesse processo, ainda em 2009, em seguida, em 2013 na Universidade Federal do Ceará, em 2014 na Universidade Federal da Bahia e em 2016, na Universidade Federal de Pernambuco). Tal fato demonstra a necessidade de repensar o sistema educacional público – a partir de um processo autocrítico – para adotar medidas direcionadas às pessoas travestis, transexuais e outros dissidentes de gêneros para que os mesmos possam adentrar e permanecer em suas instituições de ensino (Passos, 2022).

Ressalta-se que temas voltados para a equidade de gênero, o aborto, o casamento entre pessoas do mesmo sexo, políticas sobre educação em sexualidade nas escolas faz com que haja uma conexão entre setores conservadores, inclusive em diferentes países, tornando-se palco para reações públicas que geram um pânico moral, agrupando muitos indivíduos por meio do discurso da defesa da família, da heterossexualidade e contra um desvirtuamento de crianças e adolescentes (Leite, 2019).

Portanto, com o surgimento do Programa Brasil sem Homofobia ganhou destaque a sociedade civil organizada na medida em que fez com que houvesse uma transferência de responsabilidade para o Estado brasileiro, com o objetivo de garantir os direitos da população LGBT. Com isso, o Programa surge justamente em função dessa articulação dos militantes LGBT que pressionaram para que fosse implementado instituições e instâncias participativas, a exemplo das três edições ocorridas em 2008, 2011 e 2016 da Conferência Nacional LGBT, além da criação, em 2010, do Conselho Nacional LGBT (Feitosa, 2019).

Feitosa (2019) afirma que, em se tratando de políticas públicas, o Movimento LGBTQIAP+ tem como uma das principais reivindicações, os Centros de Referência LGBTQIAP+, os quais são:

órgãos capazes de oferecer serviços e atendimentos de ordem jurídica, psicológica e socioassistencial orientando, encaminhando e acompanhando usuários e usuárias vítimas de discriminação LGBTfóbica para outros equipamentos estatais responsáveis pelo atendimento ao público, como delegacias, defensorias, conselhos tutelares, hospitais ou secretarias de Assistência Social, a depender da necessidade de cada usuário/a (p. 93-94).

Segundo Leite (2019), em 2013, no Brasil, o embate com a “ideologia de gênero” surgiu a partir dos debates ocorridos no Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, os setores conservadores adotaram uma tática de apropriação de termos dos estudos de gênero e dos movimentos feministas, por exemplo, em que modificaram o seu sentido. Assim sendo,

A perspectiva de gênero, que vem dando base para toda a construção de um campo de estudos e produção de conhecimentos, é vulgarizada e tratada como ideologia. Tendo como base uma perspectiva biológica reducionista do binarismo de gênero e articulado a uma hierarquização das orientações sexuais, o ideário da “ideologia de gênero” tem sido utilizado para defender a manutenção de uma ordem hierárquica e desigual entre as pessoas em nome da defesa das crianças e dos jovens (p.130).

Paz; Amazonas; Medrado (2020) destacam ainda alguns acontecimentos – políticos – que afetaram diretamente às minorias sexuais, são eles: em 2016, quando a presidenta Dilma Rousseff foi destituída do seu cargo – através de processo parlamentar – e conseqüentemente com a posse de Michel Temer, houve a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Já em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro, ao assumir a presidência da república, em janeiro de 2019, assinou a Medida Provisória nº 870, retirando a população LGBTQIAP+ das diretrizes dos direitos humanos. Ademais, ainda decretou – em abril do mesmo ano – o fim dos conselhos sociais, os quais compunham a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social (SNPS), dentre os quais estava o Conselho Nacional de Combate à Discriminação de LGBTQIAP+. Com isso, ficou bem notório o cenário de retrocesso a nível de debates públicos que retratassem as estratégias de enfrentamento da homofobia no Brasil.

Outro ponto importante a ser evidenciado nesse contexto do pleito eleitoral de 2018 para o cargo de presidência da República no Brasil, foi a abundância de mensagens veiculadas em redes sociais que versavam sobre a distribuição do “kit *gay*” nas escolas, além de outras maneiras de “doutrinação de gênero” no ambiente escolar. Ao “kit *gay*” somou-se ainda conteúdos divulgados, também em redes sociais, que afirmavam que “as meninas seriam obrigadas a beijar outras meninas, que Haddad iria fechar as igrejas, que iria obrigar as escolas a ensinar que todos são gays, tudo culpa da ‘ideologia de gênero’” (Leite, 2019, p.132).

Então, Leite (2019) faz a seguinte proposição:

que a articulação entre infância e adolescência e diversidade sexual e de gênero seja um lugar estratégico para abordar um processo de transformação social no qual os jovens ocupariam lugar privilegiado, e onde se explicita mais claramente o confronto entre uma moralidade baseada na família, na reprodução e na heterossexualidade e uma nova moralidade baseada no consentimento e no ideário dos direitos sexuais (p.136).

Ademais, Leite (2019), faz as seguintes indagações, que também são as nossas:

O que leva amplos setores da sociedade a ficarem aterrorizados com a possibilidade de a escola trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidade, como se elas já não estivessem lá cotidianamente? Por que as expressões de gênero e sexualidade na infância e na adolescência perturbam tanto? (p. 136).

Sendo assim, de acordo com Miskolci (2011) a luta contra a LGBTQIAP+fobia poderia aperfeiçoar-se e voltar-se contra o heterossexismo institucional, o qual ainda possibilita que a vivência de xingamentos como “bicha, gay, sapatão, travesti, anormal ou degenerad@ seja a experiência fundadora a descoberta da homossexualidade ou do que nossa sociedade ainda atribui a ela, o espaço da humilhação e do sofrimento” (p. 65).

Sabe-se que tanto a identidade de gênero quanto a orientação sexual têm se tornado objetos de investigações com o intuito de ampliar tais discussões e conseqüentemente que possibilitem a redução das intolerâncias contra os indivíduos LGBTQIAP+. Por outro lado, ainda são poucos os estudos – evidenciados em periódicos internacionais – voltados para a violência letal da população LGBTQIAP+, em especial o homicídio, o qual constitui – atualmente – como sendo um grave problema de saúde pública (Mendes *et al*, 2021).

Paz; Amazonas; Medrado (2020) retratam em seu estudo sobre a escassez de artigos científicos voltados para a temática da violência em razão da orientação sexual e/ou identidade de gênero considerando outros marcadores sociais de diferença, como por exemplo a raça, classe social, geração e religião. No entanto, ressaltam que tais marcadores não disputam graus de vulnerabilidades, ao contrário, “esses marcadores apenas produzem diferentes formas de sujeição e estratégias de resistência possíveis no campo de ação dos sujeitos LGBT” (p. 15).

Sobre os resultados de algumas pesquisas que envolvem a temática da LGBTQIAP+fobia, podemos citar o estudo de Magalhães *et al* (2019) os quais afirmam que com o avanço das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) houve simultaneamente a criação de um lugar – virtual – para atitudes de preconceito e violentas: o cyberbullying. Esse é tido como sendo um comportamento de cunho intencional, agressivo e repetido, com o uso de diversos dispositivos eletrônicos, os quais possibilitam o contato com outra pessoa, havendo então uma relação de poder desigual. A prática do cyberbullying é favorecida pelas múltiplas formas de TIC, entre elas estão: e-mails, grupos de discussão, mensagens de texto, blogs, redes sociais.

Alguns pontos característicos do cyberbullying: a não identificação do agressor, permite ultrapassar as barreiras de tempo e espaço, o que faz com que a vítima tenha mais dificuldades em esquivar-se, tornando-se mais vulnerável. Participaram dessa pesquisa 688 discentes da Universidade do Porto, sendo a maioria dos seguintes cursos: Psicologia (30%),

Medicina (13%), Ciências (11%) e Economia (9%). Os resultados evidenciaram que 67% foram vítimas de cyberbullying e apenas 34% admitiram ter praticado, ao menos uma vez, alguma forma de cyberbullying. A amostra revelou 44 vítimas graves de cyberbullying (28 do sexo feminino e 16 do sexo masculino) (Magalhães *et al*, 2019).

Outro estudo realizado por Jaeger *et al* (2019), com acadêmicos de Educação Física, tanto Bacharelado quanto Licenciatura, de uma universidade pública da região sul do Brasil, em que os dados revelaram alta incidência de comportamentos heterossexistas entre os estudantes de Educação Física da universidade investigada, ou seja, 88% dos discentes afirmaram já ter presenciado comportamentos heterossexistas entre seus colegas ao longo do curso; 53% observaram esses comportamentos vindos de alunos e direcionados aos docentes; e 51,9% confirmaram que fazem uso do termo “normal” para se referir à heterossexualidade.

Evidenciamos aqui algumas falas dos participantes dessa pesquisa realizada por Jaeger *et al* (2019), onde os autores tentam compreender de onde surge o heterossexismo e de que maneira ele produz e reproduz nas diversas instâncias sociais:

Nada disso está desvinculado da sociedade, e se a sociedade é heterossexista, se a sociedade é homofóbica, se a sociedade é machista, isso vai ser reproduzido nas outras instâncias da sociedade.

Pois é, eu acho que o guri sofre mais, parece que vem de casa, os pais ficam incentivando o guri, tem que pegar menina! A menina não, tem que ser comportada. Então eles já vêm com um negócio que tem que ficar afirmando que é hetero e para isso o pai tem que xingar ele.

Na maior parte das vezes há falta de apoio em casa. Às vezes o filho vai jogar voleibol e o pai vai lá e fala: isso aí não é esporte de homem né, isso aí é esporte de bichinha, de viadinho. E quando a menina vai jogar o futebol é: isso aí não é coisa de mulher né, é coisa de sapatona, dentre outras coisas.

Eu vejo muito no ambiente da educação física uma associação entre a prática que diz que toda a mulher que se interessa por futebol é, necessariamente, lésbica ou todo o homem que se interessa por dança é, necessariamente, gay (p.5).

É possível então, afirmar – a partir dessas falas – que tanto a sociedade como a cultura em que estamos inseridos são o cerne para a produção e reprodução da heteronormatividade, onde se tenta assegurar, a todo instante, que a orientação sexual a ser seguida seja a heterossexualidade. Assim sendo, tais resultados mostram que as regras são utilizadas com o intuito de constranger as pessoas para que ajam em consonância a um padrão esperado de conduta, onde tais comentários ocupam uma posição central, além de marcarem os corpos dos indivíduos e “sobretudo exigem que meninos e meninas, homens e mulheres se comportem e façam escolhas que indiquem uma heterossexualidade pretensamente inquestionável” (Jaeger *et al*, 2019, p.6).

Outro dado relevante da pesquisa de Jaeger *et al* (2019) – constatados a partir dos grupos focais – foi que os docentes ocupam uma posição privilegiada principalmente no que diz respeito às suas condutas dentro de sala de aula sobre os comportamentos e comentários homofóbicos e também como isso pode influenciar na vida acadêmica desses indivíduos. Tal posição, de privilégio, faz com que muitos docentes acabem por praticar a homofobia ou até mesmo se calar diante de atitudes preconceituosas. A seguir, algumas falas:

Acho que ambos conseguem perceber, mas o homem, por ter o futebol, essas coisas no seu cotidiano, eu consigo enxergar que o homem pratica muito isso e eu percebo muito também que, tem muito homem que, é homem velho, doutores inclusive, e são homofóbicos.

A gente sabe de professor que faz piadinha, tipo: Ah! para brincar usa alguma coisa, “viadinho”!

Tenho uma experiência de uma professora falando em sala de aula que o que estudar homossexualidade vai interferir na educação física? É, então assim, são pessoas, são formadoras de opinião e que estão ali com uma postura extremamente retrógrada, para não dizer outra coisa.

Muitas vezes, o professor ou a professora abafa uma discussão que pode ter surgido em aula e pode ser um momento oportuno para fazer uma discussão sobre o assunto, porque é algo que repercute na nossa vida, sabe? E não faz nada, eu acho que as pessoas têm medo de tocar no assunto e preferem silenciar.

Eu acho que a homofobia atinge a pessoa totalmente, tanto psicologicamente como tudo, eu acho que ela passa a sofrer no trabalho, sofrer no colégio, na faculdade, em qualquer lugar. Se tu não te sentes bem naquele ambiente, tu estás te sentindo ofendido por alguma coisa, acho que não tem como tu conseguir conviver com aquilo né? (p.7).

Ainda nesse contexto acadêmico/escolar, trazemos a contribuição de Passos (2022) quando afirma que a transfobia na escola é uma problemática vivenciada por todas as travestis que fizeram parte do estudo analisado, sendo, portanto, um dos fatores contribuintes para a sua formação escolarizada, o que quer dizer dificuldade no acesso ao mercado de trabalho, além da marginalização, onde a cidadania dessa população acaba sendo negligenciada.

Passos (2022) destacou quatro aspectos que faziam parte da realidade escolar das travestis e transexuais, foram eles: “o uso do nome social das educandas; a relação delas com a comunidade escolar; a utilização do banheiro de acordo com a identidade de gênero; e o momento da aula de Educação Física” (p. 100). A autora então destaca que essa campanha buscou proporcionar uma perspectiva – dentro da educação – que promovesse uma reflexão crítica diante dos processos de transfobia existentes nas escolas brasileiras. Ressalta ainda que a prática do preconceito e da discriminação destinados às travestis não podem constar na rotina dos educadores.

Em outro estudo, Silva *et al* (2020) fez uma pesquisa documental, através da seleção de notícias digitais veiculadas nos jornais O Globo e Meia Hora e também do Google Alerta, nos anos de 2015 e 2016, o qual buscava investigar a maneira como o fenômeno da homofobia é retratado no jornalismo digital. Para os autores, quando se faz uma relação entre a homofobia e a cobertura jornalística pode-se afirmar que ainda é uma temática recente, mesmo havendo um certo crescimento, em especial quando o movimento LGBTQIAP+ procura tornar notória às violências e violações que o grupo sofre. Por outro lado, a mídia acaba por exercer um papel fundamental na medida em que existe uma subnotificação e uma ausência de um marco regulatório que criminalize tais abusos, colaborando assim com o fornecimento de informações essenciais que produzam dados estatísticos.

Quanto às características da violência contra a população LGBTQIAP+, as notícias mostraram as seguintes formas de violência: agressões físicas não fatais (21), homicídios (19), discriminação (sete) e violência institucional (duas). O tipo de agressão mais praticada foi o espancamento (34 notícias). Houve o uso de arma branca em nove notícias e arma de fogo em sete. Sobre os locais em que tais violências ocorreram, os espaços públicos foram os mais citados (em 24 notícias), estabelecimentos comerciais (em dez notícias) e por fim, a violência homofóbica deu-se na casa da vítima (em quatro notícias) (Silva *et al*, 2020).

Em seis matérias veiculadas observou-se uma análise mais crítica relacionada à violência homofóbica, inclusive associando a homofobia com raça e desigualdades sociais, tendo em vista que a maioria dos homicídios e espancamentos aconteceram em áreas mais pobres do estado. Com isso, deduz-se que as minorias sexuais de regiões mais empobrecidas estão mais sujeitas à violência, até mesmo com as formas mais agressivas. Tal fato pode estar relacionado com a dependência e interdependência com a família, considerando a dificuldade na independência financeira de classes mais baixas (Silva *et al*, 2020).

Por fim, trazemos a pesquisa de Mendes *et al* (2021), cujo objetivo era “realizar uma revisão sistemática dos crimes, das vítimas e dos autores de homicídios contra a população de LGBT, apresentando um perfil quantitativo desses homicídios” (p. 5616). A pesquisa mostrou – quanto ao local onde tais crimes ocorreram – estão entre os mais comuns as residências das vítimas e as vias públicas. Sobre o meio utilizado para causar a morte, os mais comuns estão: esfaqueamento, espancamento e armas de fogo. Por outro lado, é alta a frequência com que ocorre a asfixia, o estrangulamento, pauladas, pedradas, carbonização.

Sobre as vítimas, predominou-se o sexo masculino como sendo as maiores vítimas dos homicídios e a faixa etária, na maioria dos casos, foi maior que os 35 anos de idade. Porém, em dois estudos, nos quais as vítimas foram exclusivamente transgêneros, a faixa etária foi menor

que 35 anos de idade. Sobre a orientação sexual e a identidade de gênero as vítimas mais acometidas foram os gays e as mulheres trans. Um dado relevante em três estudos, foi sobre o assassinato de heterossexuais – por motivações homofóbicas – por terem sido confundidos como sendo indivíduos LGBT. E sobre os autores, predominantemente os homens foram os que mais cometeram o crime de LGBTQIAP+fobia nessa pesquisa, com faixa etária menor do que 30 anos (Mendes *et al*, 2021).

Finalizamos esse tópico com algumas sugestões de ações que os participantes da pesquisa realizada por Jaeger *et al* (2019) mencionaram que permitam mudanças relativas aos comportamentos e comentários heterossexistas e homofóbicos, com o intuito de transformar o espaço acadêmico e/ou escolar, tornando-os mais receptivos às diversas orientações sexuais e identidades de gênero. São elas:

Acho que pelo menos as pessoas deveriam ser instigadas a respeitar o próximo, porque antes da nossa sexualidade ou gênero, seja lá o que for, a gente é uma pessoa, sabe?

Eu acho que conhecimento e informação, quanto mais esse assunto for difundido, mais as pessoas vão tratar isso como uma coisa que acontece. E para o preconceito a única coisa que se salva é informação e conhecimento.

Para a gente mudar o nosso comportamento e fazer alguma diferença é preciso não aceitar o comportamento dos professores, e dos colegas que acabam cada vez mais estimulando preconceito.

Então a gente pode mudar isso construindo mesas redondas, uma semana acadêmica, mais cadeiras obrigatórias, também, seria interessante, disciplinas que dialoguem para além das DCGs [Disciplinas Complementares de Graduação] (p. 9).

Com isso, indagamos se esse seria o caminho a seguir. Percebeu-se, após as entrevistas dessa dissertação, que os adolescentes do IFAP/*campus* Macapá apresentaram outras possibilidades que possam vir a contribuir para o enfrentamento da LGBTQIAP+fobia tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral, as quais são mencionadas na seção 5.

4.1.1 As resistências e os enfrentamentos da população LGBTQIAP+

Diversidade é a celebração das diferenças. Seguindo esta lógica, é necessário “respeitar” a diversidade, “tolerar” a diversidade, “aceitar” a diversidade, promover a diversidade, compreender que a diversidade é parte de nós. Nós somos diversos, plurais (Rodrigues; Silva, 2020, p. 9).

Iniciamos essa subseção concordando que somos todos diversos, cheios de subjetividades, as quais deveriam ser legitimadas por toda a sociedade. Mas, o que vimos até aqui e o que ainda iremos ver no decorrer dessa dissertação, é apenas a reprodução de uma

normatização imposta para todos, onde pouco se admite a diversidade sexual e de gênero como sendo também normal. Dessa forma, não é incomum que a população LGBTQIAP+ precise – a todo momento – resistir e enfrentar o fenômeno social chamado LGBTQIAP+fobia.

O certo e o errado são regulados pelas normas sociais que formam os comportamentos e as apresentações que desenham tanto o caráter quanto a identidade de uma coletividade, fazendo com que a opressão, a intolerância, a estigmatização e a exclusão evidenciem a vulnerabilidade em que alguns indivíduos e grupos são submetidos por apresentarem diversas expressões de sexualidade e identidade de gênero tidas como destoantes da normalidade (Silva *et al*, 2021).

Segundo Scott (2013) exige-se um comportamento público para os indivíduos que estão submetidos a maneiras de dominação social sistemáticas e complexas: “o trabalhador face ao patrão, o rendeiro face ao proprietário, o servo face ao senhor, o escravo face ao amo, o intocável face brâmane, um elemento de uma raça submetida face a um da raça dominante” (p. 28). Estende-se esses exemplos para as questões de gênero, onde se espera comportamentos sociais adequados para a dicotomia masculino e feminino, sendo o último subordinado ao primeiro e os sujeitos LGBTQIAP+ subordinados ao padrão heterossexual.

Cabe mencionar que a trajetória colonizadora construída socialmente ao longo dos anos promoveu e promove diversas desigualdades, a qual a população LGBTQIAP+ também está inserida. Esses indivíduos foram perseguidos e silenciados em tempos em que não havia liberdade de expressão. Desde então, as normas, cultura, religião e vivências de gênero e sexualidade foram sendo impostas (Pereira; Lage, 2017).

Scott (2013) afirma que, nessas relações de poder, quanto mais desigual for o poder entre dominador e subordinado, mais o discurso público dos subordinados será estereotipado. O autor define discurso público como sendo: “uma forma abreviada de designar as relações explícitas entre os subordinados e os detentores de poder” (p. 28). Por outro lado, há o discurso oculto, o qual é “conotativo no sentido em que consiste em enunciados, gestos e práticas que, tendo lugar fora de cena, confirmam, contraditam ou inflectem aquilo que aparece no discurso público” (p. 31).

Para Scott (2013) o discurso oculto precisa de um público. Não há prática ou discurso de resistência sem que haja uma coordenação e uma comunicação explícita entre os elementos do grupo subordinado. Mas, para que isso ocorra, é necessário então que o grupo subordinado explore lugares sociais próprios, protegidos do controle dos superiores. Dessa forma, para compreender o processo de desenvolvimento da resistência é preciso analisar a maneira que

esses espaços sociais são criados. Só assim é possível passar do indivíduo da resistência para a socialização das práticas e dos discursos de resistência. Para o autor:

Os espaços sociais de autonomia relativa não são apenas um terreno neutral onde se podem desenvolver negações práticas e discursivas do poder dominante. Uma vez que constituem, eles próprios, espaços de poder, servem também para disciplinar e formular mecanismos de resistência (p. 172).

Oliva (2018) menciona que a disseminação de ideologias segregacionistas que formam a base da ordem social, alimentadas pelo discurso das elites simbólicas, favorecem a manutenção dessa realidade, onde grupos minoritários estão em posição desfavorável, por conta de suas características identitárias, como por exemplo, gênero (feminino), raça (negra ou indígena), orientação sexual e a identidade de gênero (LGBTQIAP+). Porém, ao mesmo tempo em que o discurso segregacionista é reproduzido (cuja proposta é distanciar o “eu”, representado pela figura do branco, masculino, heterossexual, cisgênero, do “outro”: negro, feminino, homossexual, transexual) e grupos subalternizados são desumanizados, existe a resistência desses grupos inferiorizados. Assim,

a resistência de grupos dominados ao poder exercido por grupos dominantes pode se dar de várias formas, inclusive por iniciativas de contradiscurso e disputas de narrativas, estratégias empregadas por ativistas ligados a causas de grupos subalternizados (Oliva, 2018, p. 585).

Ainda que Paulo Freire não tenha feito, em suas obras, uma discussão voltada para as identidades LGBTQIAP+, entende-se que o seu pensamento corresponde ao que propõe a uma educação direcionada para a cidadania e emancipação, tanto de homens quanto de mulheres, a qual é também pleiteada pelo movimento LGBTQIAP+, além de um reconhecimento da opressão tão imposta contra essa população (Pereira; Lage, 2017).

Para Pereira; Lage (2017) a aproximação entre os escritos de Paulo Freire e o movimento LGBTQIAP+ tem início – no Brasil – nas décadas de 60 e 70, momento em que tanto começava a organização social dos LGBTQIAP+, quanto as obras clássicas desse escritor foram publicadas. Esses autores afirmam ainda: “a ditadura militar ao mesmo tempo que produziu inúmeras violações de direitos humanos, provocou uma resistência política nos movimentos populares que resultaram intensas iniciativas culturais, artísticas, intelectuais e políticas” (p. 70).

Scott (2013) diz que se a ideia de um modelo de dominação é criar uma fragmentação e uma vigilância total dos subordinados, então essa lógica acaba por encontrar uma resistência recíproca por parte dos subordinados. Ademais, “a existência de barreiras sociais e culturais

entre as elites dominantes e os subordinados favorece o desenvolvimento de um discurso oculto denso e resistente” (p. 188).

Destaca-se que a resistência está em encontrar meios para transmitir as mensagens referentes aos grupos subordinados sem que violem a lei para que esse objetivo seja atingido. Isso quer dizer que os grupos subordinados devem percorrer um caminho (para mostrar as suas insatisfações e resistências quanto ao que lhes é imposto) em que as autoridades são obrigadas a aceitar ou incapazes de prevenir (Scott, 2013).

Conforme Scott (2013) o principal motivo que faz com que os subordinados não declarem abertamente o discurso oculto é o medo da retaliação por parte daqueles que têm o poder. Um exemplo disso é a ocultação da sexualidade dos indivíduos LGBTQIAP+, onde muitas vezes, o medo da família, da sociedade faz com que eles omitem a sua sexualidade para não sofrerem violências e preconceitos. Por outro lado, o autor afirma que caso haja a possibilidade desses indivíduos declararem o discurso oculto, mas sem que sejam identificados, o medo tende a desaparecer. É dessa maneira então que os grupos subordinados desenvolvem técnicas para proteger as suas identidades e assim, facilitando a realização de críticas, ameaças e ataques declarados.

É importante destacar ainda que o movimento LGBTQIAP+ é uma resposta, de uma coletividade, ao fenômeno da homofobia, sendo esse um fenômeno social, que foi construído – tradicionalmente – em uma hierarquia, separando indivíduos conforme as suas identidades sociais, orientações sexuais e identidades de gênero (Pereira; Lage, 2017). Para esses autores:

De modo especial, o Movimento LGBT tem se valido de práticas educativas diferenciadas e alternativas à perspectiva tradicional, hierárquica e neoliberal de educação. Sua luta tem dito à sociedade que deseja nas escolas uma Pedagogia do diálogo, da horizontalidade e do reconhecimento da pluralidade humana e suas múltiplas identidades (p. 73).

É possível visualizar essa vontade de uma pedagogia emancipadora, baseada na educação freireana, através das manifestações, nas rodas de diálogo, nas ações promovidas pelos movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs), partidos políticos, igrejas, associações e em todas as formas de participação da sociedade: audiências públicas, conselhos, conferências (Pereira; Lage, 2017). Assim, esses autores entendem que:

Uma educação emancipatória passa diretamente pelo reconhecimento das diferenças, característica inerente à humanidade, bandeira central do Movimento LGBT. Outro elemento intrínseco a proposta de educação freireana é o exercício do diálogo autêntico. Nessa direção o Movimento LGBT tem procurado se organizar com vistas ao enfrentamento dessas dificuldades sociais. Para isso, tem se valido de estratégias políticas diversas. Podemos destacar a forte pressão por uma educação pública e de qualidade, educação essa pautada na proposta de Paulo Freire (p. 75).

Menezes; Santiago (2014) afirmam que, no Brasil, tanto a educação de adultos quanto a popular, encontraram em Paulo Freire uma possibilidade para uma educação libertadora, a qual tem como propósito que os conteúdos e as ações educativas sejam pensados de maneira a facilitar a humanização e a libertação dos sujeitos, orientando assim, as políticas curriculares, em busca de um horizonte pautado na transformação social. Assim, o principal objetivo da educação libertadora é fazer com que sujeitos desenvolvam uma consciência crítica e que sejam capazes de perceber a realidade social a qual estão inseridos, superando a ideologia da opressão.

Vale ressaltar a crítica realizada por Freire (1987) à concepção bancária, na qual o educador apenas “deposita” os conteúdos e tudo aquilo que deseja impor aos educandos, onde o diálogo é inexistente nessa relação. Mas, quando o autor denuncia esse tipo de educação, não espera que a elite dominadora pare de praticá-la, inclusive afirma que é ingenuidade esperar por isso. O objetivo de tal denúncia é advertir os humanistas que, ao buscarem pela libertação, possam vir a utilizar a concepção bancária para isso, pois, caso façam isso, entrarão em contradição.

Assim, para a prática libertadora é preciso que não haja alienação, pois “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 43).

Ademais, para Freire (1987) a prática educativa pautada na libertação não pode compreender que os indivíduos são seres sem conhecimento e que por isso, o mundo tem que preencher tal “vazio” com conteúdo. Mas, ao contrário, é necessário entender que os homens têm consciência e por tal motivo, não pode ser visto apenas como depósito de conteúdos, mas de problematizar a relação do homem com o mundo. Dessa forma,

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 1987, p. 44).

A partir daí, surge então a oposição a essas duas formas de educação: a bancária, a qual está a serviço da dominação; e a problematizadora, cujo intuito é a libertação. A bancária mantém a contradição educador-educandos, enquanto a problematizadora quer superar tal relação. “Para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência

da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (Freire, 1987, p. 44).

Com isso, é através dessa prática dialógica, que o indivíduo criará suas potencialidades para a comunicação, interação, da mesma forma que irá administrar e construir o seu conhecimento, aperfeiçoando a sua capacidade de tomar decisões e, conseqüentemente, humanizando-se. Assim, quando há a prática do diálogo, há também o exercício pelo respeito às decisões do outro, contribuindo para que a personalidade democrática seja formada (Menezes; Santiago, 2014).

Dessa forma, entende-se que uma das possibilidades para enfrentar a LGBTQIAP+fobia nos ambientes escolares seja por meio da educação emancipatória, admitindo-se a existência da diversidade sexual e de gênero nesses espaços, além de promover ações que incluam esses indivíduos, para que esses sintam-se parte do processo educativo.

Ademais, um aporte essencial para a autonomia e autenticidade de pessoas LGBTQIAP+ é a possibilidade de interagir com pessoas que os aceitam enquanto não heterossexuais ou que também são LGBTQIAP+. Pessoas das minorias sexuais reforçaram que as suas relações com grupos onde eram incluídos enquanto LGBTQIAP+ aumentaram as expectativas sobre o pertencimento, aceitação, autenticidade, convívio e segurança nos espaços públicos (Moretti-Pires; Vieira; Finkler, 2022).

Posto isso, a partir daqui, destacaremos alguns resultados de pesquisas que evidenciam as resistências e os enfrentamentos da população LGBTQIAP+ nos seus diversos contextos. No estudo de Silva *et al* (2020)⁵ evidenciou-se não apenas as notícias sobre as violências ocorridas com a população LGBTQIAP+, mas também ações de resistência, seja por meio de manifestações e protestos, seja pela criação de políticas afirmativas. Sete notícias mostraram dois protestos, os quais foram chamados de “Beijo na Praça”: tais protestos aconteceram em função das violências sofridas por dois casais que demonstraram afeto em público.

Sobre as políticas afirmativas, duas notícias na pesquisa de Silva *et al* (2020) mostraram sobre a negligência que travestis e transexuais sofrem nos presídios; uma notícia menciona sobre a ação do estado sobre aumentar a formação de policiais para atuarem na proteção dos LGBTQIAP+; e duas notícias abrangem ações do Governo Federal (uma sobre a criação de lei de proteção a gays, lésbicas e transexuais e outra sobre a decisão do Ministério

⁵ Pesquisa documental, através da seleção de notícias digitais veiculadas nos jornais O Globo e Meia Hora e também do Google Alerta. As matérias são dos anos de 2015 e 2016, tendo sido recuperadas no primeiro semestre de 2017.

da Saúde abranger a orientação sexual e a identidade de gênero no protocolo de notificação de vítimas de violência).

Sobre as políticas públicas, dez notícias mencionaram o programa Rio sem Homofobia e apenas uma notícia sobre a Política Nacional de Saúde Integral da População LGBTQIAP+. Ademais, foram citadas as ONGs e representantes de movimentos sociais, os quais atuam defendendo as políticas e os direitos das minorias sexuais, sendo eles: Grupo Conexão G; Frente beijo na Praça; TransRevolução; Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros (Fonatrans); Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (Ibrat); Tem local?; Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual (CEDS-Rio); Núcleo Especializado de Defesa da Diversidade Sexual e dos Direitos Homoafetivos (Nudiversis); e Coordenadoria de Políticas Públicas para Diversidade Sexual de Mesquita (Silva *et al*, 2020).

Outro estudo foi o de Silva *et al* (2021)⁶, o qual mostrou que os seus participantes tiveram que enfrentar a família para a revelação das suas sexualidades. Os autores afirmam que nos relacionamentos familiares inclui-se o posicionamento da família em relação à orientação sexual e identidade de gênero dos adolescentes entrevistados. As dificuldades sobre a orientação sexual e/ou identidade de gênero não teve relação com a estrutura, composição familiar, classe social ou parentesco. Porém, observou-se que os valores morais tradicionais foram agentes dificultadores para a aceitação da orientação sexual e/ou identidade de gênero dos adolescentes, promovendo assim, à exposição à diversas violências, principalmente as relacionadas com valores religiosos. Tais aspectos acabam mantendo atitudes de rejeição e negação, os quais potencializam o sentimento de opressão nos adolescentes.

Um relato no estudo de Silva *et al* (2021), que teve destaque no item sobre preconceito e formas de enfrentamento, diz respeito a um adolescente com aparência feminina e orientação pansexual. O relato mostra intenso sofrimento em razão de violência sexual acontecida no ambiente escolar, a qual resultou em abandono escolar, medo de sair de casa e a percepção do quanto era vulnerável. A partir disso, percebe-se a violação da dignidade humana e a impotência do Estado (aqui representado pelas instituições de ensino) em garantir a proteção desses adolescentes.

O estudo mostrou ainda que o apoio profissional é importante nesse processo de enfrentamento. Nesse caso, o apoio veio de um grupo, denominado “Grupo de diversidade sexual e de gênero”, cujo intuito era promover o desenvolvimento de relações mais protetivas

⁶ Os participantes foram adolescentes (nove) atendidos em um serviço ambulatorial especializado de Saúde Mental Infantojuvenil, da Atenção Secundária da Secretaria de Saúde do Distrito Federal (DF).

entre os pares, fortalecimento dos vínculos tanto com os profissionais que conduzem o grupo, como de outros adolescentes que vivenciam situações parecidas. Ademais, o grupo amplia a rede de apoio e intensifica as formas de enfrentamento das dificuldades rotineiras (Silva *et al*, 2021).

Essa pesquisa mostrou que as violências – tanto familiares quanto sociais – em razão das diversidades sexuais dos adolescentes, tiveram como consequências a diminuição de oportunidades, evasão escolar, repressão da sexualidade, perda do vínculo com os familiares, além de ideações e comportamentos suicidas. Dois mecanismos importantes para esse processo de enfrentamento e empoderamento dos adolescentes, relacionados à sua orientação sexual e à identidade de gênero, são o apoio familiar e o processo de autoaceitação (Silva *et al*, 2021).

O estudo de Almeida (2020) também é um retrato da resistência e do enfrentamento que pessoas LGBTQIAP+ lidam cotidianamente. O artigo traz a experiência do autor ao conhecer uma mulher, de 19 anos, branca, filha de pais médicos, lésbica. Os pais não aceitavam a sua sexualidade. Relatou que teve um quadro depressivo por conta das diversas atitudes repressoras. Havia uma certa preocupação em mostrar-se feminina. Esse relato mostra que, apesar de ser privilegiada socialmente, tal fato não era suficiente para que os pais, pessoas escolarizadas e com boas condições financeiras, aceitassem a sexualidade da filha, fazendo com que essa, fique subordinada a essa situação em função da dependência econômica. Dessa maneira, o preço a ser pago era passar-se publicamente por mulher, heterossexual, feminina.

Ocultar a sexualidade é uma estratégia adotada no decorrer da sua existência quando as adversidades da vida trouxerem riscos em favor da heteronorma. Algumas possibilidades para o enfrentamento, ainda que secreto, de pessoas LGBTQIAP+ está na TV e na internet, já que são realizadas distante do controle parental. A internet, por exemplo, pode ser considerada como um meio fundamental de veicular informações sobre as necessidades de pessoas subalternizadas (Almeida, 2020).

Conforme Almeida (2020) quando se fala em resistência e luta por reconhecimento das pautas LGBTQIAP+ afirma-se que os jovens aspiram por visibilidade e por representação, as quais deixam de ser um capricho para virarem luta pelo direito de ser-aparecer. O autor afirma:

Tocar em um trio elétrico na “Parada do Orgulho LGBT”, discotecar em boates onde as diferenças de raça, classe e gênero regulam a ocupação territorial, ver o beijo gay na novela das nove, ou mesmo a cantora pop de sucesso internacional apoiando os comportamentos com os quais os jovens se identificam têm a ver com o registro narrativo dessas histórias, expondo-as como texto possível de ser vivido. São metáforas imaginativas sobre vidas ilegítimas, invisíveis ou postas em segredo (p. 1259-1260).

Na pesquisa de Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann (2021), realizada através de narrativas e histórias de vida de três jovens LGBTQIAP+, que eram ex-alunos de determinada escola em que havia projetos de promoção à saúde. O projeto escolar tornou uma ONG e é coordenado, em sua maioria, por jovens LGBTQIAP+, os quais determinam as ações. Isso é um reflexo de resistência.

As trajetórias de vida dos jovens do estudo de Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann (2021), mostraram que dentre as dificuldades enfrentadas, estão: “à própria identidade e ao impacto da violência, preconceito, estigma, discriminação e sofrimento vivenciados, inclusive no espaço familiar” (p. 9). Um dos participantes relatou a inexistência de uma escuta familiar, tendo que aguentar os olhares preconceituosos vindo daqueles mais próximos. Isso é resultado então do enaltecimento à heteronormatividade, “com a imposição de um silenciamento que intimida e impede a assunção da sexualidade, isola e reprime os gostos” (p. 9). Uma alternativa então para esses jovens foi serem inseridos no projeto da escola, pois assim contribuiu para o fortalecimento das suas respectivas identidades.

Sendo assim, cabe destacar que a consequência das lutas históricas do movimento LGBTQIAP+ para que os seus direitos fossem reconhecidos, a partir dos anos de 1990, foi a elaboração de uma agenda anti-homofobia, transformando a escola em um local estratégico de resistência cujo intuito era superar as violências por sexualidade ou gênero (Rodrigues; Silva, 2020). Dessa forma, entende-se que promover o protagonismo de jovens LGBTQIAP+ nas escolas é permitir que sejam ampliadas as percepções e conceder novos sentidos às experiências da sexualidade e da afetividade, fortalecendo assim, o papel da juventude na atualidade (Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021).

Pode-se mencionar ainda como dificuldades no enfrentamento no que diz respeito às políticas públicas destinadas às pessoas LGBTQIAP+, as seguintes: inexistência de arcabouço jurídico, em especial a ausência de leis que protejam os direitos desse público; falhas na comunicação entre o Estado e a sociedade civil; falta de planejamento orçamentário que inclua os programas direcionados ao grupo LGBTQIAP+ e; ausência de representação política entre essa população. Destaca-se ainda o avanço do conservadorismo, com ênfase para as lideranças religiosas, o qual representa um entrave constante para o campo das conquistas e efetivação dos direitos da população LGBTQIAP+ (Sousa Júnior; Mendes, 2021).

Salienta-se que ao reconhecer a importância de pequenas ações que envolvem o público LGBTQIAP+ – dentro do ambiente escolar – pode aliviar cenários de apatia e exclusão e abrir novas alternativas para a construção e inserção da diversidade sexual dentro desse contexto e ainda contribui para a formação de alunos e educadores que reconhecem, respeitem

e incluem jovens LGBTQIAP+. No entanto, um grande desafio está em inspirar novos olhares para as minorias sexuais, que tanto desejam cidadania e reconhecimento de direitos (Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021).

Não podemos deixar de enfatizar que os indivíduos LGBTQIAP+ têm muitos saberes, porém, em diversas vezes, são menosprezados, desconsiderados e silenciados no ambiente rotineiro das escolas, assim como negros e mulheres também (Pereira; Lage, 2017). Por essa razão, esses grupos estão a todo instante resistindo e tentando sobreviver às variadas formas de preconceito, violência e discriminação presentes nos diversos lugares sociais, incluindo a escola.

Na subseção a seguir, entenderemos como a heteronormatividade está presente na sociedade e como a mesma regula a vida das pessoas, impondo-as um padrão a ser seguido, fazendo com que o existir de sujeitos destoantes desse padrão seja um ato constante de resistência.

4.2 Sobre a Heteronormatividade

Em tempos de produção do silêncio, de palavras amordaçadas, de memórias da dor e do horror apagadas, o aparecimento como ação política que resiste ao esquecimento faz-se necessário e urgente (Ferreira; Salgado, 2020, p.2).

Contrariando o pensamento de muitos, a sexualidade não tem relação com instinto, pois não existe uma lei, uma essência, por exemplo, que seja norteadora da sexualidade de uma pessoa. A sexualidade então, é resultado das experiências tanto coloniais quanto históricas e coletivas, as quais se ligam as diversas práticas sociais e vivenciadas por cada indivíduo, denominada de produção de subjetividade (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

Conforme o Conselho Federal de Psicologia (2023) essa produção de subjetividade perpassa por todas as pessoas, sejam elas heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais ou travestis. Rotineiramente, há o seguinte questionamento: “‘Por que fulana é lésbica?’; ou ‘O que aconteceu para ciclano virar gay?’; ou ‘Ela virou travesti’” (p. 33). Porém, essas indagações não são voltadas para o heterossexual ou cisgênero. Isso acontece em função da lógica heteronormativa e cisonormativa responsável por encaixar os processos de subjetivação relativos à sexualidade e ao gênero.

Para Almeida; Soares (2021) historicamente, a norma imposta à sociedade refere-se ao homem, que é branco, que é heterossexual, pertencente à classe média urbana e que é cristão,

o qual passa a ser o padrão, colocando o *status* de “outros” para todos aqueles que estejam destoando desse perfil. Dessa forma, “mulheres são consideradas ‘o segundo sexo’, e *gays* e lésbicas são vistos como desviantes da norma heterossexual, se considerarmos o gênero e a sexualidade” (p. 2).

Os autores Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022) afirmam que tradicionalmente, o termo heteronormatividade tem uma trajetória importante, a qual necessita ser conhecida, sendo um termo utilizado nas pesquisas relativas às discriminações as quais as pessoas LGBTQIAP+ estão sendo submetidas. Com isso, os estudos de Michel Foucault começaram a ter destaque a partir da década de 1970, tendo em vista que “a naturalização da normalidade da heterossexualidade e da anormalidade dos homossexuais têm uma longa tradição de análise crítica da sociedade” (p. 3).

Warner (1991) e Seidman (1991) foram os primeiros a usar o termo heteronormatividade, pois acreditaram que a heterossexualidade estava no centro de uma norma nos seus estudos investigativos sobre como são oprimidas as pessoas que têm outras sexualidades da imposta (Moretti-Pires; Vieira; Finkler, 2022).

A heteronorma, segundo Warner (1991) e Seidman (1991), “é o efeito da lógica que implica na produção constante da hierarquização, normalização e exclusão” (Moretti-Pires; Vieira; Finkler, 2022, p. 4). Os autores trazem também o conceito sob o ponto de vista de Bell (2009): “um conjunto de dispositivos explícitos e implícitos, suposições, práticas e crenças que constantemente reafirmam a normalidade e a naturalidade da heterossexualidade como única forma adequada” (Moretti-Pires; Vieira; Finkler, 2022, p. 4).

Para o Conselho Federal de Psicologia (2023) cisheteronormatividade é:

Um saber hegemônico que toma a heterossexualidade como a forma normal, legítima e universal de exercício da sexualidade, assim como avalia que as pessoas cisgênero, ou seja, aquelas que se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer, são o padrão de normalidade no que se refere à identidade de gênero (p. 34).

Pocahy; Oliveira; Imperatori (2009) afirmam que tanto as práticas quanto os discursos heteronormativos adotam a heterossexualidade como sendo a única expressão do ser humano, onde ideias normativas da anatomia e das performances do gênero, por exemplo, têm demarcado um território restrito da concepção do humano. Como consequência desse processo, têm-se indivíduos, que não se adequam às normas, sendo excluídos e sendo rebaixados do *status* sobre humanidade. Assim, normalizar corpos e subjetividades produz valores e demarca condições sobre a vida.

Os indivíduos LGBTQIAP+ são pertencentes a uma minoria social que, em via de regra, costuma ser um elemento muito importante para que estejam expostos aos mais variados mecanismos de opressão, justamente por fazerem parte de identidades tidas como desviantes do padrão heteronormativo (Almeida; Soares, 2021).

Em especial no âmbito da educação, a última década – no Brasil – vem sendo marcada, politicamente, por várias investidas, as quais se dedicam a elaborar temas tidos como “malditos”, como por exemplo, a palavra gênero. Gênero é a palavra que tem atingido certo protagonismo no meio político, o qual considera que é uma ideologia usava para destruir a família – na sua base nuclear e tradicional (a família tradicional brasileira) – e também para acabar com a inocência da infância (Ferreira; Salgado, 2020).

Ferreira; Salgado (2020) afirmam que o demarcador masculino e feminino, os quais estão ancorados na matriz biológica e binária, tem como alicerce a heteronormatividade, a partir da qual vidas são violentadas e desqualificadas como vidas, justamente por não estarem nas normas de gênero, as quais são tidas como maneiras de existir legítimas e implacáveis, e que por essa razão, necessitam desaparecer, seja através do silenciamento dos seus discursos, seja por meio da violência e do extermínio desses corpos.

Tanto a masculinidade quanto a feminilidade são produzidas a partir da escolha de cores, brinquedos e roupas conforme cada sexo, incluindo as expectativas que as pessoas colocam sobre o futuro de uma criança, como ela deve se comportar, a maneira de ser e até mesmo a sua orientação sexual. Todo esse processo classifica algumas expressões de sexualidade e de gênero como “anormais”, rotulando-as, muitas vezes, como patológicas (Conselho Federal de Psicologia, 2023).

Dentro da perspectiva da heteronormatividade supõe-se que a norma esteja ligada a uma matriz heterossexual, na qual o casal heterossexual é o padrão para a sociedade, cenário esse que tem os relacionamentos como pilares da união romantizada, sexual, com grande potencial para a reprodução, monogâmica de duas pessoas de sexos opostos, sendo firmadas através de cerimônia, seja ela religiosa ou civil, com o apoio do governo, da religião, da família e de práticas, como por exemplo, demonstrar afeto publicamente e ter filhos (Moretti-Pires; Vieira; Finkler, 2022).

Corroborando com tal ideia, Curiel (2013) baseia-se em Monique Wittig para afirmar que a heterossexualidade é um regime político, cuja ideologia centra-se na diferença entre os sexos. Tal divisão entre os sexos, é abstrata e conceituada por quem mantém o poder e a hegemonia. Assim, como o sexo é uma categoria que há na sociedade, as mulheres são heterossexualizadas e isso quer dizer que a sociedade impõe a elas a reprodução, através de um

contrato, que é o matrimônio. As obrigações impostas à mulher, como ser dona de casa, reproduzir para o marido, faz com que a mesma pertença ao marido.

Assim, Pocahy; Oliveira; Imperatori (2009) dizem que as práticas sexistas estão ligadas a um mundo binário e natural, composto por homens e mulheres. Dessa forma, sexismo e homofobia estão presentes – desde sempre – no cotidiano das pessoas, ditando a maneira de perceber, classificar e hierarquizar corpos, gênero e sexualidades, separando o que é normal e o que é anormal.

É interessante destacar, conforme Marani (2022), como o padrão heteronormativo impõe a maneira como as pessoas devem se portar e isso fica evidente na fala do autor quando o mesmo relata que, durante a sua infância, por ele ser filho de um atleta de futsal e por ser menino, todas as suas práticas corporais (das tarefas simples até os exercícios físicos) estavam voltadas para o gênero masculino. O autor relata:

Qualquer elemento que remetesse à transgressão de gênero e de sexualidade seria passível de confisco, como aconteceu com o meu giz de cera cor de rosa que, segundo minha mãe, eu utilizava demais. Recordo-me de diversos artefatos – produtores da noção de masculino – que faziam parte da nossa casa, quase como um lembrete de **como eu deveria me fazer como homem**: chuteiras, bolas esportivas, uniformes, partidas de futsal na televisão, fotos de equipes e jogos, entre outros (p. 5, grifos nosso).

O autor ressalta ainda que durante a infância tinha o gosto pela dança, mas as normas as quais lhe eram impostas, faziam com que ele pensasse que aquilo era errado, tornando então, um problema. Dessa forma, ressalta que, ao contrário do que algumas pessoas pensam, o existir de um sujeito que mancha os discursos sobre gênero e sexualidade, é sinônimo de enfrentamento de desafios, disputas e negociações permanentes (Marani, 2022).

No estudo de Moura; Nascimento (2021) identificou-se que há diversas instituições que são responsáveis pela criação da masculinidade e virilidade das pessoas, são elas: a família, a escola e o trabalho. Na infância, os comportamentos masculinos e viris são introduzidos pela família, através da “correção”, isso significa dizer que, a família, ao identificar que o menino apresenta características afeminadas, tenta corrigir essa característica e, caso não consiga fazê-lo, vem a estigmatização para com esse menino. Já na escola, é comum ver crianças afeminadas sofrerem deboche e exclusão, as quais acabam sendo vistas como indivíduos que destoam da heteronormatividade. Por fim, o ambiente de trabalho acaba criando atitudes masculinas nos homens, por meio de suas práticas organizacionais, mas, determinadas dessas práticas são com o intuito de acabar com os traços femininos dos *gays*.

Para Ferreira; Salgado (2020) as variadas normas, sejam elas de gênero, de raça, de classe social, de saúde, de felicidade, de produtividade ou de comportamentos, constroem vidas

que são vistas e tidas como sendo formas de existir legítimas, no qual, quem ocupa espaços destoantes de tais normas, inevitavelmente irá “perder as prerrogativas ontológicas de sujeito e encarnar vidas consideradas como não válidas ininteligíveis” (p. 15). Os autores ainda afirmam:

A vida é ponto de apoio de resistências, lembra-nos Pelbart (2011), e o direito de aparecer no espaço público é uma dessas resistências. Entretanto, esse direito é estrangido por normas que funcionam como estatutos de quem pode ou não ser reconhecido como pessoa ou cidadão/cidadã (p. 17).

Ferrari; Castro; Bastos (2021) também corroboram com essa ideia ao afirmarem que:

Como forma de opressão, com base na sexualidade, o heterossexismo confere status de naturalidade à heterossexualidade monogâmica, conjurando tudo aquilo que não se constitui dentro desse regime sexual – incluindo identidades dissidentes, como as homossexualidades, mas não se restringindo a elas – como anormal, desviante, abjeto [...] Quando não há necessidade de pensar a origem de brancos – assim como não há necessidade de pensar a origem das heterossexualidades e o que são elas -, estamos dividindo os sujeitos em naturais e não naturais (p. 8).

Dentro desse padrão heteronormativo cabe um destaque para as mulheres lésbicas, as quais, conforme Souza; Chacham (2023), há variadas formas de designar as mulheres lésbicas, são elas: fanchona, fanha, lorão, machorra, mulher macho, pata, maria sapatão, chuma, paraíba, lelé, sandalinha, boneca, caminhoneira, bofinho, machona, tomba homem, sapata, sapatona, sapatão. Porém, há um sentido por trás de todas essas designações: tais palavras designam sujeitos, onde preconceitos são perpetuados, os quais delimitam lugares dentro de uma hierarquia social. Ademais, precisa-se considerar que tais expressões pejorativas potencializam o estigma em torno das suas existências e sobre os seus respectivos desdobramentos.

Com o intuito de compreender a invisibilidade da homossexualidade feminina é necessário retornar ao modelo heteronormativo, o qual é impositivo e aceita apenas uma única maneira de amor legítima, ou seja, apenas aquela que ocorre entre indivíduos de sexos diferentes. Porém, agregado a esse modelo – que considera a heterossexualidade como sendo a única orientação sexual tida como normal – estão o sexismo, onde apenas o sexo masculino é privilegiado, e o patriarcado, que é um sistema da sociedade, onde as relações de gênero são hierarquicamente desiguais entre si e que as mulheres, em via de regra, estão em desvantagem quando comparadas aos homens (Souza; Chacham, 2023).

Souza; Chacham (2023) mencionam que os processos de estigmatização e rotulagem são bastante comuns em grupos considerados desviantes. O desviante é aquela pessoa a qual o rótulo foi aplicado e o comportamento desviante é aquele que os sujeitos rotulam como tal e que traz sérias consequências para o convívio na sociedade.

Ainda que a precariedade possa fazer parte de qualquer vida, há diferentes fatores que estimulam a potencialidade de um corpo manter-se vivo, além de outros fatores que funcionam de maneira contrária, reduzindo essa capacidade, de forma que a precariedade de vida possa ser aumentada ou reduzida. Mesmo que todas as vidas tenham potencial para serem precárias, os resultados dessa precariedade não são compartilhados da mesma maneira, já que dependem das relações de poder que os cercam (Ferrari; Castro; Bastos, 2021). Segundo esses autores:

Os sentidos de corpo, gênero, sexo e sexualidade podem ser apreendidos como certas “molduras de sujeito”, a partir das quais se tecem expectativas que não somos individualmente capazes de controlar. Tais molduras e enquadramentos conferem inteligibilidade, delimitam as fronteiras possíveis e agem para além do próprio sujeito, que é lido no interior desse quadro. Os processos de enquadramento e a formação dessas molduras de sujeito são também constituídos, discursivamente, a partir de enunciados que circulam em diferentes meios, por distintos suportes (textuais, imagéticos etc.). Os enquadramentos também se relacionam às condições de vida e morte, bem como produzem e reproduzem as condições de reconhecimento do que pode e do que não pode ser considerado vida (p. 9).

Para Marani (2022) outro ponto importante a ser destacado está no papel da escola nesse padrão de heteronormatividade imposta, pois o autor menciona que a escola onde estudava (um colégio religioso) havia, no contraturno, aulas de ginástica e de dança, porém, apenas para as meninas, já para os meninos – exclusivamente – aulas de futebol e de futsal. A partir disso, o autor tem o seguinte entendimento:

a própria configuração extracurricular (mas não somente) tinha em seus objetivos a intenção de uma produção identitária, fazendo com que a formação de sujeitos atendesse ao interesse que regula a heterossexualidade, dadas as oposições binárias de gênero – masculino e feminino (p. 6).

Ferrari; Castro; Bastos (2021) entendem que as escolas apresentam certa dificuldade em trabalhar com questões que envolvem gênero e sexualidade e que combatam também o machismo, sexismo e LGBTQIAP+fobia. Percebe-se também que a escola apresenta diversas falhas no que diz respeito à universalização do acesso e da garantia da permanência, tanto estruturalmente quanto em relação ao respeito e à inclusão da diversidade do ser humano (Almeida; Soares, 2021).

É importante salientar que, hoje, o movimento LGBTQIAP+ é organizado e possui reivindicações claras, dentre elas, a educação e a ação em escolas. Tal movimento faz parte da redemocratização brasileira e teve início no final da década de 1970 e que, desde então, busca desconstruir as imagens negativas vinculadas às pessoas LGBTQIAP+ e, simultaneamente, tenta construir imagens mais positivas. No entanto, há uma questão importante a ser levantada: admite-se e deseja-se gays nas escolas? Historicamente, a trajetória construída da homossexualidade ainda continua atrelada a saberes morais, religiosos e médicos, os quais

persistem em afirmar sua marginalidade e organizando práticas sociais baseadas na hierarquização e subalternização, levando a uma disputa entre movimentos sociais, instituições acadêmicas, projetos políticos e religiosos (Ferrari; Castro; Bastos, 2021).

Almeida; Soares (2021) afirmam que não é incomum as diversas situações de agressões com viés LGBTQIAP+fóbico, tendo em vista que elas são resultantes de processos normatizadores dentro da escola. Especificamente nos cenários da pesquisa desses autores (tanto escolas públicas quanto privadas) observou-se que nas escolas privadas houve uma incidência maior das violências de gênero, podendo relacionar tal fato com as questões econômicas e também ser o lugar em que as alunas estão mais envolvidas em padronizações estéticas.

Em se tratando das escolas, Ferrari; Castro; Bastos (2021) mencionam que tanto os currículos quanto as práticas pedagógicas e as relações intersubjetivas são orientadas através da perspectiva heteronormativa, o que faz com que haja a manutenção do *status* de naturalidade e normalidade da heterossexualidade. O que está posto nesse processo é a continuidade das vivências dissidentes como sendo fantasmas que estão pelos corredores das escolas, e que insistem em surgir como marcas nos corpos, nas carteiras, nas paredes, nos banheiros, nos muros, ao invés de serem local de afirmação e reconhecimento. “Os ideais heteronormativos têm na escola um dos espaços de incisiva e sutil afirmação” (p. 13).

Sobre o currículo escolar, as entrevistadas da pesquisa de Almeida; Soares (2021) relataram a hegemonia da normatividade heterossexual, no qual os assuntos abordados eram a prevenção da gravidez e das infecções sexualmente transmissíveis (IST), cujos relatos vão ao encontro da limitação da temática da sexualidade na escola, no qual o currículo absorveu apenas duas temáticas: na década de 1980 houve um aumento das infecções pelo HIV e conseqüentemente, uma maior abordagem sobre as IST. Já na década de 1990, o foco era trabalhar com as questões relativas à prevenção da gravidez na adolescência. Contudo, houve a inexistência de diálogos nas escolas referentes às questões de gênero, identidades, orientação sexual e educação sexual com foco na diversidade.

Na pesquisa de Ferrari; Castro; Bastos (2021) o muro de uma determinada escola no interior de Minas Gerais foi alvo de uma pichação com teor homofóbico, a qual dizia que os *gays* eram nojentos e que a maioria tinha a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) (a frase escrita em letras maiúsculas). Tal pichação homofóbica é materializadora de discursos constituintes de uma sociedade heteronormativa, a qual remete às disputas históricas ao redor dessa significação. No entanto, cabe destacar que essa agressão não foi motivo de reunião entre os docentes da escola, também não se aproveitou a ocasião para discutir sobre as sexualidades

com os alunos e também não repercutiu nas mídias sociais. Os autores entendem que a ausência de reação pelo corpo escolar é consequência da lógica excludente da sociedade, onde alguns grupos são tidos como seres desprezíveis. Isso significa dizer que a escola não se posicionar liga-se a um silenciamento heterossexista, o qual faz parte tanto fora quanto dentro do ambiente escolar.

Destaca-se ainda que a pichação no muro da escola, cujo corpo-alvo de tal agressão foi o corpo homossexual, nunca foi vivido para a pessoa que pichou, razão pela qual, não seria motivo de comoção ou luto, e conseqüentemente, é uma vida que não precisa ser defendida ou cuidada. Dessa forma, em função da distribuição desigual das condições precárias, as vidas do homossexual e do negro, podem ser mais precárias e vulneráveis do que outras vidas (Ferrari; Castro; Bastos, 2021).

Ferrari; Castro; Bastos (2021) ainda afirmam que nesse processo de construção da ideia de que a vida do homossexual não tem relevância, o ato da pichação fez deslocar o sentido de humano desse grupo, sendo isso algo que vai sendo ensinado, de geração a geração, e as pessoas vão aprendendo, incorporando, reproduzindo e, conseqüentemente, sustentando a sociedade como homofóbica. É nesse momento que se demanda uma ação para a escola, a qual precisa se posicionar, “confirmando seu entendimento como espaço de força para a transformação dos sujeitos e suas formas de pensar e agir” (p. 10).

Conforme Almeida; Soares (2021) a invisibilidade da diversidade sexual nos currículos das escolas retrata, para a comunidade LGBTQIAP+, um impedimento nos atos de pertencer e reconhecer, já que por não fazerem parte de um currículo estruturado, apresentam certa dificuldade em visualizar a sua sexualidade como sendo tanto legítima quanto possível.

Para Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022) esse silenciamento – também dentro da universidade – sobre a temática da diversidade sexual, é visto como uma forma de violência simbólica. Tal silenciamento acaba por reafirmar a heteronormatividade, como por ser exemplificado pela fala de um dos entrevistados dessa pesquisa (entrevista 11, de um homem *gay*) em que o mesmo afirmou que no seu curso (graduação) a maioria dos alunos (90%) aceita bem a situação, mas o mesmo não acontece por parte dos professores, pois as falas desses professores, em sala de aula, evidenciam o conservadorismo e a ausência de tato para tratar sobre essa temática adequadamente.

Pocahy; Oliveira; Imperatori (2009) também corroboram com essa ideia de que o silêncio sobre a diversidade sexual está vinculado com a naturalização da heteronormatividade, já que essa restringe as possibilidades de surgimento de outros sentidos das sexualidades. Dessa forma, esses autores entendem que o silêncio heteronormativo é resultado da homofobia, já que

privilegia discursos ligados à sexualidade enquanto reprodução, ou seja, a única alternativa legítima para uma relação sexual é a heterossexual. Mas, quando a heteronormatividade silencia a diversidade sexual, conseqüentemente não colabora com o enfrentamento da homofobia.

Dessa forma, a hegemonia da heteronormatividade vai se mantendo tanto pela inexistência de temas que abordem todas as identidades de gênero e orientações sexuais quanto pela exclusão de pessoas LGBTQIAP+ no espaço escolar, tendo em vista que o apagamento faz com que essas pessoas estejam mais vulneráveis a riscos e também à desinformação, além de ser um entrave no reconhecimento e na construção de identidades (Almeida; Soares, 2021).

No estudo de Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022), com universitários LGBTQIAP+ de uma universidade federal do sul do país, percebeu-se que a violência simbólica contra as minorias sexuais no ambiente universitário deu-se a partir de elementos rotineiros para os estudantes não militantes, como por exemplo, na forma de cumprimentar e na maneira de tratar as pessoas LGBTQIAP+ que tinham como intuito ridicularizá-las. Um motivo para que as pessoas LGBTQIAP+ omitam a sua orientação sexual, é a frequente desvalorização das suas identidades através de piadas e utilização de termos como “anormalidades”, “aberrações” e “absurdo”, sendo tais fatos considerados como limitadores e constrangedores. Além disso, os participantes mencionaram a família como sendo foco no processo de discriminação, em função do conservadorismo moral.

Os participantes da pesquisa de Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022) tinham como expectativa de que o ambiente universitário fosse diferente ao comparado com a família e com a escola. Contudo, ainda que a violência simbólica oriunda do discurso moralista de familiares, colegas e professores do período escolar seja em outros tons, não se afasta das vivências anteriores ao ingresso na universidade, fazendo entender que “a pressão para adequação à heteronormatividade está arraigada até mesmo no meio em que a reflexão e a ciência são demarcadas” (p. 7).

Por fim, Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022) concluem que é necessário repensar as políticas educacionais referentes à diversidade, já que é tanto na escolarização quanto na formação universitária que as identidades raciais, socioculturais e generificadas dos estudantes são produzidas e organizadas. Com isso, objetiva-se reduzir e modificar os discursos que normalizam corpos, gêneros, relações sociais e afetividade que sejam capazes de romper contra todo o comportamento discriminatório, machista e LGBTQIAP+fóbico.

Assim, considerando todo o exposto entende-se que a heteronormatividade regula a vida das pessoas e a maneira como elas devem se comportar diante de um padrão pré-estabelecido. Partindo dessa compreensão o tópico a seguir debaterá sobre o modelo teórico do

estresse de minorias, tendo em vista que a população LGBTQIAP+ não ocupa posição privilegiada na hierarquia das sexualidades e por conta disso, está mais vulnerável em sofrer violências físicas e adoecer mentalmente.

4.3 Estresse de minorias: modelo teórico para o debate da LGBTQIAP+fobia na Educação

O decorrer da vida do grupo das minorias sexuais é marcado por diferentes transições, sendo elas: “a consciência da identidade da minoria sexual e assumir-se, bem como transições de vida normativas, como o estabelecimento de uma vida adulta saudável, relacionamentos, completar a educação e começar a trabalhar” (Meyer *et al*, 2021, p. 3).

Como visto nas subseções anteriores, a população LGBTQIAP+ está mais propensa a desenvolver problemas psicológicos relacionados tanto a rejeição que sofrem pela família quanto nos ambientes educacionais, que seja pela violência – psicológica e física – por parte das pessoas LGBTQIAP+fóbicas ou pela negligência institucional. Esse processo faz com que as pessoas que fazem parte das minorias sexuais sofram uma certa condenação vinda dos LGBTQIAP+fóbicos, que muitas vezes utilizam o discurso baseado na religião para praticarem o preconceito e a discriminação, relacionando ainda a promiscuidade em função dos seus estilos de vida, e ainda usando o discurso da não constituição de uma família por parte dos LGBTQIAP+. Todos esses fatores contribuem para o comprometimento da saúde mental do grupo LGBTQIAP+ (Sá; Camêlo, 2023).

Mesmo com a modernização e com o avanço da despatologização da homossexualidade, ao compararmos indivíduos heterossexuais com os LGBTQIAP+, esses ainda evoluem para um maior adoecimento mental. Além do mais, há o estigma para com as pessoas LGBTQIAP+ que às expõe a uma situação de vulnerabilidade social (Paveltchuk; Borsa, 2020). Sendo assim, as minorias sociais são os grupos que apresentam maior vulnerabilidade em relação à saúde mental, em decorrência da desinformação e do estigma sobre a própria saúde mental, além do sofrimento ocasionado pelo preconceito, estereótipo e exclusão social (Pantet; Zamignani; Dahás, 2020).

Essas diversas violências as quais a população LGBTQIAP+ está mais exposta, fazem-se presentes nos mais variados ambientes, seja ele de convívio social, seja por meio da constituição de identidades dos indivíduos. Significa dizer que tais violências acontecem no interior das famílias, nas escolas, no local de trabalho, na justiça e em todos os níveis do poder público (Albuquerque; Parente; Moreira, 2017).

Com isso, Albuquerque; Parente; Moreira, (2017) afirmam que existe uma classificação sobre os tipos de violência conforme a maneira como se manifestam, ou seja:

1) violências autoinfligidas, que se referem a comportamentos suicidas e de autoabuso; 2) violências coletivas, que são atos violentos que acontecem nas esferas macrossociais, políticas e econômicas e 3) violências interpessoais, que são classificadas em dois âmbitos: o intrafamiliar e o comunitário; o primeiro, ocorrendo entre parceiros íntimos e entre membros de uma família e o segundo, no ambiente social, entre conhecidos e desconhecidos e nos âmbitos macrossociais, políticos e econômicos (p. 1036).

Ademais, há os tipos de violência que são caracterizados conforme a sua natureza, sendo: violência psicológica ou verbal, cujo intuito é amedrontar, rejeitar, humilhar a vítima, limitar a sua liberdade ou até mesmo, colocá-la à margem da sociedade; nesse tipo de violência é comum ocorrer agressões verbais ou gestuais. O segundo tipo de violência é a física, onde se utiliza a força para provocar injúrias, feridas, dor e incapacidade. Por fim, a violência sexual, na qual acontece o ato sexual, com o objetivo de estimular a vítima ou utilizá-la para a excitação sexual, através do aliciamento, violência física ou ameaça (Albuquerque; Parente; Moreira, 2017).

Então, partindo desse contexto social de violência, Pantet; Zamignani; Dahás (2020) entendem que as minorias advêm de uma peculiaridade de determinado grupo, que tem como característica a assimetria social, podendo ser de ordem educacional, econômica, de gênero, racial, sexual e cultural. Afirmam ainda que tal termo ampliou-se para a Sociologia referindo-se “à desvantagem ou dependência do grupo minoritário em relação ao ‘majoritário’” (p.17), cuja relação envolve poder, no qual o grupo “majoritário” predomina sobre o minoritário, e tal domínio tem como consequência a discriminação e a violência – de diversas ordens: cultural, psicológica e física, produzindo a vulnerabilidade ao grupo minoritário. Ou seja, Paveltchuk; Borsa (2020), resumem minoria como sendo um grupo que, ao ser comparado a outro – tido como privilegiado – manifesta diversos prejuízos, justamente em função do estigma que lhe é imposto.

Durante muito tempo, pesquisas científicas indicam que o grupo LGBTQIAP+ apresenta diversas desigualdades referentes aos indicadores de saúde mental e física quando comparados aos heterossexuais. Daí surge um modelo para esclarecer tais disparidades: o modelo do Estresse de Minorias (EM). O modelo do EM tem como alicerce as teorias sociais e psicológicas sobre o estigma e o preconceito, estruturas sociais e saúde, além do estresse. Funciona como um agente descritivo sobre a maneira que os fatores de estresse – decorrentes do preconceito, do estigma, associados à resiliência (apoio social, por exemplo) – prejudica a saúde da população das minorias sexuais e de gênero (Meyer *et al*, 2021).

Paveltchuk; Borsa (2020) mencionam que a teoria do estresse de minorias foi desenvolvida por Meyer, nos anos 2000, nos Estados Unidos, cujo intuito era sistematizar as condições específicas que pessoas LGBTQIAP+ vivenciam, além de tentar explicar de que forma essas condições influenciam em desfechos positivos e negativos de saúde mental nessa população. Além do mais, a teoria do estresse de minorias é interseccional, porque quanto mais status de minorias se acumularem, ou seja, raça/etnia, classe social e orientação sexual, mais comprometimento na saúde mental a pessoa terá. Para o autor do modelo do EM, o estresse deixa de ser tratado como sendo uma condição exclusivamente biológica ou individual, mas passa a entendê-lo como um efeito de diversas circunstâncias, oriundas de ideias e comportamentos prevalentes na nossa sociedade (Santos; Azevedo; Ramos, 2020).

Costa *et al* (2020) destacam os estressores que estão, atualmente, em evidência. São eles:

- 1) Estigma imposto: conceitualmente compreendido como um conjunto de experiências de perseguição, rejeição, agressão, violência ou discriminação motivadas pela orientação sexual. É a expressão explícita do estigma sexual por meio de ações negativas;
- 2) Homonegatividade internalizada: definida como o processo individual de absorver atitudes sociais negativas e assimilá-las como parte da identidade pessoal. Está associada à vergonha, evitação e comportamentos autodestrutivos;
- e 3) Encobrimento da identidade sexual: refere-se às tentativas que o indivíduo realiza para esconder a sua sexualidade pelo receio de punição e rejeição. A vergonha em relação a uma identidade estigmatizada e o medo de experimentar o estigma social podem contribuir para o encobrimento da identidade sexual (p. 208).

Então, o estresse de minorias é considerado como sendo um modelo útil para o entendimento das questões tanto internas quanto externas em que os indivíduos LGBTQIAP+ vivenciam e como tais condições podem associar-se à saúde mental de tais indivíduos (Paveltchuk; Borsa; Damásio, 2020). Para Pantet; Zamignani; Dahás (2020), o estresse é quando o organismo reage a uma determinada situação, a qual aumenta a chance de produzir respostas como o medo, a irritação, a excitação e a confusão. Assim, o estresse de minorias refere-se aos diversos elementos estressores relacionados a valores do grupo dominante, como por exemplo, padrões de beleza, estereótipos de gênero e raça, os quais discriminam e estigmatizam as minorias e conseqüentemente, efeitos negativos são sentidos por essa população.

A exposição a estressores crônicos a que os grupos de minorias sexuais estão submetidos irá afetar as suas relações interpessoais, além de favorecer o isolamento social, solidão e diminuição da satisfação ou longevidade dos relacionamentos de pessoas LGBTQIAP+. Essas pessoas acabam por apresentar comportamentos de fuga-esquiva ao

entrarem em contato com uma sociedade, cuja base é direcionada a privilegiar a cisheteronormatividade (Fenner; Alves; Reis, 2022).

Souza *et al* (2022) definem que os comportamentos de esquiva, são aqueles que levam em consideração o contexto de privação, violência, discriminação e invalidação, que as minorias sexuais sofrem, que por si só, já são aversivos. Mas, com o intuito de eliminar toda essa carga de desconforto, acabam por apresentar esse tipo de comportamento (de esquiva), no qual leva o indivíduo a tentar ignorar as suas próprias experiências, ou até mesmo, suprimi-las, chamada de supressão emocional. No entanto, na maioria das vezes, o indivíduo não tem êxito com essa maneira de lidar com a situação e isso acaba por gerar um aumento na intensidade das suas vivências emocionais.

Salienta-se que o estresse de minorias é um adicional aos estressores comuns, pois o que o diferencia é que as pessoas que têm o estigma necessitam adaptar mais às situações quando comparadas àquelas que não são estigmatizadas, justamente porque experimentam estressores específicos além daqueles estresses cotidianos (Paveltchuk; Borsa; Damásio, 2020). Ancorados em Meyer, Sá; Campêlo (2023) afirmam que:

Os estressores cotidianos se referem aos acontecimentos que provocam uma alteração no equilíbrio orgânico e que são autônomos diante da condição de minoria. Enquanto os estressores específicos estão relacionados às vivências cujo grupo minoritário é vítima e seus impasses em lidar com suas orientações sexuais que destoam do modelo heteronormativo (p. 2-3).

Existem alguns fatores chamados de moderadores, dentro do modelo do EM, que influenciam no estresse vivenciado por esses indivíduos, de maneira a interferir nas respostas de gays, lésbicas e bissexuais, nas suas experiências de estigmatização e discriminação no que tange à sua saúde mental. Um dos fatores moderadores dessa relação do EM e a saúde mental dos LGBTQIAP+ está nas relações interpessoais e a maneira como os pares das pessoas LGBTQIAP+ tratam a homo ou a bissexualidade. Essa interação é fundamental tendo em vista que, para que haja uma diminuição do impacto negativo das experiências relacionadas ao EM, é necessário o suporte social. Com isso, a diminuição dos riscos de depressão e outros sofrimentos psíquicos estão diretamente relacionados ao suporte social recebido, sendo esse então, considerado como um importante fator de proteção (Paveltchuk; Borsa, 2020).

Salienta-se ainda que conforme seja a qualidade dessa relação familiar, irá fortalecer a saúde mental ou provocar o seu adoecimento, tanto que estudos evidenciam que quanto maior a rejeição familiar, maior o índice de suicídio, depressão e abuso de substâncias ilícitas. Outro fator que contribui para a proteção ao estresse é o apoio da própria comunidade LGBTQIAP+, tendo em vista que ao pertencer a um grupo que tenha pautas em comum favorece-se os níveis

de bem-estar e conseqüentemente menores prejuízos na saúde mental, além de contribuir para que os níveis de homofobia internalizada sejam menores, principalmente quando se trata de áreas urbanas (Paveltchuk; Borsa, 2020).

Além desses fatores protetivos, têm aqueles relativos ao próprio indivíduo, incluindo aí a autoestima, pois a mesma induz a níveis mais elevados de bem-estar e por conseguinte, com o prazer de viver. Ademais, o indivíduo LGBTQIAP+ com a autoestima tende a desenvolver técnicas de enfrentamento em situações específicas, além de apresentar menores índices de homofobia internalizada e de experiências de vitimização (Paveltchuk; Borsa, 2020).

Para Paveltchuk; Borsa; Damásio (2020) quando se fala em fator de proteção, temos ainda a resiliência, no qual:

Supõe-se que indivíduos com estratégias de *coping* (enfrentamento) mais assertivas e maior apoio social apresentem maiores níveis de resiliência, repercutindo, portanto, em menores níveis de HI e maiores graus de autoaceitação, o que permitiria um maior conforto com a identidade sexual, acarretando em maior qualidade de vida (p.404).

Com isso, sabe-se que as formas de preconceito, discriminação e violência que a população LGBTQIAP+ sofre relaciona-se diretamente com o uso de álcool e outras drogas, níveis elevados de suicídio, além de práticas sexuais de risco. Sendo assim, a partir desses elementos, pensa-se na necessidade de ações de suporte tanto psicológico quanto social, como também proteção para aqueles que são vítimas desse contexto de violência, além de formação específica direcionada aos profissionais da saúde e da educação para a promoção de ambientes seguros às minorias sexuais (Costa *et al*, 2020).

Os sentimentos de culpa, medo, desconfiança, confusão, insegurança, ansiedade, vergonha, isolamento social, dificuldades em relações amorosas, distúrbios alimentares e uso/abuso de substâncias psicoativas são ocasionados em função da violência e do preconceito que a população LGBTQIAP+ sofre, os quais irão ser influenciados pela baixa autoestima desse grupo e conseqüentemente provocar eventos depressivos e todos esses sentimentos relatados acima (Albuquerque; Parente; Moreira, 2017).

Partindo-se do entendimento de que a depressão está relacionada com experimentação/abuso de drogas e tentativas de suicídio, estudos sugerem então, que o adoecimento mental aumenta a vulnerabilidade para comportamentos de risco aos membros do grupo LGBTQIAP+ (Albuquerque; Parente; Moreira, 2017).

Para Sá; Camêlo (2023) a avaliação do estresse de minorias precisa levar em consideração quatro elementos essenciais, sendo eles:

Os acontecimentos e as condições LGBTIfóbicas objetivas, sejam crônicas ou agudas; a expectativa de episódios LGBTIfóbicos e a vigilância contínua para se proteger; as atitudes e os pensamentos sociais negativos que são introjetados, ou seja, à LGBTIfobia internalizada; e a escolha de velar ou não a sua orientação sexual, necessitando esforço para se reprimir e esconder a identidade, ou para revelá-la com intuito de enfrentar os conflitos cotidianos de espaço e legitimidade (p. 4).

A forma como Meyer estruturou o modelo do EM permite identificar o comprometimento da saúde mental e física através dos seus estressores distais/externos (como por exemplo os eventos de preconceito: discriminação e violência) e dos seus estressores proximais/internos (ex.: expectativas de rejeição, ocultação e estigma internalizado). Dessa maneira, através do modelo do EM é possível visualizar como a resposta e o apoio social podem atuar contra esses fatores para que possa impactar positivamente na saúde dessa população (Johns *et al*, 2021). Conforme Sá; Camêlo (2023):

Os estressores distais se referem às experiências e eventos exteriores à pessoa (eventos da vida, tensão crônica, discriminação cotidiana ou microagressões) enquanto os estressores proximais são aqueles que são transmutados por meio da socialização e vivenciados pelo indivíduo por intermédio de processos cognitivos internalizados (atitudes sociais negativas internalizadas, homofobia e transfobia internalizada, expectativas de rejeição e discriminação, estigma, ocultação da identidade sexual e de gênero) (p. 10).

É importante destacar o quão relevante é para a população LGBTQIAP+ a aceitação e o respeito à sua identidade sexual e de gênero para que se sintam apoiadas e consigam enfrentar de uma maneira melhor às discriminações e o preconceito sofrido diariamente (Sá; Camêlo, 2023).

Além disso, Souza *et al* (2022) trazem algumas premissas - consideradas implícitas - ao estresse de minorias, as quais são baseadas no modelo proposto por Meyer, sendo elas:

(i) é um tipo de estresse único, ou seja, o grupo estigmatizado está sujeito a fatores estressores específicos, que são adicionais aos experimentados por todos os indivíduos; (ii) é crônico, visto que está relacionado a normas sociais relativamente estáveis e estabelecidas (o que hoje talvez pudéssemos conceitualizar em termos de *heteronormatividade*, no caso das minorias sexuais, ou *estigma estrutural*); e (iii) é social - i.e., é oriundo de estruturas, processos e instituições sociais estabelecidos, ainda que seja mediado por outros processos, como cognitivos ou biológicos, na produção de desfechos negativos em saúde mental (p.73).

É interessante ressaltar que, conforme nos dizem Paveltchuk; Borsa; Damásio (2020), dentro da própria comunidade LGBTQIAP+ existe um grupo que o preconceito é ainda mais elevado, é o caso dos bissexuais. Dentro desse processo, eles sofrem a chamada “bifobia”, no qual são vistos como sendo apenas uma “fase” ou denominados também de “indecisos”. Por isso, o EM nesse grupo específico é diferenciado e como consequência desse processo estão uma maior dificuldade de se ter e manter uma rede de apoio social, maiores níveis de desordem

identitária – quando comparados a *gays* e lésbicas – e por fim, baixo índice de revelação e expressão da identidade sexual. Ademais, estudos sugerem que “o grupo de bissexuais apresenta maior prevalência de psicopatologias, como ansiedade e depressão, e maiores índices de ideação e tentativas de suicídio quando comparadas a *gays*, lésbicas e heterossexuais” (p. 404).

O ambiente educacional muitas vezes pode interferir e colaborar para o adoecimento psíquico, como estresse, ansiedade e depressão das minorias sexuais, pois a escola acaba legitimando os processos de exclusão, tanto na educação básica quanto no próprio ambiente universitário, ao não reconhecer que existem especificidades da população LGBTQIAP+ (Sá; Camêlo, 2023).

Para Albuquerque; Parente; Moreira, (2017) o EM liga-se a efeitos adversos na saúde mental da população LGBTQIAP+, com:

desfechos psicológicos negativos nas relações familiares, aceitação social, discriminação homo/lesbo/transfóbica, vitimização nos **ambientes escolares** e de trabalho, relacionamentos amorosos, saúde e estabilidade financeira/residencial, homo/lesbo/transfobia internalizada e desconforto associado com a divulgação da orientação sexual (p. 4-5, grifos nosso).

Ressalta-se que os adolescentes LGBTQIAP+ tendem a desenvolver mais sintomas de estresse emocional (depressão, ideação suicida e tentativa de suicídio), quando comparados a adolescentes heterossexuais, especialmente nos casos em que estão inseridos em ambientes sociais que os expõe à rejeição e ao isolamento, além do pouco apoio social recebido, discriminação e violência, seja ela verbal ou física. Um dos principais fatores geradores para desencadear problemas psicológicos nos adolescentes LGBTQIAP+ é a falta de aceitação dentro do próprio ambiente familiar, acarretando diversos conflitos, os quais levam à vitimização física ou verbal (Albuquerque; Parente; Moreira, 2017).

Na sua revisão narrativa, Albuquerque; Parente; Moreira (2017) mencionaram um estudo realizado no Brasil (em Presidente Prudente, Assis e Ourinhos) com adolescentes (2.282) do ensino médio, o qual investigou sobre ideação e tentativa de suicídio e o mesmo mostrou que os não heterossexuais apresentaram duas vezes mais chances de pensar em suicídio do que os heterossexuais. Já sobre as tentativas de suicídio a amostra revelou uma incidência de três vezes mais tentativas dos não heterossexuais.

Nos Estados Unidos, no ano de 2017, o percentual de estudantes transexuais do ensino médio que faltaram às aulas devido a insegurança, que foram vítimas de *bullying* na escola e que foram ameaçados com arma foi respectivamente 27%, 35% e 24%. Esse processo de preconceito e violência contra a população transexual nos seus ambientes escolares permite

atentarmos para essas experiências desses jovens e tentar detectar de que maneira a escola pode intervir para que se torne um ambiente mais seguro para esse grupo (Johns *et al*, 2021).

Sendo assim, um ambiente escolar mais inclusivo e mais acolhedor faz com que os jovens trans sintam-se seguros, sejam assíduos, mantenham elo com seus pares e com professores, contribuindo assim, com uma menor chance de ideação suicida e outros transtornos mentais. Rever as práticas e políticas colabora para que a escola avalie em que grau as necessidades da população trans são levadas em consideração, é uma maneira de avaliar a discriminação estrutural. Já o assédio e as microagressões podem ser minimizados com a compreensão da transgeneridade por parte do corpo escolar, sendo uma das maneiras de efetivação dessa prática incorporar – nos seus currículos escolares – conceitos de identidade e expressão de gênero. Por fim, e não menos importante, é preciso dar voz para os jovens trans, permitindo que eles possam participar de políticas e práticas destinadas ao seu atendimento: nada melhor ouvir quem sofre o preconceito (Johns *et al*, 2021).

Souza *et al* (2022) trouxeram em seu artigo alguns dados que evidenciam o sofrimento mental de pessoas LGBTQIAP+, sendo eles: altas taxas de transtornos depressivos, transtorno depressivo persistente e transtorno bipolar, transtornos relacionados à ansiedade e o uso abusivo de substâncias (álcool, maconha, tabaco). Além desses transtornos, ressalta-se as tentativas de suicídio, com consequência importante em todos os grupos minoritários. Tais dados internacionais reforçam os achados sobre a população brasileira, no qual há a incidência significativa de transtornos psiquiátricos e/ou comportamentos de risco nessa população (minorias sexuais).

No caso do Brasil, que é considerado um país que há o predomínio de crimes de ódio contra essa população, merecem destaque os estudos sobre a violência e criminalidade de minorias sexuais. Dados de 2002 a 2016 mostram uma notificação de 3.100 casos de homicídios realizados contra as minorias sexuais e as regiões que tiveram destaque nesses crimes foram os interiores, em especial, do Norte, Nordeste e Centro Oeste (Souza *et al*, 2022).

No entanto, sabe-se que existem poucas pesquisas científicas – realizadas no Brasil – sobre os efeitos que a violência, em torno das minorias sexuais, ocasiona. No entanto, salienta-se que em função da população LGBTQIAP+ estar inserida em um determinado contexto ambiental, social e cultural, e por essa razão, estão automaticamente submetidos ao preconceito e a estigmatização, o resultado desse processo é o estresse com exclusão social, ódio contra essa população e níveis de violência (Albuquerque; Parente; Moreira, 2017). Sendo assim, a seguir, selecionamos alguns resultados sobre as pesquisas realizadas utilizando-se o modelo do EM,

que evidenciam a violência que a população LGBTQIAP+ vivencia e os seus respectivos efeitos na saúde desse grupo.

No estudo de Paveltchuk; Borsa; Damásio (2019)⁷, cujo objetivo era comparar os níveis de bem-estar, participaram 736 mulheres, das quais 414 (55,12%) eram heterossexuais, 143 (19,04%) eram lésbicas e 194 (25,83%) eram bissexuais. O estudo demonstrou que as variáveis sociodemográficas e as variáveis de bem-estar e psicopatologia apresentaram uma relação importante, ou seja, aquelas mulheres que apresentaram maiores renda, escolaridade, importância da religião praticada e idade tinham níveis mais elevados de felicidade subjetiva e de satisfação com a vida, e conseqüentemente, menores níveis de depressão, ansiedade e estresse. Tal dado corrobora com o que se tem na literatura: “de acordo com o modelo do Estresse de Minorias (EM), as condições sociodemográficas podem impactar os níveis dos estressores de minorias em pessoas LGB” (p. 9).

A análise identificou que mulheres lésbicas e bissexuais apresentam índices mais baixos de bem-estar e maiores de depressão, ansiedade e estresse, quando comparadas às mulheres heterossexuais. Isso se justifica justamente por fazerem parte de um grupo minoritário (LGBTQIAP+), no qual é sinônimo de maior exposição à discriminação e a processos de estigmatização, fazendo com que essas pessoas estejam o tempo todo em alerta, além de apresentarem uma visão deturpada de si (Paveltchuk; Borsa; Damásio, 2019).

Um outro dado significativo dentro da pesquisa de Paveltchuk; Borsa; Damásio (2019) relaciona-se às mulheres bissexuais, pois as mesmas tendem a apresentar maior comprometimento na sua saúde mental, ao serem comparadas com as lésbicas e as heterossexuais, além de níveis mais baixos de satisfação com a vida e felicidade subjetiva. Atribui-se tal fato a bifobia. Com isso, o impacto que a bifobia acarreta nas crenças sobre a bissexualidade pode excluir ainda mais as pessoas desse grupo minoritário, produzindo uma dificuldade de interação com os heterossexuais, lésbicas e *gays*, que são grupos que sentem atração por apenas um gênero. Isso tudo pode repercutir negativamente no autoconceito dos bissexuais, aumentando assim, a bifobia internalizada e os sentimentos negativos sobre si.

Na pesquisa de Paveltchuk; Borsa; Damásio (2020)⁸, o objetivo era averiguar os níveis de EM e psicopatologia em mulheres lésbicas e bissexuais no Brasil, além de verificar se a

⁷ O link da pesquisa foi divulgado em redes sociais e e-mail e o texto original menciona a técnica de bola de neve (os participantes indicam outros possíveis).

⁸ Nesse estudo foram aplicados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: o questionário sociodemográfico, no qual as informações coletadas referiam-se ao local de residência, gênero, instituição de ensino, idade, estado civil, composição familiar, religião, escolaridade, renda, entre outros. Realizou-se a escala de satisfação com a vida (5 itens); a escala de felicidade subjetiva (4 itens); a escala de resiliência (14 itens); a escala de apoio social do estudo pró-saúde (19 itens) nessa escala há duas perguntas abertas que direcionam o indivíduo a responder

resiliência e o apoio social poderiam moderar essas relações. Houve a participação de 337 mulheres, sendo 42,43% lésbicas (n = 143) e 57,57% bissexuais (n = 194), assumidas (67,96%; n = 227) ou não (32,03%; n = 107).

Nesse estudo de Paveltchuk; Borsa; Damásio (2020) não houve um efeito importante da saída do armário no bem-estar subjetivo. Por outro lado, apresentou uma relação negativa considerada entre a saída do armário e os níveis de psicopatologias. Tais resultados estão conforme os achados na literatura, mas de maneira parcial, já que a revelação da identidade sexual é um fator importante no bem-estar subjetivo e psicológico dos participantes de alguns estudos. Além disso, de acordo com as características individuais e maneira como esses indivíduos são aceitos no meio social os quais estão inseridos, existe a possibilidade das consequências – tanto no bem-estar quanto na saúde mental – serem ou não relevantes. Ressalta-se ainda que os resultados na saúde mental podem estar ligados a outros fatores, como por exemplo, a capacidade que o indivíduo apresenta em determinadas situações, além dos fatores de risco e proteção.

Sobre a Homofobia Internalizada (HI), o estudo revelou um impacto significativo no bem-estar subjetivo, por outro lado, a relação da HI com a psicopatologia foi irrelevante. Sobre as experiências de vitimização, os resultados evidenciaram uma relação positiva importante no que diz respeito a psicopatologia e uma relação negativa – também importante – no bem-estar subjetivo. Tal resultado é sugestivo de que conforme haja mais vivências de preconceito experimentadas ao longo da vida, menores são os níveis de bem-estar subjetivo e são maiores os de psicopatologia (Paveltchuk; Borsa; Damásio, 2020).

As variáveis apoio social e resiliência nesse estudo de Paveltchuk; Borsa; Damásio (2020) não se apresentaram como mediadoras das relações entre as variáveis do EM e as consequências no bem-estar subjetivo e psicopatologias. Um dos motivos para essa ocorrência pode ter sido porque a escala utilizada para medir o apoio social limita-se a constatar apenas a frequência desse apoio social, sem levar em consideração a qualidade e o tipo de apoio social recebido. Outra questão é sobre a escala em si é geral e não analisa especificamente o apoio social relacionado à orientação sexual das respondentes (que era a hipótese desse estudo). Sobre a resiliência, o resultado não foi o esperado, pois deveria ser um fator protetivo, igualmente ao apoio social. Um dos motivos pode estar relacionado ao fato de que as respondentes eram

sobre o quantitativo de pessoas com quem pode falar sobre quase tudo, entre amigos e familiares. Porém, nesse estudo tais perguntas não foram utilizadas; Escala de depressão, ansiedade e *stress* (21 itens); experiências com vitimização (7 itens); Sentimentos sobre homossexualidade e bissexualidade (7 itens); e “Sair do armário”: assumindo a sexualidade (4 itens).

engajadas nos movimentos sociais (feminista e LGBTQIAP+), inclusive essa foi a forma que os pesquisadores a contactaram: grupos de temática LGBTQIAP+ e de combate a homofobia e ao sexismo em redes sociais, no qual, “podendo já ter obtido apoio social dos companheiros de movimentos sociais e desenvolvido resiliência a partir da vivência de aceitação de suas identidades sexuais, solidificada pela participação e engajamento nos grupos de militância LGBT” (p. 411).

O estudo de Santos; Azevedo; Ramos (2020), com acadêmicos da área da saúde, dos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia, de uma Universidade pública do Nordeste do Brasil, cujo convite foi realizado – por e-mail – para todos os matriculados nesses cursos (1.101), mas apenas 60 participaram. Desses, 33 são mulheres e 27, são homens; orientação sexual: 39 heterossexuais, enquanto os demais, autodeclararam-se não heterossexual (14 bissexual e 7 homossexuais). Nesse estudo, homens apresentaram mais preconceito contra a diversidade sexual e de gênero (PDSG) e menos estresse do que as mulheres, corroborando com as demais pesquisas, ou seja, a tendência é a de que os homens sejam mais preconceituosos – em especial sobre a homofobia – e mulheres tendem a apresentar piores índices de saúde mental. Tal fato pode ser explicado através do machismo e da misoginia tão presentes na nossa sociedade.

Os não heterossexuais tiveram taxas maiores de estresse e de estresse percebido do que os heterossexuais, confirmando que as minorias sociais – por pertencerem a esse grupo – estão mais expostas ao preconceito e discriminação, levando a um estresse acumulado por tais vivências. Ademais, tanto o preconceito quanto a discriminação abalam a autopercepção de indivíduos LGBTQIAP+, favorecendo a negatização de suas identidades e justamente por isso, ficam mais vulneráveis ao isolamento, menos qualidade de saúde mental e apresentam maior vitimização (Santos; Azevedo; Ramos, 2020).

O estudo de Chinazzo *et al* (2021) avaliou a prevalência de sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans, além de analisar variáveis previsoras para esses três desfechos. O estudo utilizou como fatores previsoires a passabilidade⁹, o apoio à identidade trans e o apoio social, os quais compreendem as três dimensões do EM. A coleta de dados foi realizada em dois momentos: o primeiro aconteceu em dois hospitais universitários (Porto Alegre e São Paulo), o qual se realizou um convite direcionado às pessoas trans que frequentavam os ambulatórios, de forma voluntária, no período de julho a outubro de 2014. O segundo momento ocorreu através da internet, tendo sido realizado um anúncio na rede social

⁹ Refere-se ao grau em que a pessoa trans é percebida enquanto trans.

Facebook direcionado aos perfis que continham as seguintes características: “viver nos estados de São Paulo ou Rio Grande do Sul; ter 18 anos de idade ou mais; e “curtir” páginas nessa rede, participar de grupos ou eventos com palavras-chave associadas a transexualidade, travestilidade e movimento LGBT” (p. 5047).

A amostra final abarcou 378 pessoas, sendo 232 mulheres trans, 114 homens trans e 32 com outra identidade de gênero. O estudo evidenciou um dado compatível com outros achados relacionados a alta incidência da depressão sob a população trans; a taxa encontrada nesse estudo foi de 67,20%, mostrando assim, que a população trans está mais suscetível a sintomas depressivos. Tal dado constitui uma preocupação de saúde pública, já que a OMS classifica a depressão como sendo “a maior contribuinte individual para a incapacidade global e as mortes por suicídio” (p. 5051). Ademais, 67,72% da amostra apresentou ideação suicida no decorrer da vida, indicando assim, uma alta prevalência nesse grupo, quando comparado a população brasileira em geral. Já quanto a tentativa de suicídio, a taxa foi de 43,12%, sendo desses, 80,50% relacionaram o fato com a transexualidade. Assim, a partir desses dados, a população trans apresenta uma maior vulnerabilidade ao adoecimento mental (Chinazzo *et al*, 2021).

O estudo de Chinazzo *et al* (2021) traz ainda sobre o quão é primordial o cuidado afirmativo de enfatizar a identidade pertencente a um grupo minoritário para os indivíduos trans, na medida em que podem absorver conceitos vigentes na cultura, como é o caso do preconceito e do estigma contra a identidade trans. Quanto ao preconceito antecipado houve uma relação direta com a presença de sintomas depressivos na semana anterior e a ideação suicida, isso nos quer dizer que o fato de antecipar o preconceito gera um estresse e ao evitar a exposição, temos como resultado maiores chances de isolamento e diminuição da autoestima para o enfrentamento de situações adversas, construindo dessa forma, um ciclo – retroalimentador – de sofrimento mental.

Outro dado significativo da pesquisa está relacionado com o apoio que as pessoas trans recebem, seja de familiares ou de amigos, o que faz com que haja uma diminuição de sintomas depressivos (28%) e de ideação suicida (27%), quando comparados as pessoas trans com baixo nível de apoio. Tal dado reforça a necessidade de se valorizar a identidade trans – tanto em nível individual quanto social – para que se possa contribuir, positivamente, com a saúde mental desses indivíduos. Dessa forma, quanto maior for o preconceito internalizado e menor a passabilidade, maior será a presença de sintomas depressivos e de ideação suicida. Por outro lado, quanto maior for o apoio social à identidade trans, menor será a presença de tais desfechos (Chinazzo *et al*, 2021).

A pesquisa de Meyer *et al* (2021), cujos dados foram coletados de 28/03/2016 a 30/03/2017, teve 366.644 participantes, sendo desses, 3,5% eram LGBTQIAP+, os quais foram divididos em três grupos diferentes de minorias sexuais, pertencentes a momentos históricos diferentes, nos Estados Unidos. O primeiro grupo foi formado por minorias sexuais que nasceram entre 1956 e 1963 (era a época em que, quando entraram na fase adulta, a homossexualidade era considerada um transtorno mental). O segundo grupo, eram os nascidos entre 1974 e 1981, momento da epidemia da AIDS. Por fim, o terceiro grupo compreendeu as minorias sexuais nascidas entre 1990 e 1997, onde a fase desses adolescentes, foi um momento em que houve uma certa mudança de discurso em torno da igualdade dessa população, além de demandas sobre à sua inclusão cultural.

Inicialmente, a hipótese dessa pesquisa referia que as minorias sexuais mais jovens, por terem crescido em um ambiente social e jurídico melhor, sairiam-se melhor do que as minorias sexuais mais velhas. No entanto, essa pesquisa revelou justamente o contrário: as pessoas mais jovens não tiveram menos sofrimento psicológico ou menos tentativas de suicídio do que as pessoas mais velhas. A pesquisa evidenciou também que os mais jovens (1 em cada 3) já haviam sido espancados, atacados fisicamente ou agredidos sexualmente; 46% já foram ameaçados por alguém com violência; e quase 3 em cada 4 (72%) foram insultados ou abusados de forma verbal; 30% dos mais jovens das minorias sexuais tentaram suicídio (Meyer *et al*, 2021).

Os dados desse estudo de Meyer *et al* (2021) demonstraram que, ainda que tenha ocorrido uma mudança no ambiente social de forma global, pode não ter melhorado em todos os microambientes. Ademais, existe a possibilidade que, mesmo que haja uma melhora no ambiente social, a vivência da população LGBTQIAP+ não deixa de ser um desafio. Um exemplo disso é “um adolescente *gay* ou *lésbica*, pode ser mais aceito (a) agora do que os seus pares mais velhos quando eram adolescentes, mas ainda eram uma minoria na escola secundária, privados de oportunidades de para desenvolver relações íntimas” (p. 14).

O estudo de Meyer *et al* (2021) mostrou algumas limitações: primeiramente porque o objetivo desse estudo era mostrar uma visão geral do estresse e da saúde em três grupos de minorias sexuais em um determinado momento. Porém, isso acaba limitando a capacidade dos pesquisadores em discutir diferenças e trajetórias históricas. Segunda limitação foi a maneira como o estresse, o enfrentamento e a saúde foram avaliados. E a terceira diz respeito aos períodos históricos e idade que foram confundidos, isso significa que “não havia como evitar o fato de os entrevistados que atingiram a maioria em períodos históricos mais distantes serem

também mais velhos do que os entrevistados que cresceram num contexto de condições sociais recentes e melhoradas” (p. 14).

Outro estudo também realizado nos Estados Unidos foi o de Johns *et al* (2021), que teve como objetivo ampliar as conversas em andamento sobre as vivências de jovens transgêneros nas escolas, tendo sido realizadas entrevistas (33) e grupos focais (8) com jovens trans. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que os estressores distais excluem jovens transgêneros da vida escolar, a medida em que a discriminação estrutural deu-se através de políticas e programas que os participantes acreditavam que os excluía intencionalmente na rotina da escola ou mesmo – de forma involuntária – por desconsiderar as suas necessidades específicas. Os jovens relataram que políticas e práticas inadequadas os levaram ao ostracismo, comprometendo assim, a sua segurança na escola. Alegaram ainda a existência de entraves relacionados com a alteração de nomes e marcadores de gênero nos documentos e registros escolares.

Os eventos de preconceito aconteceram através de assédio verbal oriundo de colegas, professores e funcionários. Como essa ameaça ocorria rotineiramente, tal fato corrobora que para muitos dos jovens trans a escola não era segura e que faltava apoio. Uma maneira de assédio foi a utilização persistente do nome morto¹⁰ – por parte dos professores – e da recusa em chamá-las (os) pelo pronome escolhido por elas/eles. As microagressões sofridas pelos jovens transmitem insensibilidade, incivilidade e animosidade, fazendo com que o ambiente escolar seja excludente (Johns *et al*, 2021).

No entanto, os jovens transgêneros promoveram a inclusão na escola: aqui, os participantes contaram como – apesar de todo o processo excludente na escola – lidaram com os estressores minoritários, obtendo êxito. Ou seja, adotaram medidas para que os programas e as políticas – antes excludentes – tornarem-se mais inclusivas; participaram dos conselhos escolares para debater sobre as políticas de banheiro tão prejudiciais e excludentes para esse público; ações que garantam que o corpo escolar conheça os seus nomes e pronomes; e o enfrentamento de colegas e funcionários que os intimidavam (Johns *et al*, 2021).

Ademais, os estressores de minorias proximais mantêm jovens transgêneros isolados na escola, sendo eles: a ocultação da identidade transgênero é uma atitude que para muitos jovens funciona como uma proteção à sua privacidade e também por exercer um determinado controle na maneira como os colegas e os professores os tratavam na escola. Mas também como uma medida – explícita – para a garantia da sua segurança na escola. Entretanto, há algumas

¹⁰ Corresponde ao nome de nascimento de pessoas trans.

desvantagens nesse processo de ocultação da identidade trans, sendo uma delas: estavam presentes quando seus colegas faziam comentários transfóbicos sem saberem que eram transexuais. Por outro lado, para alguns participantes dessa pesquisa, havia uma certa fluidez na ocultação da identidade trans, pois, ao mesmo tempo que escondiam a identidade dos seus pais, na escola sentiam-se mais confortáveis em demonstrar o seu gênero. Já outros jovens, revelaram a sua transgeneridade somente para professores e colegas que eram pessoas de sua confiança (Johns *et al*, 2021).

Sobre as expectativas de rejeição: relaciona-se ao medo de julgamento, tanto por professores como por colegas. Essa expectativa fez com que muitos desses jovens ficassem cada vez mais retraídos e isolados no ambiente escolar. No entanto, os jovens transgêneros deram passos em direção à conexão social na escola: mesmo com todos os fatores de estresse sendo favoráveis ao isolamento de jovens trans, esses tentaram criar estratégias para criar laços com as pessoas dos seus ambientes escolares, sendo elas: importância de ter amigos transgêneros, estabelecer vínculos amorosos (Johns *et al*, 2021).

Por fim, o estudo de Sá; Camêlo (2023), cujo objetivo foi verificar a relação entre a LGBTQIAP+fobia internalizada, revelação da sexualidade, experiências de estigma e preconceito com os fatores de estresse, ansiedade e depressão em uma instituição privada, localizada no município de Cajazeiras – PB. Os participantes da pesquisa foram: 110 acadêmicos do Centro Universitário Santa Maria (UNIFSM), no município de Cajazeiras/PB. Desse universo, temos: 77 (70%) mulheres cis; 31 (31%) homens cis; e 2 (1,8%) não-binários. Orientação sexual: 77 (70%) heterossexual e 33 (30%) declararam ser LGBTQIAP+ (16 bissexuais, 4 lésbicas, 15 homossexuais).

Nesse estudo, os resultados constataram que o grupo LGBTQIAP+ tiveram índices de estresse maiores do que os heterossexuais; da mesma forma aconteceu com os níveis de depressão e de ansiedade. Já em relação ao preconceito contra a diversidade sexual e de gênero, os heterossexuais apresentaram índices maiores ao comparados com o grupo de não heterossexuais. Esse processo de evidências de adoecimento mental no grupo LGBTQIAP+ pode ser reforçado pelo conservadorismo, cujo intuito é tornar menos notória a luta dos movimentos sociais (Sá; Camêlo, 2023).

Ressalta-se ainda nesse estudo de Sá; Camêlo (2023) que a questão do preconceito sofrido pelo grupo LGBTQIAP+ está ligada com a revelação da sexualidade, no qual quanto mais preconceito o grupo sofre, menos irão revelar a sua sexualidade. Ademais,

pele medo que sentem de serem rejeitados por outras pessoas, principalmente pela família que acaba criando expectativas fundamentadas nos papéis heteronormativos.

Consequentemente, a intolerância pode gerar o rompimento de vínculos, a recusa em prestar apoio e a violência (p. 9).

O estudo tem como conclusão que é necessário pensar a possibilidade para que as universidades possam atuar na promoção da saúde mental da população LGBTQIAP+, através de projetos, eventos e unidades curriculares em que essas pessoas sintam-se incluídas e tenham mais visibilidade, reduzindo ainda a susceptibilidade para com esse grupo (Sá; Camêlo, 2023).

Assim, a partir da exposição dos resultados que as pesquisas realizadas sobre o estresse de minorias, concordamos com Albuquerque; Parente; Moreira (2017), os quais afirmam que desde quando a pessoa LGBTQIAP+ se identifica enquanto pertencente a um grupo minoritário ela vivencia experiências discriminatórias e de vitimização, as quais geram eventos estressantes ao longo da vida e que acabam por evoluir para estresse crônico e sofrimento emocional, que irá impactar – negativamente – na qualidade de vida das minorias sexuais.

Ademais, faz-se necessário haver mudanças não apenas na esfera social, com ênfase nas políticas que reduzam ou eliminem o preconceito, a discriminação e a violência para com esse grupo, mas também, é preciso um olhar diferenciado e de forma individual para aqueles que sofrem mentalmente por conta do estresse relacionado ao estigma, para que assim, haja também a prevenção de agravos na população LGBTQIAP+ (Albuquerque; Parente; Moreira, 2017).

Sendo assim, ancorada em Pantet; Zamignani; Dahás (2020), concordamos que o estudo sobre o estresse de minorias é de suma importância para que políticas públicas possam ser efetivadas, com o intuito de incluir e proteger os grupos considerados mais vulneráveis, além de proporcionar elementos que busquem estratégias de atendimento e cuidado aos indivíduos LGBTQIAP+. Além disso, conforme Costa *et al* (2020) afirmam, em relação ao Brasil, ainda há pouca produção científica voltada para o impacto do Estresse de Minorias para a saúde psicológica da população LGBTQIAP+, assim como averiguar os fatores de risco e de proteção associados nesse contexto, ainda que seja um país cujos níveis de preconceito e violência para com essa população, são elevados. Com isso, finalizamos essa seção enfatizando a importância de termos cada vez mais pesquisas voltadas para essa temática, assim como abranger a área de concentração em que esses estudos são realizados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando o objetivo de “*Analisar, a partir das entrevistas, como os adolescentes das minorias sexuais do IFAP/campus Macapá vivenciam as formas de estresse diante da LGBTQIAP+fobia*”, esta seção irá apresentar e discutir as evidências da pesquisa, estando estruturada da seguinte forma: inicia-se com a análise documental realizada junto a PROEN, PROEPPi e DEPPi sobre os projetos de ensino e extensão que o *campus* Macapá executa com a temática da diversidade sexual e de gênero. Em seguida, traz-se as percepções dos adolescentes que estudam no IFAP/*campus* Macapá sobre as suas experiências escolares no que diz respeito a LGBTQIAP+fobia, compreendendo a maneira como resistem e enfrentam esse processo.

5.1 Análise documental

Essa dissertação buscou analisar os projetos de ensino e extensão executados no âmbito do *campus* Macapá para averiguar se a instituição trabalha – de que maneira e com qual frequência – sobre a temática da diversidade sexual e de gênero. Ademais, realizar essa análise serviu para construir o cenário no qual os adolescentes estão inseridos. Delimitou-se como marco temporal para a referida análise, o período referente aos últimos cinco anos, ou seja, de 2019 a 2023. Foram considerados apenas os projetos finalizados, que no caso dos projetos de ensino, verificou-se através do relatório final com a emissão de certificação dos membros executores.

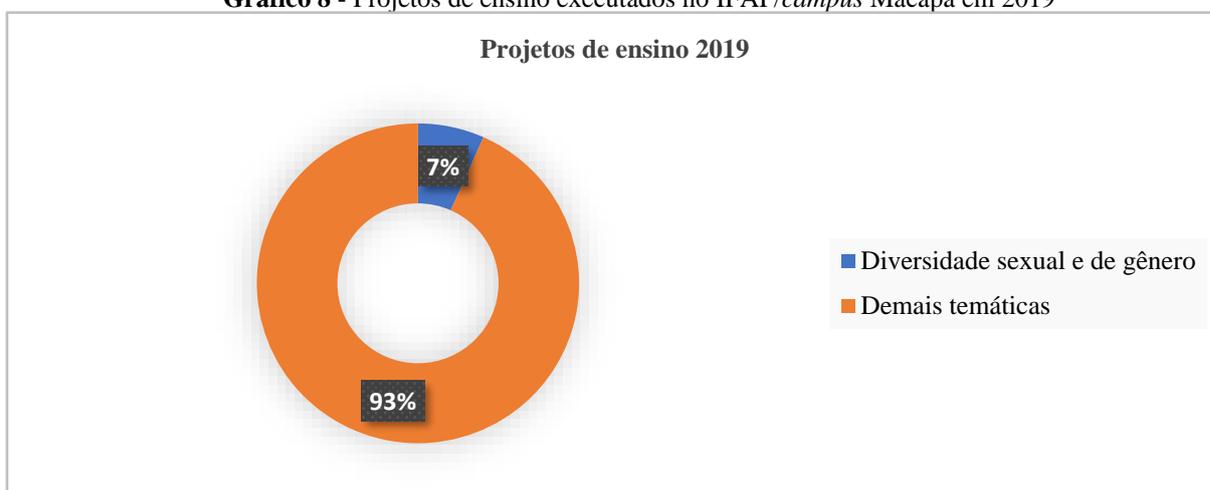
Ressalta-se a grande dificuldade que a pesquisadora teve relacionada à coleta de dados dos projetos de ensino executados em 2019, os quais ainda eram processos físicos, pois a implantação do SUAP deu-se no referido ano. Sendo assim, apenas um projeto de ensino foi acessado via processo físico no setor de arquivo do instituto. Com isso, o restante da coleta dos projetos ocorreu entre aqueles que estavam cadastrados no SUAP.

Referente aos projetos de ensino executados em 2019, buscou-se junto a PROEN, a relação dos mesmos, mas não foi possível o acesso aos processos físicos (como já relatado anteriormente) para coletarmos as informações necessárias para a discussão dessa dissertação. Sendo assim, a seguir, lista-se – nominalmente – os projetos: IFAP basquete; Orientações de enfermagem na gestação e puerpério; Projeto de intervenção preventiva; Tecnologia em Alimentos e suas aplicações (o único disponível no setor de arquivo); **Sexualidade:**

precisamos falar sobre isso; Intervalo ativo; Projeto de orientação profissional; Liderança e representatividade: uma escolha democrática; Reforço de matemática para ensino médio (2º e 3º ano); Nas trilhas do saber; Boas-vindas 2019.1; Treinamento da base de dados Web off Science do Portal de periódicos da Capes; Projeto Sala de Cinema – Prosaci; Celebrando a Diversidade étnico-racial; A ciência, seus regionalismos e os povos tradicionais do Amapá.

Com isso, dentre os 15 projetos de ensino executados em 2019, apenas um (7%) foi referente ao objeto de pesquisa dessa dissertação (Sexualidade: precisamos falar sobre isso), que, apesar de não ter tido acesso ao projeto físico, pode-se inferir que pelo título do projeto, trabalhou as questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero. O gráfico 8 evidencia tal dado:

Gráfico 8 - Projetos de ensino executados no IFAP/campus Macapá em 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

No ano de 2020, em função da pandemia de Covid-19, onde as atividades presenciais foram paralisadas no mês de março, houve apenas a execução de um projeto de ensino, cujo título é “Treinamento de seleções esportivas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá”, o qual não corresponde à temática dessa pesquisa. Em 2021, por ainda estarmos na situação pandêmica, o quadro 8 mostra que apenas dois projetos foram executados e nenhum relacionado a referida área de pesquisa em estudo:

Quadro 8 - Projetos de ensino executados no IFAP/campus Macapá em 2021

	Nome do Projeto	Objetivos	Público-alvo	Proponente	Ano de execução
1	I Ciclo de Palestra de Introdução a Tecnologia em Alimentos	Geral: Difundir conhecimentos relacionados a Introdução a Tecnologia de Alimentos. Específicos:	Discentes do curso Técnico em Alimentos.	Docente: componente Química	2021

		<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a reflexão sobre as competências e habilidades necessárias aos profissionais da área de Alimentos. - Oportunizar a acolhida do aluno ingresso no 1º ano, e apresentar experiências de alunos egressos e profissionais da área, a partir de suas perspectivas acadêmicas e profissionais. - Promover o debate e o conhecimento relacionado a Tecnologia em alimentos. - Aproximar a vivência prática ao cotidiano de estudantes da área de alimentos. 			
2	Explorando as ferramentas de comunicação digital	<p>Geral: Adquirir conhecimentos tecnológicos básicos necessários para um utilizar as plataformas digitais de comunicação.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar o domínio de mídias digitais para facilitar o processo de ensino aprendizagem, assim como a comunicação digital; - Promover a igualdade de conhecimentos tecnológicos a fim de incluir os alunos com dificuldades em todas as atividades disponibilizadas na plataforma. 	Acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia	Docente: componente Matemática	2021/2022 (setembro/2021 a abril/2022)

Fonte: https://suap.ifap.edu.br/admin/processo_eletronico/processo/?setor_criacaoou=4&tipo_procespr=795. Acesso em: 26 e 27/03/2024.

Em 2022, observou-se que também não houve execução de nenhum projeto de ensino com a temática da diversidade sexual, dado esse em que pode ser visualizado no Apêndice F. No ano de 2023, apenas um projeto de ensino consta na coleta de dados junto ao SUAP, sendo ele evidenciado no quadro 9. Nota-se até aqui a existência de poucos projetos de ensino executados sobre a temática da diversidade sexual e de gênero. Ademais, os projetos ficam restritos àqueles profissionais que desejam trabalhar com a temática.

Quadro 9 - Projetos de ensino executados no IFAP/campus Macapá em 2023

Nome do Projeto	Objetivos	Público-alvo	Proponente	Ano de execução
Faça Bonito no IFAP e na vida: defenda nossas	Geral: Contribuir com a prevenção e enfrentamento da violência sexual de crianças e	Discentes dos cursos Técnicos de nível médio	Técnico Administrativo	2023

crianças e adolescentes do abuso e exploração sexual.	adolescentes, por meio da criação de espaços de orientação e reflexão com os vários atores da comunidade escolar ifapiana do Campus Macapá.	integrado, PROEJA, e cursos superiores de licenciatura, bacharelado e tecnologia.	Educativa – Assistente social	
	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir o fenômeno do abuso e exploração sexual no Campus Macapá, como parte da Campanha Nacional do dia 18 de maio. - Orientar alunos, pais e educadores sobre o acolhimento e encaminhamentos em casos de suspeita ou identificação de vítimas. - Divulgar a Rede de proteção da criança e do adolescente no município de Macapá. 			

Fonte: https://suap.ifap.edu.br/admin/processo_eletronico/processo/?setor_criacaoou=4&tipo_procespr=795. Acesso em: 26 e 27/03/2024.

No decorrer da coleta de dados sobre os projetos de ensino verificou-se que existiam dois projetos que foram executados mediante a aprovação no edital nº 05/2022/PROEN/IFAP (referente ao programa Primeiros Projetos), que são: “Te orienta aí! Educação afetivo-sexual” e o “Projeto aprendendo com a diversidade”, conforme as figuras 5 e 6. Como não foi possível ter acesso a esses dois projetos junto a PROEN, a pesquisadora entrou em contato com as coordenadoras dos referidos projetos e solicitou o acesso às informações necessárias.

O projeto “Te orienta aí! Educação afetivo-sexual” teve como objetivo geral disseminar informações referentes à saúde sexual e afetiva dos discentes na fase da adolescência e na vida adulta. Dentre os objetivos específicos, estão: promover informações acerca do desenvolvimento da sexualidade; informar sobre as infecções sexualmente transmissíveis e as suas formas preventivas; abordar sobre os métodos contraceptivos; e divulgar informações seguras acerca da temática e alterações psicossociais geradas dentro das relações afetivo-sexuais. Teve como público-alvo os alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos integrado-integral, portanto, adolescentes. O projeto foi coordenado pela psicóloga do *campus*, nos anos de 2022 e 2023.

A roda de conversa iniciava com uma dinâmica que buscava entender o que os alunos compreendiam sobre o termo “sexualidade”, e as palavras mais recorrentes foram: gênero, identidade, orientação, diversidade, respeito, liberdade, atração, sentimento. Abordou-se ainda sobre os aspectos da adolescência, puberdade e mudanças vividas, a expressão da afetividade, orientação e identidade sexual. Em seguida, o diálogo era sobre os métodos contraceptivos.

Já o projeto “aprendendo com a diversidade” teve como objetivo geral oportunizar a reflexão dos alunos do 1º ano do ensino médio profissionalizante do IFAP sobre a temática da diversidade, buscando sensibilizar para o respeito às diferenças e a construção de uma cultura de convivência. Os objetivos específicos foram: realizar momento de sensibilização para que os alunos percebam a necessidade em se tratar da diversidade de tais temáticas; saber produzir o folder e as lâminas de slide de acordo com as normas da ABNT para a apresentação dos seminários; demonstrar a postura adequada para apresentação de trabalhos em sala de aula; apresentar por meio de seminários temas relacionados à diversidade e diferenças individuais e coletivas; e construir uma cultura de valorização da diversidade e respeito com as diferenças individuais e coletivas. Teve como público-alvo os discentes dos primeiros anos dos cursos Técnicos em Química, Redes de Computadores e Edificações (Integrado), novamente adolescentes. O projeto foi coordenado por uma docente do componente Língua Portuguesa, tendo sido executado no ano de 2022.

É relevante destacar que esses dois projetos foram direcionados a um público específico: os adolescentes. Esse grupo está em formação, por essa razão, trazer a temática da diversidade oportuniza esses alunos a refletirem, dialogarem e serem críticos sobre os assuntos discutidos em ambos os projetos, contribuindo assim com uma educação mais inclusiva e tentando construir indivíduos menos preconceituosos. Trazer tais temáticas para dentro da sala de aula, é uma maneira de fazer com que os adolescentes LGBTQIAP+ sintam-se também fazendo parte do processo educativo.

Conforme Almeida; Soares (2021) quando não se debate sobre a sexualidade, as experiências de pessoas LGBTQIAP+ ficam invisibilizadas, já que as suas vivências poderiam ter sido diferentes caso a temática tivesse sido dialogada no ambiente escolar. Uma das entrevistadas do estudo de Almeida; Soares (2021) fez o seguinte relato:

Tem a ver com o fato de eu reprimir tanto porque também não conhecia, né. Não achava que era uma coisa normal porque não foi discutido na escola, obviamente. [...] Talvez se tivesse tido uma outra abordagem, enfim, eu tivesse saído do armário antes e evitado um monte de constrangimentos e coisas que eu não queria ter feito. (Liana) (p. 11).

Dessa forma, entende-se que normalizar a discussão sobre sexualidade dentro das escolas – a partir da perspectiva da diversidade sexual e de gênero e não apenas do viés da heterossexualidade – favorece ao próprio entendimento e reconhecimento de adolescentes enquanto sujeitos LGBTQIAP+.

Almeida; Soares (2021) afirmam que, apesar de terem leis que respaldem às escolas a trabalharem com a temática da sexualidade e sobre educação sexual, a prática escolar é

diferente, e muitas vezes, tais assuntos não ultrapassam os muros da escola. Mesmo que seja orientado que as escolas trabalhem com um currículo cujo enfoque seja cultural, o que se vê é a tendência biologizante que acaba por atralpalhar o olhar acolhedor para com a diversidade sexual.

Figura 5 - Resultado final Primeiros projetos – parte 1

ORDEM	BOLSISTA	COORDENADOR	PROJETO	CAMPUS	SITUAÇÃO
1	Amanda Paiva dos Santos	Victor Hugo Laurindo	Amapá - Campus Santana aplicado ao Processo de Aprendizagem e Inclusão	Santana	Deferido
2	Amanda Emerson de Silva Melo	Clayton Lima Santos	Campos, RJ	Ferreiros	Deferido
3	Camilly Yasmim de Oliveira Brito	Adriana Barbosa Ribeiro	Te orienta ai! - Educação afetivo-sexual	Campus Macapá	Deferido

Fonte: file:///C:/Users/marin/Downloads/Programa_Primeiros_Projetos_-Resultado_Final.pdf. Acesso em: 09/04/2024.

Figura 6 - Resultado final Primeiros projetos – parte 2

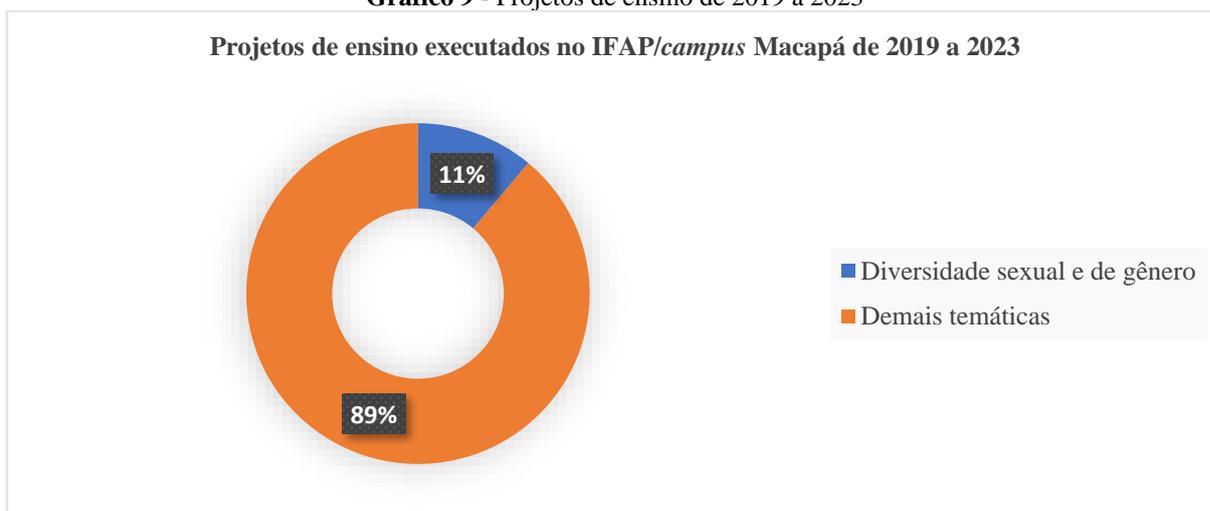
10	Railane Basílio dos Santos	Manoel Raimundo dos Santos	A pesquisa como princípio educativo	Laranjal do Jari	Deferido
11	Renata Regina de Silva	Manoel Raimundo dos Santos	Projeto de Ensino de Matemática em Contexto	Campos	Deferido
12	Stephany Susan de Matos Correa	Chrissie Castro do Carmo	Projeto aprendendo com a diversidade	Campus Macapá	Deferido

Macapá (AP), 18 de maio de 2022.

Comissão de Elaboração do Edital do Programa Primeiros Projetos
Portaria nº 1083/2021/GAB/RE/IFAP

Fonte: file:///C:/Users/marin/Downloads/Programa_Primeiros_Projetos_-Resultado_Final.pdf. Acesso em: 09/04/2024.

De uma maneira geral, podemos visualizar no gráfico 9 que foram executados 24 projetos de ensino no *campus* Macapá sobre diversas áreas temáticas, os quais correspondem a 89% e apenas três (11%) trataram sobre a diversidade sexual e de gênero, no período selecionado da pesquisa.

Gráfico 9 - Projetos de ensino de 2019 a 2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir desse levantamento, podemos inferir que – ao longo desses últimos cinco anos – poucos foram os projetos de ensino executados com a temática de estudo e por isso, emergem algumas questões, sendo elas: ficou evidente que o *campus* Macapá pouco trabalha com as questões de gênero e sexualidade, pelo menos de forma institucionalizada, além da dificuldade em acessar tais informações; assim, indaga-se: os professores têm dificuldade para trabalhar sobre as questões de gênero em sala de aula? Há formação sobre a temática para o corpo docente? Os professores são orientados a discutir tal temática em sala de aula? Para responder tais questionamentos talvez seja necessária outra pesquisa que aborde especificamente a questão da formação continuada dos professores e do currículo no âmbito do *campus* Macapá.

Com isso, corroboramos com Jaeger *et al* (2019) ao afirmarem que é necessário reconhecer que a heteronormatividade também perpassa pela formação acadêmica e escolar. Então, a partir disso, torna-se primordial proporcionar ações e debates que incluam as questões sobre gênero e sexualidade, tendo em vista que a nossa sociedade é diversa e plural. Além disso, é preciso olhar para o currículo dentro das universidades e das escolas para que ele também trate sobre a diversidade e que auxilie os atuais e os futuros profissionais a exercerem uma profissão, cuja base seja a ética e que possam combater a homofobia, a transfobia e o heterossexismo.

Para Matta *et al* (2021) existem muitas dificuldades que implementem uma proposta pedagógica voltada para a temática da sexualidade. Dentre elas, destaca-se a ausência de uma formação específica direcionada aos educadores, fazendo com que esses realizem intervenções

em sala de aula fundamentado naquilo que acredita (nos seus próprios valores). Assim, para esses autores:

Portanto, a capacitação de educadores sobre o tema sexualidade e diversidade sexual é de grande importância não só para que estejam preparados para lidar com as frequentes situações que perpassam a vida sexual dos estudantes e inevitavelmente atravessam a escola, mas também para própria reflexão sobre suas convicções e preconceitos que afetam suas práticas educacionais. E os programas educativos devem levar em conta especificidades contextuais e históricas relativas à heteronormatividade e à diversidade sexual (Matta *et al.*, 2021, p.9).

Lionço; Diniz (2009) também afirmam que existem dois desafios em admitir que a LGBTQIAP+fobia deve ser enfrentada na educação formal: “o primeiro é romper o silêncio dos livros sobre a diversidade sexual; o segundo é encontrar mecanismos discursivos para apresentá-la em uma matriz de promoção da igualdade e da diversidade” (p. 61). Dessa forma, as autoras entendem que afirmar a diversidade sexual é um método necessário para que haja reconhecimento enquanto valor social a ser mantido, com o intuito de quebrar com a sequência de violação de direitos e de marginalização das práticas sexuais não hegemônicas.

Entendemos ainda que é preciso avançar nessa discussão, para que os agentes escolares – tanto docente quanto o corpo técnico e os próprios alunos – compreendam que é necessário falarmos mais sobre essa temática, pois as pessoas LGBTQIAP+, em especial os adolescentes, os quais estão passando pelo processo de entendimento sobre a sua sexualidade, não deixarão de existir só porque a escola pouco discute essas questões.

O Apêndice G ilustra os projetos de extensão executados no IFAP/*campus* Macapá, cujos dados também foram coletados no SUAP. Em função de tratar-se de projeto de extensão, o dado referente ao público-alvo foi omitido no quadro, tendo em vista que os públicos envolvidos eram tanto interno quanto externo.

Analisando os projetos de extensão executados no *campus* Macapá podemos verificar que a situação não difere muito do ocorrido com os projetos de ensino, que, apesar de ter sido executado mais projetos de extensão do que de ensino, as temáticas também são diversas e observou-se ainda que os professores – em sua maioria – executam os projetos conforme as suas áreas de ensino/componentes e apenas um tratou sobre a temática da diversidade, conforme destacado a seguir: “Semana de Combate à LGBTfobia no Ifap”, ocorrida em 2023, que tinha como intuito dar visibilidade e promover um diálogo aberto sobre a questão da diversidade para que a escola seja um ambiente de respeito e acolhimento. O gráfico 10 evidencia esse dado. Ressaltamos ainda que tal projeto de extensão foi coordenado por um profissional técnico administrativo em educação, dado esse que reforça a importância de que todo o corpo escolar pode e deve trabalhar com tal temática, seja em sala de aula, seja através de programações e

ações referentes às datas alusivas ao movimento LGBTQIAP+. Porém, entendemos que as ações não devem ficar restritas apenas à essas datas e sim, que sejam trabalhadas rotineiramente.

O relato de um dos participantes dessa dissertação evidencia a afirmação acima:

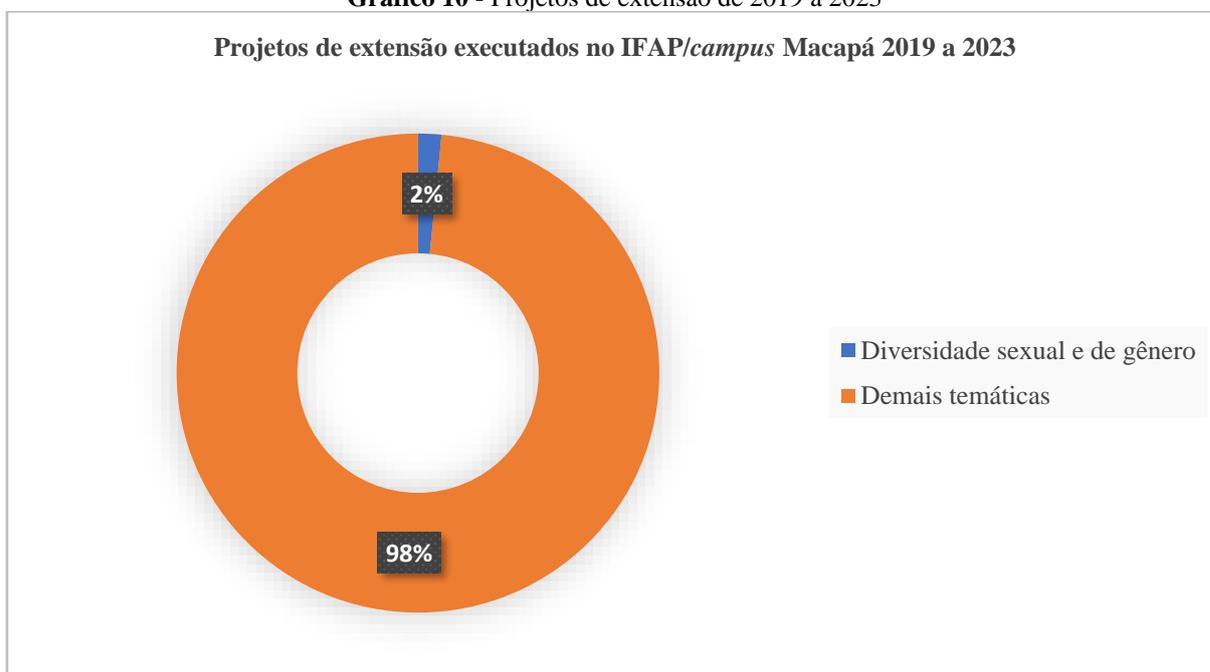
Só que eu acho que deveria ter, porque focam mais quando é no mês de orgulho, que eles focam mais sobre falar da comunidade LGBT. Mas eu acho que deveria ter pelo menos uma pauta em que abordasse, não todo o tempo, mas pelo menos uma vez no mês. Porque são muitas pessoas e tem muito preconceito. (Lucas, homossexual, 2024, grifos nosso).

	Nome do Projeto	Objetivos	Proponente	Ano de execução
--	-----------------	-----------	------------	-----------------

47	Semana de Combate à LGBTfobia no Ifap: É tempo de acolher e consolidar direitos: Construindo um IFAP de inclusão e diversidade	Pretende chamar a atenção para a importância de um diálogo aberto sobre diversidade e assim criar um ambiente escolar de respeito e acolhimento.	Técnico Administrativo em Educação: Assistente em Administração	2023
----	--	--	---	------

Fonte: https://suap.ifap.edu.br/admin/projetos/projeto/?tab=tab_concluidos&uo__id__in=4. Acesso em 02 e 03/04/2024.

Gráfico 10 - Projetos de extensão de 2019 a 2023



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Queremos destacar ainda que, no âmbito do IFAP, existem os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas, Povos da Floresta, Comunidade LGBTQIA+ e Identidades – NEABI+, os quais tiveram o seu regulamento aprovado através da Resolução N°

123/2019/CONSUP/IFAP, de 12 de dezembro de 2019, cuja reformulação ocorreu em 2022, por meio da Resolução N° 30/2022 - CONSUP/RE/IFAP (Portal do Ifap, 2024).

Conforme a Resolução N° 30/2022 - CONSUP/RE/IFAP, em seu art. 2°:

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas, Povos da Floresta, Comunidade LGBTQIA+ e Identidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, denominado NEABI+/IFAP, tem a finalidade de regulamentar e executar as ações referentes as implementações das Leis N°10.639/03 e N°11.645/08 que instituem a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, a lei N°1.483/10 que institui o programa de fortalecimento, preservação e recuperação das línguas indígenas tradicionais do Estado do Amapá, bem como as demais políticas afirmativas e todas as ações de ensino, pesquisa e extensão para melhor atender os povos da floresta, comunidade LGBTQIA+ e diversas identidades como cita a lei N°12.990/14 que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (p.3).

Assim sendo, o artigo 3° da Resolução N° 30/2022 - CONSUP/RE/IFAP menciona que os NEABI+ são responsáveis por promover, acompanhar, planejar e executar as políticas inclusivas, para construir a cidadania através da “valorização da identidade étnico-racial, do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades” (p. 3), o qual almeja eliminar o racismo, o preconceito e a LGBTQIAP+fobia em todas as suas formas discriminatórias.

Considerando então a existência de um NEABI+ no *campus* Macapá, a pesquisadora tentou acessar (de forma presencial, por envio de e-mail com a carta de anuência do *campus* Macapá para a realização dessa pesquisa e por aplicativo de mensagem de texto) as informações referentes aos projetos e ações executados por esse núcleo, mas não obteve sucesso, pois a responsável pelo núcleo não forneceu os dados necessários para essa dissertação. Diante disso, não foi possível analisar a atuação desse núcleo no *campus* Macapá e quais as ações executadas direcionadas às minorias sexuais. Essa é uma limitação desse estudo.

5.2 Percepções de adolescentes LGBTQIAP+ em suas vivências escolares

Inicia-se essa subseção caracterizando os colaboradores dessa pesquisa, que são adolescentes LGBTQIAP+ situados na escola, e, portanto, as suas vivências estão postas nesse local. Cabe destacar – inicialmente – que foi um desafio trabalhar com essa temática junto ao público adolescente devido todo o cuidado ético que se tem que ter com esse coletivo. Assim, a amostra dessa pesquisa diminuiu em função da própria dificuldade em acessar esse grupo por conta dessas questões éticas, como por exemplo, um responsável não autorizou a participação

de seu filho e já que ele ainda é adolescente é necessário que o responsável autorize (se o público-alvo fossem adultos, não teríamos esse tipo de entrave na pesquisa). Além disso, houve o fato de outros três adolescentes não terem sido contactados (pois os contatos de e-mail e telefônico eram dos seus responsáveis) justamente pelo cuidado em que a pesquisadora teve por não saber se os responsáveis por esses três possíveis colaboradores tinham conhecimento acerca da orientação sexual de seus filhos.

Com isso, após a pesquisadora ter vencido tais entraves dessa pesquisa, chegou-se aos seis colaboradores. A pesquisadora entrou em contato com os colaboradores e as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de horário dos adolescentes. As entrevistas duraram, em média, 40 minutos. No início das entrevistas, a pesquisadora reforçou sobre o anonimato e para garanti-lo, perguntou então como que os adolescentes gostariam de ser chamados na pesquisa, desde que, outras pessoas – ao lerem esta dissertação – não consigam identificá-los a partir desses nomes fictícios. Assim sendo, temos: Lucas, Frankie, Luísa, Cris, Dolly e Anônimo.

Lucas tem 17 anos, é do sexo masculino, considera-se da raça preta, é homossexual e afirma que a sua identidade de gênero ainda não está definida. Lucas tem como característica pessoal a alegria. Durante a entrevista, por diversas vezes, Lucas emocionou-se relatando as suas vivências, mas, no geral, lida muito bem ao falar sobre o assunto.

Frankie tem 16 anos, é do sexo feminino, racialmente considera-se parda, é lésbica e cisgênero. Como característica pessoal, Frankie afirmou que gosta de conversar. Na entrevista, Frankie mostrou-se bastante tímida, pouco quis abranger determinadas perguntas e contar sobre as suas vivências.

Luísa tem 17 anos, é do sexo feminino, racialmente considera-se preta, é assexual e quanto à identidade de gênero afirmou que está em processo de autoconhecimento, mas que utiliza qualquer pronome. Quanto à característica pessoal, Luísa disse que gosta de desenhar. Luísa fala muito bem sobre as suas vivências e, em alguns momentos, chegou a emocionar-se relembando alguns acontecimentos.

Cris tem 16 anos, é do sexo feminino, é da raça branca, bissexual e cisgênero. Sobre a característica pessoal, Cris afirmou ser introvertida e de poucos amigos. No início da entrevista, Cris estava bastante nervosa (relatado por ela mesma), mas depois que a pesquisadora a deixou à vontade e reafirmou que não existiam respostas certas e erradas, Cris conseguiu expressar-se bem.

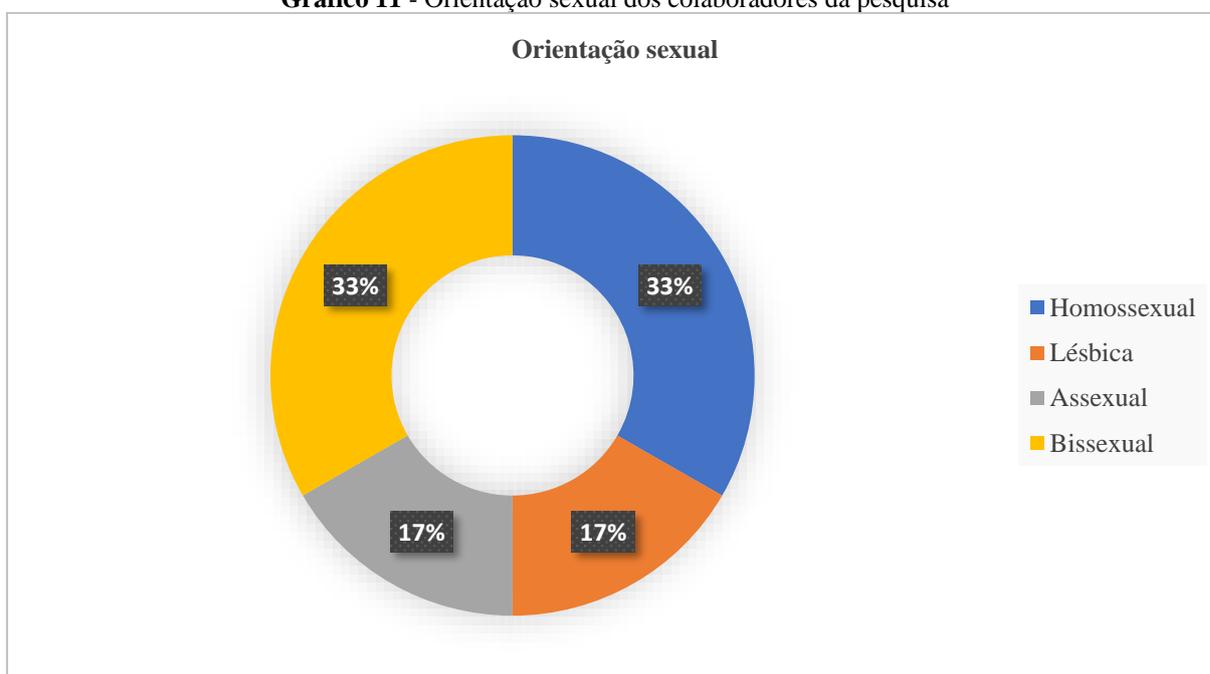
Dolly tem 17 anos, é do sexo feminino, racialmente é branca, é bissexual e cisgênero. Em relação à característica pessoal, afirmou ser estressada. Dolly mostrou ser bastante tímida,

não conseguiu responder algumas questões, mas, na maioria das vezes, conseguiu relatar suas experiências.

Por fim, o Anônimo tem 17 anos, é do sexo masculino, considera-se da raça preta, é homossexual e cisgênero. Sobre a sua característica pessoal, descreveu-se fisicamente como sendo baixo, cabelo cacheado e olhos castanho escuro. Anônimo relatou bastante sobre as suas vivências, mas, em alguns momentos, ficou disperso, mas isso não prejudicou o andamento da entrevista, tendo ele respondido bem a todas as perguntas.

Assim, após essa breve introdução sobre os colaboradores dessa dissertação, temos então os seguintes dados agrupados: em relação à idade, temos dois adolescentes com 16 anos (33%) e quatro com 17 anos (67%). Quanto ao sexo, dois (33%) são do sexo masculino e quatro (67%) são do sexo feminino. Racialmente, os colaboradores dessa pesquisa identificam-se como: três (50%) consideram-se da raça preta, um (17%) da raça parda e dois (33%) da raça branca. Em relação à orientação sexual, o gráfico 11 mostra os seguintes resultados: dois (33%) são homossexuais, uma é lésbica (17%), um é assexual (17%) e dois (33%) são bissexuais.

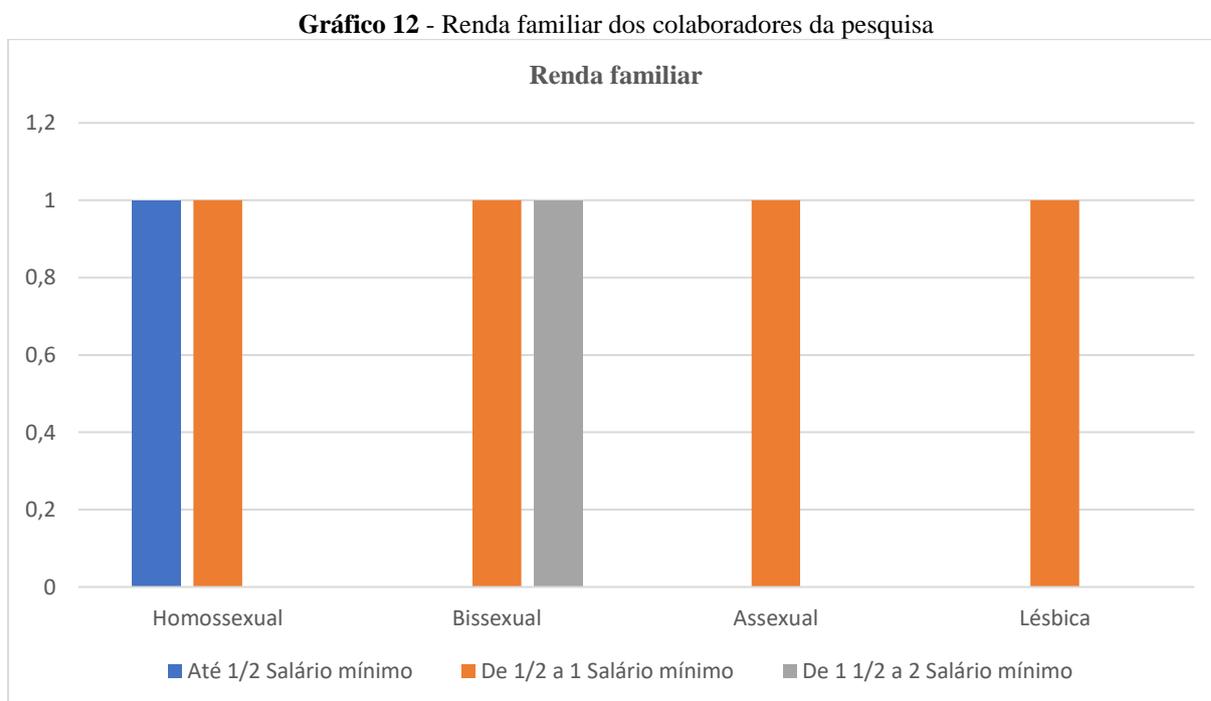
Gráfico 11 - Orientação sexual dos colaboradores da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Sobre a identidade de gênero, dois (33%) colaboradores relataram ainda estar em processo de autoconhecimento e os demais (67%) autodeclararam-se cisgênero. Em relação à

renda familiar, o gráfico 12 ilustra a renda familiar conforme a orientação sexual dos colaboradores da pesquisa:



Fonte: Questionário socioeconômico PAE/2023.

A partir desse dado é possível afirmarmos que os adolescentes LGBTQIAP+ estão, em sua maioria, também vulneráveis socioeconomicamente, tendo em vista que a maioria deles (quatro) possui renda familiar variando de meio salário-mínimo até um salário-mínimo, e um com renda familiar de até meio salário-mínimo, ou seja, possuem dupla vulnerabilidade.

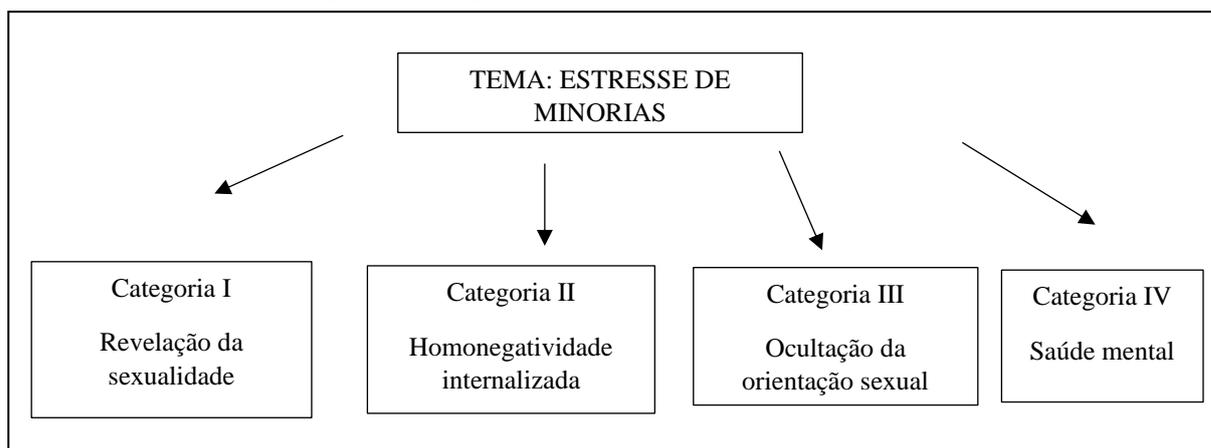
Cabe destacar que, conforme Camargo; Pereira (2024), é importante entender que os adolescentes são plurais e por isso há a necessidade de compreendê-los a partir de suas práticas e símbolos que os constituem enquanto uma nova forma de ser adolescente, isso por conta das alterações advindas dos processos de socialização relativos à religiosidade, mídia, classe social, moradia, origem, trabalho, emprego, raça, gênero, sexualidade, família, ciclo de amizades e a educação.

Dessa maneira, as experiências desses adolescentes são resultado da atual sociedade capitalista, onde os marcadores sociais, principalmente os de raça, classe e de gênero e sexualidade lidam com as desigualdades tanto sociais quanto econômicas e educativas mais profundamente do que os demais (Camargo; Pereira, 2024).

Posto isso, ressalta-se que os dados foram agrupados conforme as áreas temáticas discutidas nessa dissertação e a partir disso, criou-se as categorias para contemplar a referida

análise. Dentro da temática do estresse de minorias (EM) foram avaliadas, nessa dissertação, quatro categorias que visam atender ao proposto na pesquisa (conforme a figura 7), que são: a revelação da sexualidade; homonegatividade internalizada (HI); ocultação da orientação sexual; e saúde mental.

Figura 7 - Categorias referentes ao Estresse de Minorias



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Em relação a primeira categoria (revelação da sexualidade), a idade de identificação dos colaboradores da pesquisa, enquanto uma pessoa LGBTQIAP+, foi entre 12 e 15 anos de idade. Nessa dissertação, esse processo de conhecimento da orientação sexual aconteceu mais cedo para as meninas do que para os meninos. Esse dado vai de encontro com a pesquisa de Zanatta *et al* (2018), cujas idades variaram entre 6, 8, 11, 14 e 18 anos, com início da atração por pessoas do mesmo sexo acontecida entre as fases da infância e da adolescência, através de brincadeiras e convivência com os amigos adolescentes, tendo sido mais cedo para os meninos do que para as meninas.

A família (avó, irmãs, mãe) e os amigos foram os mais citados sobre as pessoas para quem os participantes contaram por primeiro, com exceção de Anônimo, que passou dois anos omitindo a sua orientação, por acreditar que era errado tudo aquilo que estava sentindo, fruto da sociedade machista e homofóbica, que impõe o padrão heteronormativo como sendo o único legítimo e as demais orientações como sendo erradas. A seguir o relato:

Logo de início, não contei para ninguém, eu mantinha em segredo para mim porque eu acreditava que era algo errado. As primeiras pessoas que eu comecei a contar foram alguns amigos bem... bem próximos mesmo. Eu já tinha 15, foi quando eu acho que eu ingressei no IFAP. (Anônimo, homossexual, 2024).

A fala de Anônimo corrobora com Zanatta *et al* (2018) quando esses autores afirmam que medo, culpa, repressão, sensação de ser uma pessoa estranha ou errada foram sentimentos

vivenciados pelos jovens no decorrer dos seus processos de descoberta da homoafetividade. As falas desses jovens revelaram que tanto o medo quanto a culpa relacionam-se com a necessidade de enfrentar o preconceito existente na família e na sociedade. Os relatos dos participantes da pesquisa de Zanatta *et al* (2018) voltam-se para o medo em assumir-se enquanto uma pessoa LGBTQIAP+ (inclusive o medo da autoaceitação), em especial para aqueles familiares mais preconceituosos e também por medo de não serem aceitos pelos pais; houve relato também de que aquilo que estavam sentindo era errado (igual a percepção de Anônimo).

A constante necessidade de esconder a orientação sexual e/ou a identidade de gênero provoca estresse e faz com que esse adolescente LGBTQIAP+ viva em um mundo de aparências, culpando-se por não corresponder às expectativas que são criadas por parte dos pais, além da vergonha de transitar pelos ambientes familiares, ocasionando assim, intenso sofrimento para esse jovem (Silva *et al*, 2021).

A revelação da homoafetividade, também é um momento delicado, pois existe o medo, os julgamentos e as frustrações, os quais demarcam um processo doloroso não apenas para os jovens LGBTQIAP+ mas também para os seus familiares, pois são considerados desviantes do padrão imposto pela sociedade. Ressalta-se ainda que os indivíduos têm maneiras diversas de passar por esse processo (Zanatta *et al*, 2018).

Ademais, conforme o estudo de Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022), evidenciou-se que os participantes militantes narraram que a homofobia presente na família provocou certo impasse diante a vontade de se assumirem e de manter relacionamento com aqueles familiares que os excluem.

Dessa forma, Sá; Camêlo (2023) afirmam que quanto mais situações de preconceito as pessoas LGBTQIAP+ são expostas, menores serão os níveis de revelação da sexualidade. Atrela-se a isso o fato dessas pessoas não quererem “sair do armário”, em função do medo da rejeição, em especial por parte da família. Para Paveltchuk; Borsa; Damásio (2020):

Sair do armário também pode significar estar exposto a um número maior de riscos, já que ser uma pessoa LGB pode ser perigoso, nos padrões da cultura vigente. Por outro lado, a saída do armário pode estar associada a menores índices de psicopatologia, uma vez que, de acordo com o modelo do EM, a ocultação da identidade sexual funcionaria como um estressor. Nesse sentido, revelar a identidade LGB poderia auxiliar num processo de autoaceitação e evitar o desenvolvimento de psicopatologias por tirar o indivíduo do estado de alerta derivado da ocultação da sexualidade (p.409).

Zanatta *et al* (2018) afirmam que mesmo com a experiência vivida de maneira negativa por conta do preconceito e da violência, a revelação da sexualidade para as suas famílias pode

ser considerada um alívio para os adolescentes, uma liberdade, além de uma sensação de felicidade por não mentirem e nem ocultarem mais a sua orientação sexual.

Os homossexuais participantes dessa dissertação relataram falta de apoio, tanto por parte dos familiares quanto pelos amigos. A falta de apoio, principalmente no convívio familiar, resulta em sofrimento a essas pessoas. Por outro lado, os demais, mencionaram apoio dos familiares mais próximos:

*Eu tive apoio mais de dois amigos do que da minha família. Eu acho que quando a pessoa que se assume disso, assim, quer aquele apoio da família, quer ter aquela proximidade com a família. Só que a realidade é diferente. A realidade não é essa. Acho que de 10 pessoas LGBT que se assumem, pelo menos duas têm aquele acolhimento da família, não são todas. **E eu acho que fui uma dessas famílias que não apoiaram de início, nem o meu pai. Meu pai, meu pai não consegue olhar na minha cara por conta disso. E é algo bem doloroso. É bem sofrido essa parte, entendeu?** (Lucas, homossexual, 2024, grifos nosso).*

*Teve um dia específico que eu cheguei do IFAP muito triste, eu cheguei bastante tarde em casa e a minha mãe foi me buscar na parada de ônibus e meio que nesse dia eu tinha tido uma decepção amorosa em relação à minha orientação. E foi o dia que eu me senti... Eu me senti tão triste que eu queria desabafar com alguém, e eu me abri para minha mãe. Logo de início, **ela não aceitou, ela não gostou...** sabe, ela me **tratou diferente** [...] O meu pai ainda não sabe. (Anônimo, homossexual, 2024, grifos nosso).*

Por incrível que pareça, sim. (Frankie, lésbica, 2024).

*Apoio do meu pai, ele sempre foi tranquilo em relação, apesar dele ser mais velho, ele até me perguntava às vezes, porque os pais percebem antes da gente, mas eu sinto que **eu tenho muito medo da minha família, do resto dela**, sabe?!? que eles parecem ser pessoas bem mente fechada. Mas eu sinto que eles sabem também, mas eu prefiro não falar para eles, pelo menos para eles, sabe? (Luísa, assexual, 2024).*

Olha, eu tive o apoio, minha mãe continuou me tratando normalmente, mas assim, no começo era bem aquela coisa, “uma fase, isso é coisa de criança, coisa da idade, uma hora passa”, mas estou com 16 anos e ao decorrer do tempo, a minha mãe aceitou e às vezes a gente fala sobre isso numa boa. Mas assim eu tive uma recepção muito boa. Obviamente, acho que teve algumas pessoas da família que sabe, trataram isso como uma coisa não tão comum, uma coisa não boa, mas em questão da minha família, [aquele pequeno grupo, minha mãe, meu irmão, minha tia, meu tio] me aceitaram. (Cris, bissexual, 2024).

Só a minha mãe que sabe, mas ela é uma pessoa de mente aberta, então ela não tem nenhum problema com isso. (Dolly, bissexual, 2024).

Destaca-se aqui a importância da família dentro desse processo, pois a mesma funciona como uma rede de apoio para os indivíduos LGBTQIAP+, já que ela possui atribuições primordiais para o desenvolvimento do ser humano, sejam elas biológicas, psicológicas e sociais (Sá; Camêlo, 2023).

Para Silva *et al* (2021), dentre a composição familiar, sobressai-se a figura materna como fundamental apoio e conforto, contribuindo assim para que os adolescentes desenvolvam sentimento de adequação ao próprio corpo e estejam estimulados a lutarem pelos seus direitos.

Na sua pesquisa, houve um relato sobre acolhimento materno e o respeito à diversidade, os quais proporcionaram proteção aos comportamentos destrutivos, como a automutilação e o suicídio. O relato referia-se a uma participante trans daquele estudo, na qual a sua mãe não tinha muito conhecimento sobre a identidade trans; após a filha identificar-se como trans perante a mãe, essa procurou aprofundar-se sobre o assunto, pesquisando sobre a temática e por consequência adotando uma postura mais protetora para com a filha. A conduta da mãe fez com que a filha desistisse da ideia de deixar de viver.

Dessa forma, entende-se o quão fundamental é o apoio da família para o adolescente LGBTQIAP+, pois, em via de regra, já sofrerá o preconceito vindo da sociedade, mas se sofre também dentro de casa, fica ainda mais difícil manter-se saudável tanto física quanto mentalmente.

Em relação a segunda categoria (homonegatividade internalizada), foram realizadas três perguntas aos entrevistados para avaliar como eles se sentem em relação a sua orientação sexual diante de situações públicas. A primeira pergunta foi: “Em uma situação pública (na escola) você se sente à vontade para discutir a homossexualidade ou bissexualidade? Por quê?”. Os colaboradores divergiram sobre esse quesito, três deles não se sentem à vontade para discutir a homossexualidade ou a bissexualidade em público, a não ser que seja entre pessoas do próprio grupo LGBTQIAP+ e outra colaboradora associou não conseguir discutir por conta da sua timidez e também, por considerar, que, em função de ser bissexual, não tem poder de fala:

Não. Eu sou pessoa um pouco fechada. E sou uma pessoa, eu tô num relacionamento com um rapaz então, eu meio que sinto que eu não tenho tanta... [Como eu posso dizer?] poder de fala eu acho...não sei te explicar. (Dolly, bissexual, 2024).

Paveltchuk; Borsa (2020) afirmam que quando se fala em homofobia/homonegatividade internalizada (HI) existe o conflito entre ser LGBTQIAP+ e a vontade de não ser, no qual pode acarretar na rejeição da sexualidade. A HI pode ser vivenciada no decorrer do processo de desenvolvimento da identidade LGBTQIAP+, podendo ser superada, ou até mesmo nem ocorrer. Dessa forma, temos a repercussão negativa no autoconceito de pessoas LGBTQIAP+ ocasionada pela HI, influenciando tanto na saúde mental quanto no bem-estar desses indivíduos.

Para Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann (2021) essa negação da identidade LGBTQIAP+ pode estar associada com a questão da homofobia internalizada, a qual impede o processo de aceitação da sexualidade e identidade, favorecendo a estigmatização dos pares. As falas dos participantes da pesquisa desses autores continham sofrimento ou dificuldade em se assumir enquanto LGBTQIAP+. Quanto à orientação sexual, observou-se que os participantes

sentiam-se culpados, sozinhos, excluídos, com medo e sofreram por conta de terem uma orientação destoante do padrão social.

A dificuldade em estabelecer diálogo em público com pessoas que não sejam LGBTQIAP+ influencia diretamente na forma com que esses adolescentes se enxergam perante a sociedade, refletindo na possibilidade de aumento de comportamentos retraídos e inibidos ocasionados pelo medo de reações preconceituosas. O relato de um dos colaboradores evidencia essa afirmação:

Eles olham torto, eles meio que não disfarçam quando vão falar algo ou comentar algo. Eu já ouvi coisas absurdas quando eu estava do meu jeito, quando eu estava vestida do jeito que eu gosto... (Lucas, homossexual, 2024).

Por outro lado, outros três colaboradores da pesquisa afirmaram sentir-se à vontade, dentro da escola, para discutir sobre a temática, alegando os seguintes motivos: acreditam que o IFAP tem muitas pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIAP+ e por isso, sentem-se confortáveis para debaterem sobre o assunto e também como uma maneira de mostrar para as pessoas heterossexuais as pautas do grupo LGBTQIAP+, além de ser uma forma de combater o preconceito, conforme o relato de Anônimo:

Então, é um assunto que eu acredito que seja bom sempre estar discutindo, conversando sobre, para as novas pessoas entenderem, entenderem o nosso lado, entenderem a nossa causa. Entender, porque a gente só quer ser feliz e ser quem a gente quer ser. E algumas pessoas elas têm preconceito porque elas não aceitam, por causa do seu pensamento crítico, negativo. Então, eu acredito que o debate tem que estar sempre ali no meio, no âmbito da escola, na nossa vida pessoal, tem que estar sempre sendo debatido. (Anônimo, homossexual, 2024, grifos nosso).

Sobre “Comente como você se sente (confortável ou desconfortável) em ser visto em público como uma pessoa obviamente gay ou lésbica”, apresentaram-se os seguintes posicionamentos: Lucas, apesar de se sentir confortável, este conforto está restrito apenas quando está com os amigos, pois sempre tem o pensamento voltado para uma possível agressão ou um preconceito. Luísa também acredita que sempre tem alguém julgando o seu comportamento, o seu jeito de ser. Para Dolly, na escola não tem problema que as outras pessoas a vejam como bissexual, mas, em outros lugares, sente-se desconfortável. Uma vivência que chamou bastante atenção foi a de Cris, pois, na roda de conversa do projeto de ensino “Te orienta aí! Educação afetivo-sexual”, sentiu a sua bissexualidade sendo invalidada pela maneira como se veste, pois as pessoas acreditavam que ela era lésbica, também por conta do seu corte de cabelo:

*A psicóloga, ela fez uma palestra na nossa sala. Acho que ela fez em todas as salas. [...]ano passado, quando eu entrei, eu estava com o **cabelo muito mais curto**, muito mais curto mesmo, muito curtinho, enfim, tudo bem, né? Só um corte de cabelo. [...] pelo fato de eu estar com o cabelo curto e **eu realmente não me vesti de uma forma***

tão feminina, e eu sou bi, eu gosto de mulheres, gosto de homens e não me importo com o gênero. Ano passado tinha gente que me chamava de lésbica ou sapatão e isso nossa, me irritava muito porque eu me senti invalidada como uma pessoa bissexual, porque isso só reformulava um estereótipo de mulheres lésbicas que não são tão femininas. (Cris, bissexual, 2024, grifos nosso).

Dolly também já teve a sua bissexualidade sendo questionada e também sentiu a sua orientação sexual sendo invalidada. O estudo de Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022) mostrou que os bissexuais sentem-se pouco pertencentes ao próprio grupo LGBTQIAP+, tendo em vista que sofrem certa pressão para se definirem como heterossexuais ou homossexuais: “[...] por ser bi, as pessoas me pressionam a escolher um lado: ‘Se decide logo, como hétero ou lésbica!’ (Entrevista 16, mulher bissexual)” (p. 7).

Para Paveltchuk; Borsa; Damásio (2019) esse fato pode ser entendido como sendo bifobia, o qual é:

Um tipo de discriminação específico relacionado à população bissexual, que pode vir tanto de heterossexuais quanto da população de gays e lésbicas através dos processos de invisibilização e deslegitimação da bissexualidade como expressão possível da sexualidade (p.9).

Esse dado vai ao encontro dos achados na pesquisa de Jaeger *et al* (2019) no que diz respeito aos comentários, críticas e insultos homofóbicos, pois 54,4% dos entrevistados afirmaram ter criticado ou feito insultos homofóbicos durante a formação profissional; ademais, 75,2% já fizeram algum comentário e críticas sexistas homofóbicas ao chamarem “os homens de bichas e as mulheres de sapatas” (p. 8). Os piores insultos relatados pelos participantes foram relacionados a questão da homofobia, com xingamentos como por exemplo “sapatão”, “bicha”, “machorra”. Essa última ofensa está relacionada a maneira como mulheres/meninas vestem-se, atrelando essa característica aos moldes masculinos, e que por isso passam a ser vistas como “lésbicas” por não atenderem ao padrão da feminilidade.

Jaeger *et al* (2019) afirmam que a partir desses trechos podemos identificar que as mulheres não deixam de sofrer preconceito, ainda que em menor frequência, em especial quando não seguem “os atributos da feminilidade normalizada” (p. 8).

O estudo de Almeida; Soares (2021) também corrobora com a questão de como as vestimentas servem para rotular a orientação sexual das meninas. Para essas autoras, os relatos das entrevistadas mostram que, como elas apresentavam comportamentos mais voltados aos gostos masculinos, como por exemplo, gostarem de futebol, usarem roupas mais largas e não demonstrarem interesse por meninos na escola, tais fatos fizeram com que a sexualidade delas fosse julgada por outras pessoas antes mesmo delas notarem seus desejos como sendo desviantes do padrão heteronormativo.

Pode-se então, perceber – a partir desses relatos – o quanto aumenta a susceptibilidade para situações de constrangimento e violência para aquelas meninas que não se enquadram no comportamento feminino esperado pela sociedade (Almeida; Soares, 2021). Ademais, as normas sociais também estão presentes desde os ambientes familiares, onde, a partir da infância, homens e mulheres são marcados por normas definidoras do que é certo e errado para cada gênero, como por exemplo, o tamanho do cabelo, roupas, comportamento e brincadeiras (Silva *et al.*, 2021).

Sobre a afirmação “Comente sobre: a homossexualidade é tão natural quanto a heterossexualidade” todos os participantes concordaram com a afirmação alegando que o heterossexual não é indagado por ser heterossexual, já que ele nasce heterossexual assim como as demais orientações sexuais já nascem com a pessoa e, portanto, não devem ser questionadas e que todas as sexualidades devam ser tratadas com naturalidade.

Quanto a terceira categoria “ocultação da orientação sexual” todos os colaboradores já pensaram em ocultar a sua orientação sexual pelo menos em algum momento da vida. Os motivos elencados, foram: medo do desconhecido; medo por sofrer algum tipo de violência; crença de que era errado; por questões religiosas; e por conta do possível julgamento das outras pessoas.

Conforme Sá; Camêlo (2023) o estresse é uma condição que um indivíduo vivencia que o faz ativar o mecanismo de adaptação, estando muitas vezes relacionado à pressão, tensão física, mental ou emocional. Assim, todos os motivos elencados anteriormente pelos colaboradores dessa pesquisa podem ser desencadeadores de estresse nesses adolescentes, já que, muitas vezes, preferem ocultar a sua orientação sexual a expô-la, e com isso gerar alguma consequência negativa para a sua vida.

Cabe destacar que o heterossexual não precisa ocultar a sua orientação por ser heterossexual e esse ser o padrão imposto pela sociedade. Os estudos de Santos; Azevedo (2020) e de Sá; Camêlo (2023) constataram que as pessoas pertencentes ao grupo LGBTQIAP+ tiveram índices de estresse maiores do que os heterossexuais.

Quando os participantes dessa dissertação foram indagados sobre o conhecimento por parte dos professores, dos colegas de sala e dos demais servidores e funcionários da escola da orientação sexual dos entrevistados, os mesmos relataram que a maioria dessas pessoas sabem e geralmente lidam bem com esse processo.

Por fim, para contemplar a última categoria da temática do EM, denominada de “saúde mental”, foram feitas duas perguntas. Ressalta-se que essa pesquisa não tinha como foco analisar profundamente a saúde mental dos adolescentes, tendo em vista que precisariam de

mais elementos para ampliar a discussão, com a utilização de outros instrumentos para a coleta de dados, com um maior número de colaboradores, para então realizar uma comparação entre o adoecimento mental das minorias sexuais com os heterossexuais, para que pudesse refletir os dados sobre essa população no IFAP/campus Macapá.

Sobre a pergunta “Você já apresentou algum sinal/sintoma psicológico em função da sua orientação sexual? Se sim, qual?”. Foram relatados os seguintes: estresse; ansiedade; e tristeza. No entanto, nem todos estavam relacionados com a orientação sexual dos adolescentes. Lucas relatou que sente estresse rotineiramente por conta do seu corpo:

Eu fico muito estressado com o meu corpo por conta que eu tenho um corpo feminino, não 100%, mas eu tenho um corpo feminino e às vezes eu queria ser mais feminino que aquilo, entendeu? E eu sei que o meu corpo produz testosterona, que cresce cavanhaque, cresce bigode. Às vezes isso me estressa muito, eu fico muito estressado e isso me incomoda bastante. (Lucas, homossexual, 2024).

Conforme Silva *et al* (2021) as mais variadas formas de preconceito e violências, as quais os adolescentes estão submetidos, acabam por comprometer a sua saúde mental. Nota-se esse sofrimento quando os adolescentes relatam sobre isolamento, medo e tristeza, os quais são limitadores da vida social de alguns adolescentes, que bloqueiam uma rotina saudável e adequada. Com isso, o medo de sofrer novas violências os impede de se incluírem em diversos contextos sociais e conseqüentemente, evasão escolar, distanciamento dos amigos e perda de vínculos afetivos.

Quanto a realização de algum tratamento psicológico ou psiquiátrico, apenas dois colaboradores fizeram psicoterapia (e apenas um estava relacionado com a questão da orientação sexual) e um deles precisou fazer tratamento medicamentoso para a ansiedade.

Esses achados são diferentes do que foi encontrado na pesquisa de Chinazzo *et al* (2021), tendo em vista que o estudo desses autores evidenciou alta prevalência em todos os desfechos investigados, onde a maioria da amostra apresentou sintomas depressivos na semana anterior (acima do ponto de corte: 16 pontos) e presença de ideação suicida, com uma porcentagem de 67,72%, além dos 43,12% que indicaram já ter tentado o suicídio, sendo que a maioria desses (80,50%) atrelam a tentativa com a transexualidade.

A pesquisa de Zanatta *et al* (2018) também foi ao contrário do encontrado nessa dissertação, pois aquela revelou questões ligadas à saúde mental, como por exemplo, pensamentos suicidas. Tais questões estão atreladas à autoaceitação e a aceitação por parte das outras pessoas, que estão atravessadas pelas violências familiar e social.

Apesar de todos os processos relacionados com a revelação/ocultação da sexualidade e da homonegatividade internalizada, nessa dissertação nem todos os participantes da pesquisa

informaram a prevalência de comprometimentos em sua saúde mental. Como ainda estão na fase da adolescência, talvez tenham aprendido a criar mecanismos para lidarem melhor com essas questões, não os deixando afetar negativamente. Mas, apesar disso, é necessário ter um olhar minucioso para a saúde mental das pessoas LGBTQIAP+, pois as mesmas estão em constante processo de resistências e enfrentamentos em função da sua sexualidade, e, portanto, não se pode afirmar que na fase adulta também estarão livres do adoecimento mental. Isso porque de acordo com Souza *et al* (2022) há evidências de que a vitimização elevada está diretamente relacionada com os níveis elevados de sofrimento mental nas minorias sexuais, no qual essas minorias estão mais expostas a *bullying*, violência física ou abuso sexual.

Além disso, não se pode deixar de mencionar que, rotineiramente, as minorias sexuais estão expostas à rejeição social e interpessoal, sendo que sua ocorrência manifesta-se em eventos específicos, como o *bullying*, exclusão e violência física, ou até mesmo em microagressões, que são maneiras mais sutis de discriminação. Tais eventos, ainda que ocorram em caráter inconsciente ou não intencional, transmitem mensagens hostis ou depreciativas contra essas minorias, que são os chamados agentes estressores distais (ao indivíduo), denominado de *estigma percebido* (Souza *et al*, 2022).

Nos estudos de Meyer *et al* (2021) os autores alertam para a necessidade de se admitir que as minorias sexuais estão em constante risco da sua saúde e do seu bem-estar, em todas as idades e que permanece no campo da ilusão a igualdade LGBTQIAP+.

Sendo assim, os principais achados dessa pesquisa referente a temática do EM foram: a idade em que os adolescentes colaboradores identificaram-se como sendo do grupo das minorias sexuais foi entre 12 e 15 anos de idade, ou seja, esse processo de descoberta deu-se anteriormente à entrada desses alunos no IFAP.

A família foi mencionada como um ponto de apoio de fundamental importância, pois a angústia e o sofrimento são mais intensos para aqueles que não têm o estio familiar. Nessa dissertação, o processo de amparo familiar aconteceu de maneira diferenciada para os colaboradores, em que, especificamente para os homossexuais, não houve o apoio no início da revelação da sexualidade, além de que a figura paterna foi citada – pelos homossexuais – como sendo tanto intolerante quanto desconhecadora da orientação sexual dos seus filhos. Esse dado é importante porque revela o quanto a figura do pai é reflexo da sociedade machista em que esses adolescentes estão inseridos, pois para o pai o processo de aceitação da sexualidade dos filhos, em especial o filho *gay*, dá-se de maneira mais resistente, já que foram criados para gerarem filhos homens, provedores da casa e constituintes de uma família “tradicional”

(homem, mulher e filhos). E, por conta disso, alguns desses adolescentes optam por não contarem para os seus pais.

Notou-se também que as participantes bissexuais sentem sua orientação sexual sendo invalidada por outras pessoas, em que esse questionamento ocorre tanto em função da vestimenta quanto por namorarem meninos. Mas, ao mesmo tempo, há uma contradição na fala de uma das adolescentes bissexuais, pois afirma que não tem legitimidade para discutir sobre a diversidade sexual e de gênero, justamente por ser bissexual e relacionar-se com um rapaz. Pode-se dizer então que a invalidade da sexualidade parte dela própria. No entanto, entende-se que esse é um processo amplo e não se limita ao gênero da pessoa com quem essa adolescente se relaciona.

Um dos achados importantes diz respeito a ocultação da orientação sexual, pois todos os adolescentes relataram que já ocultaram as suas respectivas orientações sexuais por razões que nos parecem evidentes: medo. Medo do preconceito, medo da violência, medo de serem julgados pelas pessoas heterossexuais. Sabemos que o preconceito é estrutural e por conta disso, muitos LGBTQIAP+ preferem ocultar a sua orientação sexual e/ou identidade de gênero para evitar o risco de serem violentados, torturados e/ou assassinados, tendo em vista que essa dissertação iniciou mostrando dados estatísticos de violência contra essa população.

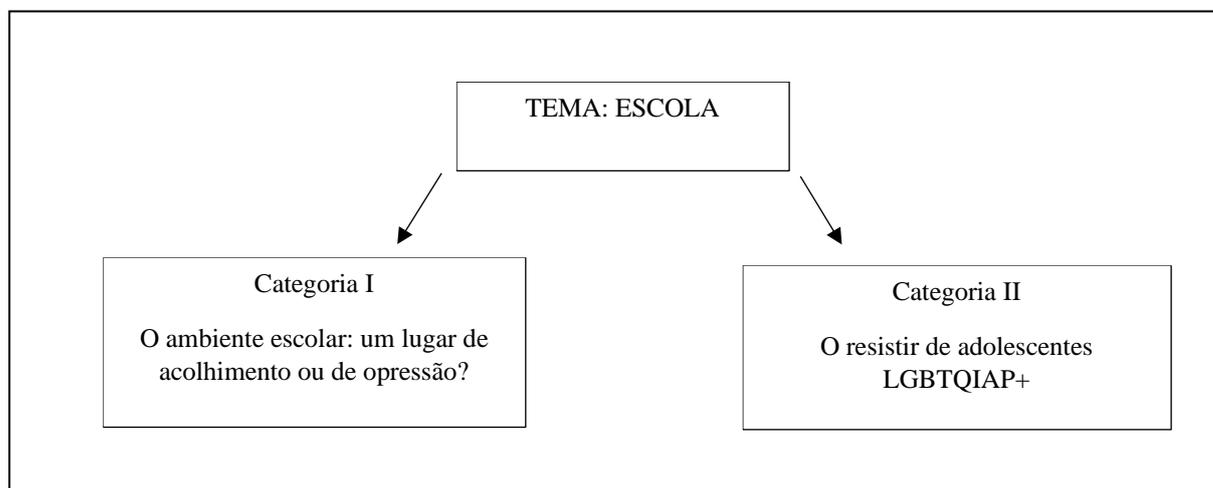
E, sobre a saúde mental, os adolescentes relataram já terem vivenciado momentos de estresse, ansiedade e tristeza. Ainda que alguns desses sintomas não foram relatados como estando relacionados diretamente com a orientação sexual, os mesmos são indicativos de comprometimento na saúde mental desses jovens por conta do constante processo discriminatório e de preconceito já vivenciados ou que ainda vivenciarão. No entanto, apesar dos colaboradores não terem mencionado tanto o aspecto do adoecimento mental, sabemos que esse tende a ser um processo gradual, não sendo possível afirmar que – na fase adulta – esses adolescentes estejam livres de complicações relacionadas à saúde mental, considerando os constantes episódios de LGBTQIAP+fobia a qual estão e estarão sujeitos.

Conforme Paveltchuk; Borsa (2020) estudos mostram que, dentro do ambiente escolar, os jovens que vivenciam discriminação têm dano na saúde mental, do mesmo modo, há também ideação suicida entre tais jovens. Ademais, devido as pessoas LGBTQIAP+ estarem rotineiramente expostas a situações de violência, é compreensível a expectativa de rejeição, tendo em vista que a violência contra essas pessoas está nos mais variados ambientes, seja na família, na escola, no trabalho, vindo tanto de amigos quanto de desconhecidos.

Após tais considerações, seguimos para a segunda temática trabalhada nessa dissertação, que foi a escola, a qual foram criadas duas categorias para discuti-la, (conforme a

figura 8), sendo elas: o ambiente escolar: um lugar de acolhimento ou de opressão? e; o resistir de adolescentes LGBTQIAP+.

Figura 8 - Categorias referentes à temática da Escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Sobre a primeira categoria “O ambiente escolar: um lugar de acolhimento ou de opressão?” queremos entender qual o papel que o IFAP/*campus* Macapá está exercendo para esses adolescentes das minorias sexuais, a partir das percepções dos colaboradores dessa pesquisa. Assim sendo, os participantes foram indagados da seguinte maneira: “De que forma você entende que o espaço escolar gera acolhimento?”. Para esses adolescentes, o espaço escolar gera acolhimento quando as pessoas LGBTQIAP+ são incluídas nas suas atividades e nas suas ações. Também associaram o acolhimento à igualdade (tratar todos iguais, sem discriminação, independentemente da orientação sexual). Cris afirma que o acolhimento esteja associado a sempre falar sobre o assunto e não ser apenas tratado no mês do orgulho. Já para Anônimo, as palestras trazidas nessas datas são importantes, pois geram acolhimento, além de proporcionar a possibilidade das pessoas poderem expressar a sua sexualidade. Para Dolly, o acolhimento é a pessoa LGBTQIAP+ não sentir medo de ser julgada justamente por fazer parte de uma minoria sexual.

O entendimento desses adolescentes sobre acolhimento escolar está relacionado com a inclusão das pessoas e das pautas LGBTQIAP+, de maneira rotineira, e não apenas em ações isoladas e comemorativas. Entende-se que tais ações refletem diretamente na segurança desse aluno LGBTQIAP+ no ambiente escolar.

Conforme Silva *et al* (2021) o sofrimento psíquico, por conta do preconceito em que a população LGBT está submetida, é complexo. Em virtude disso, é evidenciada a necessidade

de criação de espaços de acolhimento e cuidado tidos como suporte essencial para o seu desenvolvimento. Tais espaços representam um ambiente tanto de escuta quanto de fala, para dividir experiências e para que redes de apoio e solidariedade sejam construídas.

Assim, quando a escola entende que o seu papel não é de apenas reproduzir um padrão imposto pela sociedade, organiza espaços de escuta e acolhimento para essas pessoas que já são discriminadas em outros ambientes. Mas, para que isso seja possível é necessário que os indivíduos presentes nessa escola tenham a compreensão de que a diversidade sexual e de gênero faz parte dessa cultura escolar, sendo preciso então, considerar a sua existência.

Sobre sentirem-se acolhidos na escola, todos os adolescentes afirmaram sentir-se acolhidos no IFAP/campus Macapá. As percepções foram:

Quando eu cheguei aqui no IFAP, eu não sabia que tinha toda a diversidade de sexualidade, gênero, a diversidade de todo tipo de pessoa. Porque quando eu estudava em outra escola, não era assim, não tinha todo aquele acolhimento, para mim, como pessoa LGBTQIA+; aqui não, aqui foi diferente. Aqui eu tive o acolhimento, só que foi o acolhimento mais das pessoas da parte técnica. (Lucas, homossexual, 2024).

Para falar a verdade, eu acho que aqui tem muitas pessoas diversas, entendeu? Então, não existe tanto preconceito quanto existe em outras escolas que eu já passei. Então, comparado a outros lugares, aqui é um ambiente seguro. (Frankie, lésbica, 2024).

Acho que dentro do IFAP, pelo menos, eu percebi que tem uma grande diferença em relação a outras escolas que eu estive. Assim, dá para ver que eles, pelo menos eles se importam bastante em falar sobre isso. E isso foi uma coisa que me surpreendeu bastante quando eu vim para cá. Eu me sinto bem mais livre, para ser bem sincero, até porque eu vejo outras pessoas que são iguais a mim. (Luísa, assexual, 2024).

Olha, pelo fato do meu ciclo de amigos, a maior parte deles serem também assim, eu não me sinto tão deslocada, até porque eu acho que tem muita gente dessa escola que faz parte da comunidade LGBT. (Cris, bissexual, 2024).

Assim, no IFAP eu consigo me sentir uma pessoa incluída, porque eu sinto que as pessoas são mais livres a sentirem o que elas querem, sem serem julgado. Mas eu acho que, antes do ensino médio, acho que seria ainda um tabu, nas minhas outras escolas. (Dolly, bissexual, 2024).

Em relação ao IFAP, eu me sinto acolhido, porque eu pude perceber como pessoas da mesma orientação como eu, elas se acolhem e criam um ambiente agradável e saudável para as pessoas que vêm de fora e que não estão acostumados com esse tipo de afeto e carinho. (Anônimo, homossexual, 2024).

Esse dado vai de encontro com os achados na pesquisa de Almeida; Soares (2021), onde para as entrevistadas daquela pesquisa o ambiente escolar não gerou acolhimento, mas ao contrário, foi um lugar de violência e de discriminação, seja por conta dos estereótipos de gênero, seja por questões ligadas diretamente à sexualidade. Esse dado é fundamental para entendermos que o preconceito LGBTQIAP+fóbico é estrutural e reflete também no ambiente

escolar, tendo em vista que a escola ainda é um espaço prevalecente de um engessamento sociocultural, em que, muitas vezes, apenas reproduz padrões preestabelecidos e enraizados em outras esferas sociais.

Pelos relatos dos adolescentes dessa dissertação, o acolhimento que eles sentem no âmbito do IFAP/*campus* Macapá, está diretamente relacionado com a presença de mais pessoas sendo também LGBTQIAP+ e, portanto, por causa dessa coletividade do grupo e da sociabilidade que essas pessoas constroem, os colaboradores sentem-se mais protegidos, e por isso, acreditam que o IFAP seja um espaço de acolhimento. Quando esses jovens se reconhecem em outras pessoas que também têm a orientação sexual que foge ao padrão heteronormativo, sentem-se acolhidos. Então, essa rede apoio construída pelos adolescentes, cria a sensação de acolhimento institucional, mas, que na verdade, nada mais é do que uma forma de resistência. A resistência acontece quando esses adolescentes encontram mecanismos para lidar contra o preconceito vindo por parte de outros alunos, de professores e da sociedade como um todo. No entanto, não se pode afirmar que necessariamente a instituição – como um todo – seja acolhedora, pois não nos esqueçamos que as pessoas que estão inseridas nesse lugar fazem parte de uma estrutura social que é, de modo geral, opressora para com as minorias sexuais. No decorrer dessa análise veremos diversos depoimentos dos colaboradores que evidenciam o preconceito e a discriminação já vivenciados nesse local.

Os jovens da pesquisa de Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann (2021) relataram que a existência de um projeto de promoção à saúde no ambiente escolar faz com que a escola torne-se um espaço de acolhimento. Ademais, o projeto colaborou com a percepção da identidade, melhorando a relação consigo e com os outros. Dentro desse processo a escuta ativa também ganha destaque.

Uma forma de acolhimento para os adolescentes LGBTQIAP+ é a criação de projetos que visem atender às demandas específicas desse grupo, inclusive sendo uma maneira de trocar experiências com outras pessoas das minorias sexuais e com profissionais devidamente capacitados, contribuindo com o autoconhecimento durante esse processo de aceitação da sexualidade.

No entanto, para a participante Luísa, apesar de se sentir acolhida, relatou que, caso se identificasse enquanto uma pessoa trans, talvez não tivesse todo esse acolhimento, porque acredita que a vivência para essas pessoas ocorre de maneira diferenciada. Para Luísa também não há acolhimento quando determinadas pautas LGBTQIAP+ são tratadas em sala de aula, um exemplo:

É quando se fala sobre linguagem inclusiva. E quando esse assunto é tocado, é como se fosse uma grande piada, sabe? Como se a gente fosse enxergado como uma piada mesmo. E não só dos alunos rirem e falarem sobre isso, mas professores também, sabe? E aí vira uma grande piada assim, aí você se enxerga, tipo... “assim que eles me veem, sabe? Uma piada?” (Luísa, assexual, 2024).

A percepção de Luísa faz-nos entender que o preconceito está em todos os lugares e, muitas vezes, a relevância das pautas LGBTQIAP+ é diminuída, sendo vistas como “chacota”, como “piada”. Esse processo de diminuição é notadamente naturalizado, e o argumento da “liberdade de expressão” nada mais é do que uma forma “mascarada” de disseminar o preconceito. Em sala de aula, os comentários desrespeitosos são comuns para com aqueles que não seguem o padrão da heteronormatividade.

É importante ressaltar que os adolescentes relataram que suas experiências escolares anteriores não foram tão agradáveis assim, o que nos leva a inferir sobre o espaço ameaçador que o ambiente escolar ainda representa para quem se expressa diferente do padrão heteronormativo imposto, conforme o relato de Frankie:

*É porque teve uma época no nono ano antes de eu vim para cá...Eu tinha um grupo de amigos, só que aí, por atitudes mesmo, a gente decidiu se afastar e tudo mais. E aí eles foram ficar próximos, né, de outras pessoas. Aí a gente decidiu, eu e a minha melhor amiga, né (a gente já se conhecia desde o quarto ano, né?) decidi por ficar só nas duas, conversando e tudo mais. E aí no nono ano, eles começaram a implicar muito com a gente, entendeu? Implicar demais. Mesmo que nós só fôssemos amigas, eles sempre faziam **brincadeiras insinuando que tivesse algo a mais**, entendeu? No começo do ano, logo a gente já decidiu, tipo que no oitavo ano a gente **queria trocar de sala**, mas no nono ano a gente já tinha desistido essa ideia, né? Porque além de ser difícil, tipo, a gente não acha necessário, aí eles começaram tipo, como jogo, tipo eles quebrando uma garrafa da minha amiga, né? Aí falaram que a gente quebrou. Aí inventaram uma coisa para a coordenação e tudo mais. Até que a gente conseguiu ser trocada de turma, entendeu? Isso eu passei mais ou menos uma semana sem trocar de turma, porque a coordenadora falou que era muito difícil mesmo, mas ela ia tentar trocar, né? E durante essa semana eles ficavam toda hora tipo, **fazendo piada**, entendeu? Falando que agora **estava sozinha** e não sei quê, que eles tinham conseguido o que eles queriam, entendeu? (Frankie, lésbica, 2024, grifos nosso).*

O relato de Frankie é mais um reconhecimento de como o preconceito está enraizado na nossa sociedade, espalhando-se por todos os meios sociais, e a escola, não fica distante desse processo. Parece ser mais fácil trocar de sala um aluno da minoria sexual – que sofreu preconceito – do que pensar em projetos e mudanças na estrutura escolar que visem o combate à LGBTQIAP+fobia.

A partir do relato de Frankie podemos trazer a afirmação dos autores Pocahy; Oliveira; Imperatori (2009) quando alegam que a homofobia está presente – no ambiente escolar – nas relações interpessoais, por meio de piadas e brincadeiras, onde, por diversas vezes, acaba sendo banalizada. Para esses autores, a homofobia é uma expressão da heteronormatividade, a qual é

ratificada pelo silêncio sobre a diversidade sexual. Tal silêncio dos discursos educacionais diante da diversidade sexual, mostra-se através das mais variadas falas heteronormativas.

Frisa-se então que, apesar de o IFAP/*campus* Macapá proporcionar um possível ambiente agradável e acolhedor para as pessoas LGBTQIAP+, isso acontece em função da diversidade de pessoas que lá coexistem, fazendo com que os adolescentes do grupo das minorias sexuais sintam-se mais à vontade para serem o que são, podendo expressar-se como acharem melhor. No entanto, apesar disso, há sempre um grupo de pessoas que torna a convivência nem tão agradável assim, fazendo com que o preconceito ainda esteja presente no ambiente escolar.

Pode-se então dizer que a diversidade sexual e de gênero existente no IFAP/*campus* Macapá funciona como uma rede de apoio para os adolescentes LGBTQIAP+. Além disso, entende-se que talvez esses adolescentes ainda não tenham percebido a falta de acolhimento institucional em razão desses fatores de proteção e sociabilidade. Porém, a análise documental evidenciou a necessidade de uma política de acolhimento que abarque a ampliação da discussão sobre a diversidade sexual e de gênero, por meio dos projetos de ensino e extensão, já que, até então, são poucos os projetos sendo executados nessa temática, na qual a execução fica restrita aqueles que tem interesse por trabalhar com o assunto. Ou seja, a análise documental revelou a ausência de uma política de acolhimento voltada especificamente para a comunidade LGBTQIAP+.

Sobre as pessoas que realizaram o acolhimento, os entrevistados mencionaram: alguns servidores técnicos-administrativos; colegas de turma; e alguns professores. É importante destacar que todas as pessoas que compõem o corpo escolar são responsáveis por realizar o acolhimento com todos os alunos, independentemente da sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, pois uma equipe bem alinhada e treinada para a diversidade sexual e de gênero contribui para a permanência e o êxito desses alunos, que já são discriminados em outros ambientes.

De acordo com a ABGLT (2016) uma alternativa essencial para o corpo discente LGBTQIAP+ é a presença de servidores acolhedores na instituição educacional. Esse diálogo acolhedor com um profissional educacional pode impactar positivamente nas vivências de adolescentes LGBTQIAP+ na escola, principalmente para aquele aluno que se sente à margem ou que já teve experiências LGBTQIAP+fóbicas.

O olhar atento para as especificidades de cada um também favorece para que essas pessoas sintam-se como pertencentes ao ambiente em que estão, com a sua diversidade sendo respeitada e validada. Tal afirmação é condizente com o pensamento de Louro (2003): “os

sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (p. 59). O relato de Luísa evidencia como esse olhar diferenciado contribui para o acolhimento das minorias sexuais:

É, teve uma professora específica, mas, não vou falar o nome, né.. mas, ela, ela foi a única professora, de todas, que não me tratou no pronome feminino. Eu me senti muito válida, sabe? É... dava para perceber que ela tinha essa preocupação, que ela tinha essa sensibilidade, eu me senti muito acolhida por ela. (Luísa, assexual, 2024).

Cabe destacar que esse depoimento de Luísa – sobre como sentir sua identidade de gênero sendo validada por uma determinada professora – diz respeito ao fato de que é uma adolescente menina em que a sua identidade de gênero ainda está em construção. No início da sua entrevista, a adolescente relatou que acredita ser (já pensou sobre isso por diversas vezes) um garoto trans. Afirmou que não tem pressa para definir sua identidade de gênero e quer que esse processo aconteça naturalmente.

Os professores – por serem um dos atores da cultura escolar que mais estão próximos desses alunos – ao terem a sensibilidade de identificar e perceber as especificidades de um aluno LGBTQIAP+, podem contribuir com o processo de autoaceitação desses adolescentes para que esses se sintam como pertencentes dessa rotina escolar. Assim, esses professores atentos ao que acontece ao seu redor e sem fazer pré-julgamentos podem fazer a diferença na vida desses alunos LGBTQIAP+.

Para Ferrari; Castro; Bastos (2021) é possível pensar essa questão do ambiente escolar partindo dos contextos social, cultural e político atual, os quais são cenários de perseguição ao debate referente às sexualidades e relações de gênero nas escolas. Dessa forma, mesmo que as homossexualidades estejam presentes nas escolas, os espaços de debate legitimados vêm sempre sendo desencorajados e perseguidos. Os autores retratam essa presença como:

conhecimento, ainda que silenciado; como classificação, quando no jogo das sexualidades alguém recebe o “rótulo” de gay ou lésbica; como experiência marginal, já que a sexualidade é parte do que somos, portanto, algo que não pode ser deixado do lado de fora quando entramos na escola (p. 14).

Leite (2019) também ratifica sobre a necessidade de direcionarmos o olhar também para o cenário político do nosso país, pois, nos últimos anos, o contexto em que o Brasil se encontra é de diversas controvérsias públicas no que se diz respeito ao gênero e sexualidade. Tais controvérsias estão associadas ao fortalecimento de conservadorismos, os quais convergem no confronto de moralidades sobre gênero e sexualidade e a constante mobilização em torno do discurso sobre a defesa de crianças e adolescentes.

Dessa forma, há a necessidade de a escola reconhecer a presença desses alunos, pois ignorar ou ocultar as suas existências não contribui com o debate da diversidade sexual e de gênero e conseqüentemente, não favorece à educação emancipadora de jovens e adultos.

Sobre a pergunta “De que maneira você acha que a escola pode ser um espaço seguro para o adolescente LGBTQIAP+?” as percepções dos colaboradores foram as seguintes: Lucas afirmou ser inexistente um lugar seguro para quem é LGBTQIAP+ e sugere que tenham mais ações voltadas para a conscientização das pessoas sobre o existir de sujeitos LGBTQIAP+, pois para ele:

Eu acho que não tem um lugar seguro, porque qualquer lugar vai ter pessoas preconceituosas, vai ter pessoas julgando, vai ter pessoas com mau caráter. Muitas vezes a gente está na sala lá da pessoa e a pessoa está lá nos julgando ou desejando o nosso mal ou fazendo algo assim. (Lucas, homossexual, 2024).

Nota-se que não se pode naturalizar as violências contra as pessoas LGBTQIAP+ como se elas já nascessem demarcadas para serem discriminadas e violentadas e a sociedade entender que esse é um processo habitual e que, por isso, os espaços sociais são inseguros para quem faz parte das minorias sexuais. Lucas entende que o preconceito é estrutural, pois em qualquer espaço social existem pessoas intolerantes.

A percepção de Lucas condiz com os achados da pesquisa da ABGLT, de 2016, na qual os participantes relataram sentir-se inseguros em função da falta de apoio das pessoas, além de ter que ouvir comentários de pessoas próximas que desvalorizavam o sofrimento de indivíduos LGBTQIAP+. Dessa forma, a insegurança no ambiente educacional pode fazer com que os adolescentes LGBTQIAP+ evitem determinados lugares ou atividades específicas em que se sintam mais rejeitados e, em situações mais graves, podem contribuir com a evasão desse aluno (ABGLT, 2016).

Para Luísa a escola torna-se segura quando ela mostra que se preocupa com a existência das pessoas LGBTQIAP+:

Eu acho que têm algumas escolas que, eu sei que, no geral, é proibido o namoro dentro da instituição, eu sei que é um problema em algumas escolas, algumas pessoas se expressarem...E eu sempre vejo pessoas LGBT nos corredores e eu não sinto que tem uma repressão, sabe? E, quando eu vejo essas pessoas se expressando, eu vejo que como a instituição, ela não impõe nenhuma regra sabe, não repreende nem nada. Eu vejo como uma forma de acolhimento. E, outra forma é com os eventos, palestras, dá para ver que eles trazem isso para dentro da instituição. E eu acho que é muito importante, até porque eu já fui em algumas, e foram muito importantes para mim. (Luísa, assexual, 2024).

O relato de Luísa contradiz ao encontrado na pesquisa de Matta *et al* (2021), no qual os participantes relataram que os relacionamentos amorosos – em público – de pessoas

LGBTQIAP+ são proibidos, tanto dentro quanto ao redor da escola, quando os alunos estão uniformizados. Entretanto, essa prática não é vista quando se trata de relacionamentos heterossexuais. É o que afirma Borrillo (2009):

A maioria dos casais de mesmo sexo não se permite fazer manifestações de afeto em público, se beijar na rua ou pegar na mão de seu companheiro ou companheira na frente de outras pessoas. O medo do olhar reprovador e mesmo da violência física determina o conjunto de gestos de carinho entre parceiros homossexuais, ao passo que os mesmos gestos são encorajados e estimulados em sua forma heterossexual. A educação na luta contra a homofobia consistiria em sensibilizar a população para que deixe de considerar a heterossexualidade como a única sexualidade normal e natural (p. 45).

É importante destacar, conforme as narrativas das entrevistadas do estudo de Almeida; Soares (2021) o papel central que a escola ocupa no processo de construção da sexualidade, onde as primeiras experiências deram-se como acontecimentos vividos no ambiente escolar. Tal fato pode ser justificado pelo tempo que os adolescentes passam na escola.

Menciona-se ainda que, embora as experiências que envolvem a sexualidade e a afetividade estejam distantes de ser um direito de fato aos indivíduos LGBTQIAP+, se o ambiente escolar proporcionar um espaço para o protagonismo desses jovens, propiciará um estímulo para a desconstrução do preconceito, que historicamente, desrespeita à diversidade sexual e de gênero (Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021).

Assim, o ambiente escolar é visto como sendo de fundamental importância para a luta contra a intolerância, promovendo tratamento igualitário aos alunos *gays* e *lésbicas*, e onde, tanto nos cursos quanto nos materiais didáticos, a homossexualidade e a bissexualidade devam ser postas como sendo tão legítimas quanto a heterossexualidade (Borrillo, 2009).

Quando os adolescentes foram indagados se sentem seguros na escola, com exceção de Lucas, todos afirmaram sentir-se seguros, porém essa segurança está atrelada à presença dos amigos por perto. Para Lucas:

De início, assim, quando eu ouvi mesmo os comentários, eu não me senti tão seguro. Portanto, eu tinha muita vergonha de vir, é com roupas que eu gosto de usar. [...] Até hoje eu não tenho tanta segurança de andar na rua ou outro lugar, aqui na escola ou lugares públicos com roupa feminina, do jeito que eu gosto de usar. (Lucas, homossexual, 2024).

Como Lucas acredita que não há nenhum lugar que seja seguro para quem pertence ao grupo LGBTQIAP+, então para ele o IFAP não é diferente. Ademais, as vivências anteriores de Lucas remetem à violência sofrida em outra escola e também em outros espaços sociais, as quais refletem diretamente na carga opressiva que esse adolescente carrega. Percebe-se que até a vestimenta de um menino *gay* contribui para a insegurança desse adolescente nos mais

variados lugares da sociedade, inibindo-o de expressar-se da maneira que gosta, por conta do medo de sofrer qualquer tipo de violência. Quanto aos demais adolescentes, mais uma vez, a segurança que acreditam ter, está vinculada às suas respectivas redes de apoio.

Sobre o lugar em que se sentem mais seguros, as respostas foram: sala de aula (mas para Lucas apenas quando os professores estão presentes); biblioteca; e área de convivência.

Eu acho que, na sala de aula só que, quando os professores estão. Porque eu acho que quando os professores estão, tem o respeito de todos. E quando está só a sala assim, eu tenho medo de me expressar em alguns pontos assim e usarem a minha sexualidade contra mim. Que já aconteceu já de usarem. Aí eu tenho esse medo de dar a minha opinião. (Lucas, homossexual, 2024).

Um específico, não.

Mas citaria a sala de aula. Porque meus amigos, eles não têm problema com isso. Então com eles eu acho que eu me sinto mais segura e eu não falo com tantas pessoas fora da sala, então eu acho que lá eu me sinto mais segura sim. (Frankie, lésbica, 2024).

Eu gosto da biblioteca. Porque a maioria das pessoas lá vão para fazer algo para elas mesmas. Elas não estão focando muito nos outros. Eu acho que cada um vai com objetivo, sabe, tipo, “Ah, vou estudar, ou vou fazer uma pesquisa aqui em grupo, ou vou conversar ou vou descansar”. Acho que ninguém está ligando muito para os outros quando vai para a biblioteca, eu acho que elas só querem fazer as próprias coisas, sabe? Sinto que ninguém vai ficar me olhando, posso ficar tranquila lá, fazer o que eu quiser. (Luísa, assexual, 2024).

Eu gosto daquela área da convivência do IFAP. Porque lá na área de convivência, convive várias pessoas, eu encontro alguns amigos meus. E eu me sinto seguro, porque no IFAP, eu não deixo de ser quem eu sou, a pessoa gostando ou não. E eu tenho muitos amigos que gostam de mim por ser quem eu sou. E assim vai sendo. (Anônimo, homossexual, 2024).

A partir desses relatos pode-se dizer que os espaços escolares, para serem considerados seguros para quem é de uma população marginalizada socialmente, estão atrelados a uma rede de apoio, seja ela formada pelos amigos desses adolescentes ou pelos professores, para somente assim, o jovem LGBTQIAP+ poder se expressar e vivenciar a sua sexualidade considerada como destoante do padrão heteronormativo.

Por outro lado, quando foram questionados sobre o local que se sentem mais inseguros, as percepções foram: para Frankie, Cris e Dolly não há um local que faz com que as mesmas se sintam inseguras, porém, para Dolly essa percepção está relacionada ao fato das pessoas (pelo menos a maioria delas) não saberem da sua orientação sexual. Por outro lado, a percepção tanto dos homossexuais quanto de Luísa é contrária: Lucas citou insegurança quando há eventos na escola e todos os alunos estão presentes; para Anônimo, a insegurança está no ginásio; e para Luísa, o lugar mais inseguro é a cantina. Para esses três adolescentes, os locais inseguros são aqueles que têm muitas pessoas:

Sabe quando tem os eventos, que está todo mundo reunido num lugar só, que está todos, todos estão lá? Eu acho que são esses momentos. (Lucas, homossexual, 2024).

Acho que a cantina, porque eu sinto que, pelo menos na hora que eu almoço, têm várias turmas, então várias pessoas que eu não conheço e as pessoas estão, às vezes ficam na fila, às vezes ficam olhando, às vezes ficam, sabe? E eu acho que pode ser um lugar que pode ser mais inseguro. (Luísa, assexual, 2024).

Ah, o ginásio poliesportivo. Porque mesmo o IFAP sendo um espaço acolhedor, há aquele grupo de pessoas que é meio preconceituosa. Uma forma de brincadeira ou não, ainda é uma forma de preconceito e no IFAP, existem muitas pessoas desse grupo. Então, lá é um lugar que eu não me sinto tão confortável. Eu gosto de estar lá, mas eu não gosto de, sabe, me expor muito lá, por conta disso. E já teve casos que eu vi alguns amigos meus, que já sofreram, sabe, é LGBTfobia lá, e eles não gostam de ficar lá. (Anônimo, homossexual, 2024).

Por esses depoimentos pode-se perceber a contradição que existe no mesmo lugar: o IFAP ainda que tenha acolhimento, porém como já vimos, tal acolhimento dá-se em função da diversidade de pessoas que convivem nesse espaço, mas, ao mesmo tempo, o preconceito não deixa de existir e ele existe porque a LGBTQIAP+fobia é estrutural e por isso, está presente nos mais variados espaços sociais. A sociedade foi construída de maneira a impor um determinado padrão a todos, então, aqueles adolescentes que não se encaixam nessa padronização estão expostos constantemente à discriminação, tanto que para os colaboradores, os espaços inseguros são aqueles que têm um aglomerado de pessoas, pois, um convívio em redes maiores aumenta a probabilidade de julgamentos, críticas e violências de caráter LGBTQIAP+fóbico.

Esses espaços relatados como inseguros para os adolescentes LGBTQIAP+ dessa dissertação também estiveram presentes na pesquisa da ABGLT (2016), cujos espaços mais inseguros para as minorias sexuais dentro do ambiente escolar, com suas respectivas porcentagens, foram: banheiros (38,4%); aula de educação física (36,1%); vestiários (30,6%); **quadras ou instalações esportivas da instituição educacional; e lanchonete ou refeitório (14,5%).**

Por isso, corroboramos com o pensamento de Pereira; Lage (2017) quando afirmam que as minorias sexuais requerem uma formação de maneira continuada para todos os profissionais da educação, além de recursos pedagógicos que os auxiliem na elaboração e construção de aulas pautadas no respeito, currículos incentivadores de uma cultura de paz e processos escolares que admitam a existência da pluralidade e das diferenças na sociedade.

Para finalizar essa primeira categoria entendemos que a escola, por mais que os adolescentes relatem que se sentem acolhidos e seguros especificamente no IFAP/campus Macapá, ainda é um ambiente marcado pela discriminação e pelo preconceito para com essas

peessoas (veremos na categoria sobre as vivências discriminatórias as situações relatadas por esses adolescentes) e por isso, em muitas situações, o ambiente escolar torna-se um local de opressão, reproduzindo aquilo que a sociedade impõe como sendo natural (a heterossexualidade) e como desviante (as demais formas de sexualidade).

Por isso, conforme Junqueira (2009):

A criação de condições para lidar de maneira adequada com os temas relativos à diversidade sexual e aos direitos sexuais nas escolas depende, em grande medida, de políticas públicas de educação e de mobilizações sociais que objetivem desestabilizar a produção de hierarquias, opressões e clivagens concernentes tanto aos padrões heteronormativos, que historicamente modularam e modulam as relações de gênero, quanto às dinâmicas de (re)produção de diferenças e desigualdades (p. 163).

Sobre a segunda categoria intitulada “O resistir de adolescentes LGBTQIAP+” entendemos que todos os processos que esses adolescentes vivenciam na escola são resistências por fazerem parte de uma minoria sexual. Para Oliva (2018) é importante destacar que falar publicamente sobre uma sexualidade ou identidade de gênero que destoa do padrão heteronormativo, é considerado, por muitos, uma falta de respeito, ou seja, algo moralmente condenável, onde os LGBTQIAP+ devem permanecer à margem da sociedade e na invisibilidade. Para esse autor, “‘resistência’ não pressupõe, necessariamente, confronto violento, mas a capacidade de fazer frente às investidas do poder constituído, ainda que de maneiras mais sutis” (Oliva, 2018, p. 591).

Ao serem indagados sobre os seus respectivos entendimentos do significado da palavra resistência, Dolly foi a única participante que não conseguiu responder e os demais colaboradores apresentaram as seguintes percepções:

Acho que seja força. É a coragem de absorver tudo isso e não deixar se levar com todos esses comentários. Muitas pessoas acham que nós, LGBT's, escolhemos ser assim, mas não, crescemos com isso desde pequenas, que desde quando nascemos. Eu pelo menos sou assim. Então eu sempre fui uma pessoa afeminada, sempre fui uma criança mais afeminada de qualquer outra pessoa. Então, eu sempre deixei bem claro que eu ia ser uma pessoa LGBT, que eu ia ser uma pessoa gay. (Lucas, homossexual, 2024).

Significa que, apesar das coisas que acontecem para você desistir de algo, você continua lutando por essa coisa. Independentemente do que seja. (Frankie, lésbica, 2024).

Eu acho que é...não parar de falar sobre essas situações que acontecem, sabe? E não parar de relatar as coisas que a gente passa, que a gente ouve, é nunca parar de falar sobre isso porque a gente se sente reprimido, sabe? (Luísa, assexual, 2024).

É pra mim a resistência é alguém que luta pra ter os direitos básicos, principalmente quando se trata da comunidade. E é isso que eu gosto na escola, até porque eu acho que é algo tratado aqui com muita frequência. (Cris, bissexual, 2024).

Eu acredito que resistência vem de ser forte e nunca desistir das coisas. Acredito que tem um contexto histórico muito forte, desde muitos e muitos e muitos anos atrás,

“pessoas foram mortas, pessoas foram perseguidas para garantir os pouquíssimos direitos que nós temos hoje em sociedade e que até hoje muitas pessoas são criticadas, julgadas e massacradas para garantir mais direitos ainda na sociedade, entende?” (Anônimo, homossexual, 2024).

Pelas falas dos colaboradores a percepção deles sobre resistência atrela-se à força e ao fato de não desistir da luta pela causa LGBTQIAP+, que só através dessa luta é que mais direitos serão conquistados e quem sabe até um mundo mais igualitário, onde as sexualidades não sejam hierarquizadas e àqueles que fogem à heterossexualidade possam vivenciar suas experiências sem preconceito, sem discriminação e sem violências.

Ademais, é notório que esses adolescentes sabem o papel que desempenham na escola enquanto sujeitos minoritários, os quais precisam resistir a todo momento e que as suas vivências se dão sempre através do enfrentamento do preconceito advindo da sociedade: família, escola ou de outros espaços.

Dentro desse contexto, cabe um adendo para a fala de Lucas sobre o seu corpo ser afeminado desde a infância e que por isso, já sinalizava para a orientação sexual não heterossexual. Moura; Nascimento (2021) afirmam que o *gay* afeminado tem padrões que a própria sociedade estereotipa, ou ainda, o comportamento esperado para um *gay* ser tido como afeminado. Marani (2022) também ratifica que o corpo de um homem homossexual e bailarino é uma afronta às normas sociais, tendo em vista que ele representava um desrespeito ao padrão heteronormativo, em que deveria apenas reproduzir o imposto pela sociedade.

Rotineiramente *gays* afeminados sofrem homofobia não apenas da sociedade heteronormativa, mas também das organizações que refletem os valores impostos pela sociedade. Constata-se ainda que os homossexuais que não se enquadram nos padrões de masculinidade hegemônica, tendem a ser mais discriminados e a serem vítimas de mais preconceito. Tal fato pode estar relacionado tanto por conta da homofobia como em função da misoginia (Moura; Nascimento, 2021).

Para Peres (2011) o corpo é: “uma produção sócio-histórica, cultural e política, em construção permanente e flexível que lhe confere marcas que variam de acordo com os tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, sexuais e de expressão de gênero” (p. 71). Assim, o corpo de Lucas, por exemplo, já trouxe consigo as marcas desde a sua infância, já anunciando quem ele iria ser.

O existir das pessoas LGBTQIAP+ é sinônimo de resistência e de luta para criar um ambiente educacional e uma sociedade em que todos possam ter os seus direitos e as suas vivências respeitadas e legitimadas (Almeida; Soares, 2021).

Sobre a temática da Escola as principais evidências mostram que apesar da contradição existente nas diversas falas dos adolescentes, entende-se que o IFAP/*campus* Macapá acaba seguindo o padrão opressor das demais escolas, tendo em vista que o acolhimento percebido pelos adolescentes acontece em função da rede de apoio construídas por eles, tanto que a segurança que sentem está vinculada a presença de pessoas constituintes dessa rede (professores ou amigos).

Os lugares citados como sendo os mais seguros foram: sala de aula (apenas na presença da rede de apoio); biblioteca e a área de convivência (essa também citada por conta da rede de apoio lá existente). Interessante a biblioteca ter sido citada como sendo um local seguro, porque ainda que tenha a circulação de muitas pessoas, como elas estão focadas em realizar as suas atividades, acabam por não fazerem julgamentos direcionados aos sujeitos LGBTQIAP+.

Os espaços considerados mais inseguros pelos adolescentes foram os momentos que têm eventos no *campus*, a cantina e o ginásio. Observa-se que tais lugares são os que têm mais pessoas circulando e que conseqüentemente geram mais insegurança para quem destoa dos padrões da sociedade.

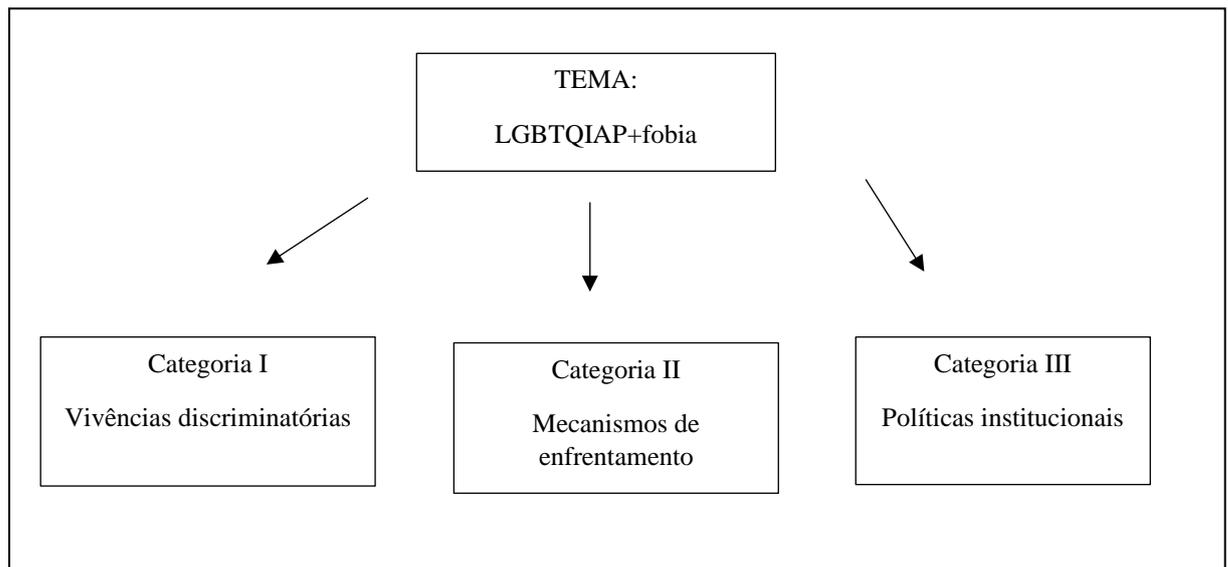
Por fim, entende-se que a sociedade impõe aos adolescentes LGBTQIAP+, que os mesmos descubram maneiras de resistir ao frequente processo discriminatório e, por isso, uma forma que encontraram foi através da criação de suas redes de apoio, as quais acolhem as suas vivências e os preparam para os enfrentamentos diários.

Seguindo para a temática da LGBTQIAP+fobia, trabalhamos com três categorias, conforme a figura 9: vivências discriminatórias; mecanismos de enfrentamento; e políticas institucionais. Na primeira categoria (vivências discriminatórias) iremos relatar sobre o preconceito e a violência experienciados pelos adolescentes LGBTQIAP+ no decorrer de suas trajetórias até aqui. Os relatos não se limitam ao espaço escolar, mas também abrange os demais lugares sociais, pois afinal, esses adolescentes estão em constante processo de resistência diante de uma sociedade majoritariamente machista e homofóbica.

Os adolescentes têm a visão de que o preconceito LGBTQIAP+fóbico é estrutural e por conta da heteronormatividade, as demais sexualidades (tidas como destoantes) acabam ficando à margem na sociedade e por isso, constantemente estão expostas ao preconceito. Ademais, mencionaram sobre o Brasil ser um dos países mais violentos contra as minorias sexuais, em especial as pessoas trans. A pesquisa de Chinazzo *et al* (2021) – cuja amostra final abarcou 378 pessoas, sendo 232 mulheres trans, 114 homens trans e 32 com outra identidade de gênero – é um exemplo sobre o preconceito contra a população trans, pois mostrou que 67,50% dos participantes já evitaram ir a algum lugar por medo de sofrer agressão ou por ser

expulso devido ser trans. Outro estudo realizado com jovens transgêneros na escola foi o de Johns *et al* (2021), que também evidenciou que os participantes relataram suas diversas experiências de estresse nos seus ambientes escolares. Os dados encontrados funcionam como uma forma de alerta em virtude dos altos índices de suicídio nesse grupo. Um dos fatores de risco para o suicídio é justamente o isolamento social (tanto relatado pelos participantes da pesquisa de Johns *et al*).

Figura 9 - Categorias referentes à LGBTQIAP+fobia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Em relação ao preconceito sofrido pelos adolescentes dessa dissertação, Lucas narrou a seguinte experiência, ocorrida no IFAP, que evidencia o preconceito contra as minorias sexuais:

Uma vez eu tinha colocado trança, sabe aquelas tranças grandonas?!? Aí eu fui no banheiro. Tinha dois garotos lá dentro do banheiro e aí eles ficaram olhando um para o outro no espelho e aí eu entrei para parte da cabine, cabine sanitária, aí eles ficaram comentando: “isso é uma mulher ou é um homem? Está fazendo o quê no banheiro masculino?” E eu escutando tudo, só que eu não falei nada, eu fiquei calado, porque eu tenho medo. Eu sou uma pessoa que tem medo de tudo, que tem medo do preconceito, obviamente, porque o preconceito mata pessoas e o preconceito deixa as pessoas mal, então eu tava tentando não ligar. Assim que eu saí do banheiro, eu contei para os meus amigos, meus amigos sempre andam comigo. Aí eu comentei com eles e eles foram lá questionar, e aí as pessoas falaram que não, que eu tinha ouvido errado, que era loucura da minha cabeça. (Lucas, homossexual, 2024, grifos nosso).

Mais uma vez percebe-se o quanto a presença de uma rede de apoio é importante para quem é da população LGBTQIAP+, pois é – através da rede de apoio – que muitas vezes, ainda que não evite que a minoria sexual seja discriminada e/ou violentada, eles têm a quem recorrer.

Além disso, na impossibilidade de fala de quem está sofrendo o preconceito, a rede de apoio surge para resgatar esse adolescente, inclusive ajudando-o a restabelecer a sua autonomia.

Cabe destacar que o medo é um sentimento muito presente na vida de pessoas LGBTQIAP+, pois os dados de violência contra essa população são bem assustadores. Muitas vezes, o medo acaba silenciando esse público, impedindo-o de ter qualquer tipo de reação para defender-se em uma situação, seja ela de preconceito ou de violência, como fica evidente na fala de Lucas.

Para Zanatta *et al* (2018) o medo faz com que o jovem homoafetivo torne-se ainda mais vulnerável, levando-o a negação dos seus sentimentos, autopunição e também ao adoecimento, tendo em vista que acham que são pessoas estranhas e têm medo de serem rejeitados e sofrerem preconceito tanto por parte da família quanto da sociedade.

Uma das participantes da pesquisa de Almeida; Soares (2021) também fez um relato sobre o uso dos banheiros, no qual afirmou que, na escola onde estudava, quando algumas pessoas a viam adentrar ao banheiro, recuavam e não entravam, afirmando que a estudante estava usando o banheiro errado e que o banheiro em que ela deveria fazer uso era o masculino e não o feminino.

Esses achados corroboram com a pesquisa da ABGLT (2016), onde o banheiro foi o mais citado (38,4%) pelos participantes como sendo um espaço – dentro do ambiente escolar – que os estudantes LGBTQIAP+ evitam por se sentirem inseguros ou constrangidos. Tal dado é importante para ajudar às escolas a pensarem sobre o quanto o banheiro pode ser um local perigoso para um adolescente LGBTQIAP+ e assim, promoverem atitudes com o objetivo de minimizar as violências ocorridas nesse espaço. A escola não pode se omitir diante de uma LGBTQIAP+fobia acontecida em um dos seus ambientes, além de deixar evidente para quem esse jovem deve procurar e relatar a situação ocorrida.

Luísa já presenciou uma situação de preconceito entre os seus colegas de sala, por meio de insultos LGBTQIAP+fóbicos: a situação ocorreu entre um aluno heterossexual e um aluno homossexual, onde esse foi extremamente insultado por conta de um comentário que fez e o aluno heterossexual sentiu-se bastante ofendido e revidou através da LGBTQIAP+fobia. Aqui é perceptível que a todo momento a orientação sexual de adolescentes LGBTQIAP+ é exposta e usada com o intuito de ofender às minorias sexuais.

A vivência de Cris está ligada ao preconceito vindo da sua família e dos colegas de sala (tanto da sua antiga escola quanto no IFAP) sobre comentários relacionados a sua orientação sexual. Anônimo relatou preconceito vivenciado ao andar na rua:

Geralmente é na rua. Eu estou na rua, normal e algumas pessoas começam a fazer piadinhas, piadinhas essas, que não tem graça alguma. Acredito que tudo começa aí, nessas formas de brincadeiras. E é algo muito constrangedor para uma pessoa. Por exemplo, algumas pessoas que são gays, que são afeminadas, elas simplesmente têm medo de sair de casa com as roupas que elas querem sair por medo de alguém simplesmente julgar ou até mesmo bater, que eu já tive amigos que já sofreram dessa forma...abuso físico. (Anônimo, homossexual, 2024).

A questão do medo de sofrer preconceito ou qualquer outra forma de violência é muito comum nas falas dos participantes dessa pesquisa. Com isso, essas vivências discriminatórias podem trazer sérias consequências para esses adolescentes justamente por fazerem parte de um grupo minoritário que, por conta do preconceito estrutural, vive em constante processo de marginalização social.

Anônimo ainda relatou que um dos seus amigos LGBTQIAP+ também já sofreu preconceito no IFAP, mais especificamente no ginásio, vindo de três alunos, fazendo piadas contra ele. Nota-se mais uma vez a recorrência de relatos de piadas feitas com o intuito de estigmatizar mais ainda a imagem de uma pessoa apenas porque ela tem uma orientação sexual diferente da heteronormatividade. Esse relato de Anônimo reforça que o ambiente escolar também é um lugar em que a LGBTQIAP+fobia é muito presente.

É preciso considerar que os casos de LGBTQIAP+fobia acontecidos nos ambientes escolares retratam um contexto cultural e histórico específico, ou seja, como a sociedade brasileira relaciona-se com os corpos *gays*. Discutir sobre as vidas passíveis de serem vividas requer, ao mesmo tempo, pensar naquelas que não são passíveis (Ferrari; Castro; Bastos, 2021). Isso significa dizer que – a todo momento – as pessoas LGBTQIAP+ estão expostas a sofrerem preconceito e violências vindas de heterossexuais que julgam que aquele corpo e aquela vida não precisam existir.

Para Silva *et al* (2021) existem graves episódios de violência na escola, provocados pelo estigma e discriminação contra as minorias sexuais. Assim, é necessário que a escola tenha um suporte de proteção para esses adolescentes e que seja responsável pelo pertencimento social do adolescente, fazendo com que as diversidades culturais sejam respeitadas.

Sobre a percepção do que seja a violência contra uma pessoa LGBTQIAP+, os adolescentes relataram que conseguem identificar por meio das piadas, que muitas vezes são realizadas como uma forma de brincadeira. Também mencionaram que usar a sexualidade de uma pessoa para ofendê-la é uma maneira de violência. A percepção de Luísa chama a atenção para a violência simbólica:

Eu acho que a violência ela não é só verbal nem física, eu acho que ela também é simbólica. Então, é por mais que, né não pareça, que você está sendo LGBTQfóbico na

escola, mas tipo, tem algumas ações que você faz, piadas que você faz, que você fala, “Ah, não, essa piada é só brincadeira”. (Luísa, assexual, 2024).

Os dados da pesquisa de Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022) mostraram que os elementos de violência simbólica da conjuntura da socialização primária (aquela acontecida nas fases da infância e da adolescência) expande-se para as experiências no ambiente universitário, até mesmo na maneira de abordar os conteúdos sobre diversidade sexual com destaque para a discriminação discreta ou ainda tratar a diversidade sexual como doença ou desvio, tão presente nos discursos dos professores.

Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022) também ponderam que os elementos da violência simbólica são uma forma para reprimir as expressões de suas sexualidades ou “pela vivência de manifestações de deslegitimação política frente aos heterossexuais” (p. 7). Um dos participantes relatou que a violência vai além de uma agressão verbal, ela acontece também pela forma como as pessoas direcionam o olhar para as minorias sexuais, julgando o jeito de andar e de se vestir.

Em relação aos espaços públicos, os participantes militantes retrataram as experiências sobre violência simbólica de maneira mais intensa do que os não militantes, pois os primeiros conseguem visualizar mais nitidamente as dificuldades em circular livremente nesses espaços com características discriminatórias vindas de pessoas heterossexuais, por conta de atitudes homofóbicas que os colocam sempre em posição de alerta, que os faz indagar o motivo pelo qual essas violências não acontecem com os indivíduos heterossexuais (Moretti-Pires; Vieira; Finkler, 2022).

Dentre os adolescentes participantes dessa dissertação, Lucas foi o único que relatou um episódio de violência física que sofreu na sua antiga escola:

Eu tinha 14 anos. E isso foi na Olimpíada. Então a escola estava vazia e estavam todos na Quadra e eu fui no banheiro, vazio. E nessa época, eu não tinha muitos amigos, eu não era tão social como eu sou hoje em dia. Então, eu fui sozinho e eles foram atrás e me trancaram no banheiro. Eram 10 garotos, eu lembro que eram 10 garotos e eu era bem baixo antes, então eles eram bem mais altos que eu. E aí, eles começaram a me empurrar e me colocaram contra a parede. E eu, nesse dia, eu não sou uma pessoa de ter ansiedade, mas nesse dia eu fiquei com tanto medo, com tanto medo, que eu só me abaixei assim no chão e comecei a me tremer todo. Aí depois, eu chorei muito. Chorei, chorei muito. (Lucas, homossexual, 2024).

Mais uma vez a questão do banheiro como sendo um local inseguro para um adolescente LGBTQIAP+. Esse fato relatado por Lucas faz com que ele nunca vá ao banheiro sozinho, nem na escola e nem nos outros espaços públicos. Lucas ainda frisou que apenas vai ao banheiro, no IFAP, quando está com a bexiga extremamente cheia e não consegue mais aguentar. Além disso, a ida ao banheiro está sempre condicionada com a companhia de um dos seus amigos: **nunca sozinho**.

No estudo de Almeida; Soares (2021) pôde-se observar as mais variadas formas de violências sofridas no ambiente escolar, praticadas, muitas vezes, pelos próprios professores, sendo elas: chacotas, agressões verbais, físicas e psicológicas. Com isso, entende-se a forte ligação da LGBTQIAP+fobia com o processo de naturalização de regras, as quais são determinadas de maneira arbitrária, em relação a expressões de gênero e sexualidade, e que conseqüentemente, acarreta uma rejeição às demais expressões de sexualidade que não estão enquadradas na visão heterocêntrica. A escola é tanto ineficiente em lidar com a diversidade quanto se torna um lugar onde as violências contra a população LGBTQIAP+ são ensinadas e consentidas.

Salienta-se que os eventos discriminatórios contra a população LGBTQIAP+ estão presentes em todos os lugares. Um exemplo disso é o estudo de Oliva (2018) em que, nos jogos olímpicos de 2016, ocorridos na cidade do Rio de Janeiro, espalhou-se a seguinte *hashtag*: #GaysNoMerecenMedallas. Até então, essa edição dos jogos foi a que apresentou maior número de atletas autodeclarados como LGBTQIAP+, quando comparado com edições anteriores. Ademais, foi a edição que produziu diversas imagens inclusivas, como por exemplo, a participação de transexuais na cerimônia de abertura.

Oliva (2018) afirma que essa *hashtag* evidencia a vulnerabilidade a que os indivíduos LGBTQIAP+ continuam expostos, sendo marcada pela presença de pessoas que rejeitam a existência desse grupo minoritário nos espaços públicos. Com isso,

Ao afirmar que “gays não merecem medalhas”, o criador da *hashtag* transmite a mensagem de que ser LGBT não é motivo de orgulho (sentimento geralmente associado a medalhas), apoiando-se na ideologia do heterossexismo, ao reforçar a existência de hierarquia entre sexualidades, o que resulta na contínua exclusão dos integrantes desse grupo social, mesmo nos tempos da “Olimpíada mais gay da história” (p. 584).

A pesquisa de Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann (2021) evidenciou que a agressividade e a hostilidade estiveram presentes nas trajetórias LGBTQIAP+. As narrativas dos jovens dessa pesquisa mostraram que vivenciar a sexualidade e construir uma identidade de gênero que foge ao padrão heteronormativo vêm acompanhados por dispositivos de opressão nas mais variadas escalas sociais. Nessa pesquisa, a violência física foi utilizada pelos pais como uma maneira de corrigir às identidades destoantes. Assim, “quando a família rejeita com violência um comportamento por considerá-lo sujo e fora das normas de bons costumes, amplia-se um retrato opressor e a pessoa passa a se sentir agredida em outros ambientes” (Freitas; Bermúdez; Mércan-Hamann, 2021, p. 7).

O estudo de Jaeger *et al* (2019) evidenciou um alto nível de comportamentos homofóbicos entre os acadêmicos, já que 85,3% confirmaram já terem presenciado tais ações. 44% dos alunos observaram comportamentos homofóbicos de colegas para com os professores, mas há também o contrário, ou seja, 7,3% dos alunos foram vítimas de comportamentos homofóbicos por parte dos professores. Esse dado revela que independentemente da classe escolar em que essa minoria sexual pertença – seja aluno ou seja professor – estão passíveis de sofrerem LGBTQIAP+fobia.

Assim, não se pode deixar de mencionar que os crimes que envolvem a LGBTQIAP+fobia acontecem de maneira cruel, considerando que as vítimas, geralmente, são brutalmente espancadas, torturadas e/ou esfaqueadas, diversas vezes, até a morte, confirmando a hipótese de ser um crime causado por ódio. Por isso, pode-se afirmar que os homicídios contra indivíduos LGBTQIAP+ podem ser considerados um grave problema de saúde pública a nível mundial. Ademais, os dados reforçam o aumento das estatísticas das violências, pelas quais as pessoas LGBTQIAP+ são acometidas (Mendes *et al*, 2021).

A percepção de Luísa sobre LGBTQIAP+fobia chamou a atenção:

Só queria falar que eu acho que a maioria das pessoas, elas são LGBTQfóbicas dentro da sala de aula, até mesmo professores, por falta de conhecimento mesmo. Acho que muitas pessoas... já presenciei, tipo, teve uma professora que ela não sabia lidar com um garoto trans, que era de outra sala, e aí ela falou comigo e aí eu expliquei para ela, não que ela parecesse muito interessada em aprender, mas, sabe, eu acho que falta mais as pessoas falarem mais sobre isso. (Luísa, assexual, 2024).

O relato de Luísa reforça a questão da LGBTQIAP+fobia ser estrutural e portanto, as pessoas reproduzem esse comportamento em todos os lugares e a escola não pode deixar de discutir rotineiramente sobre as questões que envolvem a diversidade sexual e de gênero, pois quando se isenta de realizar tal debate, contribui para a continuidade do preconceito e para a ausência de disseminação de informações referentes à temática.

Dessa forma, Silva *et al* (2021) afirmam que tanto a discriminação quanto a estigmatização são maneiras de infringir a dignidade humana, já que, por meio do processo de construção da identidade, o indivíduo deve ser respeitado e não ter o seu desenvolvimento negado.

Sobre a categoria “os mecanismos de enfrentamento”, percebeu-se que o isolamento é o recurso encontrado como fuga pelos adolescentes para enfrentarem a carga discriminatória. Em muitos casos, acabam invalidando a sua opinião sobre determinados assuntos pelo medo de sofrerem atitudes discriminatórias ou ofensivas. E, outras vezes, esses jovens sofrem

preconceito, mas não conseguem identificar que aquilo é um preconceito ou uma violência por serem uma pessoa LGBTQIAP+.

Lucas ressalta a inexistência de mais medidas – na escola – para quem pratica a violência e o preconceito. Na maioria das vezes, as atitudes discriminatórias são apenas tratadas com advertência, sem maiores consequências práticas aos seus autores. Luísa também criticou a maneira como os agressores são penalizados, pois as medidas são aplicadas na mesma proporção tanto para quem cometeu a discriminação quanto para quem sofreu: ambos são afastados da escola, por um período, e depois retornam. Os relatos de Lucas e Luísa ajudam a evidenciar a necessidade de maior comprometimento no combate às atitudes discriminatórias e preconceituosas ocorridas no ambiente escolar.

É importante ressaltar que a maneira como a escola atua diante de um caso de LGBTQIAP+fobia influencia diretamente na forma como esses adolescentes enfrentam o preconceito sofrido, pois a impunidade diante de comportamentos agressivos e discriminatórios faz com que as minorias sexuais acabem por omitir a agressão sofrida.

Um exemplo de enfrentamento à LGBTQIAP+fobia é o estudo de Souza; Chacham (2023), realizado com mulheres lésbicas de Belo Horizonte, cujo nascimento estava entre as décadas de 1930 e 1960. A pesquisa mostrou que durante as suas experiências tiveram que encontrar alternativas pra que pudessem amar diante de repressões, violências, opressões e injúrias. Com isso, o armário funcionava então como uma estratégia de proteção e a invisibilidade dentro desse contexto, era uma via de mão dupla: de um lado existia a sociedade, cujo intuito era estigmatizar, rotular e não visualizar tais mulheres como cidadãs detentoras de direitos, justamente por destoarem do padrão imposto. Do outro lado, existiam as lésbicas, que acabaram por optar em não serem vistas para se protegerem de determinadas situações, inclusive de violências físicas e simbólicas, fazendo com que se tornassem invisíveis dentro desse processo.

Ademais, Souza; Chacham (2023) ressaltam que essas mulheres tiveram suas experiências em meio a ditadura militar no Brasil, cujos vínculos construídos estavam ancorados na resistência à heterossexualidade compulsória e no desdobramento da necessidade das suas respectivas preservações no que diz respeito às violências, sejam elas físicas ou simbólicas. “Ser desviante em plena ditadura exige táticas e estratégias de sobrevivência (p. 15).

Sedgwick (1993) afirma que – individualmente – por mais que a pessoa seja assumidamente *gay*, ainda assim, são poucos aqueles que não se encontram no armário com alguém que tenha uma importância para as suas vidas, seja pessoal, econômica ou institucional.

A autora ainda ressalta que o armário *gay* não é uma característica exclusiva dos homossexuais, porém, para muitos é um atributo essencial para a sociabilidade, pois mesmo que tenham uma rede de apoio como base, dificilmente há um *gay* que não utilize o armário como uma estratégia para o enfrentamento do preconceito.

Assim sendo, o armário acaba atuando como um fator regulador para a vida das minorias sexuais, em que, ao sentirem medo, entram no armário e, ao sentirem-se seguros, saem do armário. Constantemente vivenciam esse processo, seja diante da família, seja na escola ou na sociedade como um todo.

Uma maneira que pode auxiliar os adolescentes LGBTQIAP+ enfrentarem o preconceito sofrido é através da inclusão e das possibilidades de mudança na rotina escolar, conforme afirmam Jaeger *et al* (2019) cuja pesquisa evidenciou o quão faz diferença para um aluno LGBTQIAP+, quando docentes utilizam como exemplo, nas suas aulas, personagens homossexuais, além de que tal fato pode refletir na maneira como esses alunos sentem a escola – através da figura do professor – como um ambiente de inclusão e sem discriminação. São pequenas atitudes que favorecerão a inclusão desses alunos.

Johns *et al* (2021) também corrobora com a ideia de que o enfrentamento de jovens LGBTQIAP+, em especial jovens trans, no ambiente escolar, tem como ponto de partida o conhecimento de dados sobre quais os fatores de proteção para ajudá-los nesse processo: políticas e práticas inclusivas, além de recebimento de apoio por parte tanto dos funcionários quanto de seus colegas.

Por fim, a categoria “políticas institucionais” visa trazer contribuições – a partir das percepções de quem sofre o preconceito – que possam amenizar os eventos discriminatórios contra essa população, além de entender se a maneira como a escola trabalha com as questões de gênero e sexualidade está sendo eficaz e se engloba as minorias sexuais.

Corroboramos com Johns *et al* (2021) ao entendermos que as políticas escolares geralmente são excludentes, à medida em que as escolas têm políticas de banheiro inacessíveis, comportamentos inadequados por parte dos funcionários, atitudes preconceituosas de alunos e professores, sendo todas essas condutas favoráveis ao isolamento social de jovens LGBTQIAP+ na escola. Por outro lado, mesmo com tudo indicando um caminho desfavorável, muitos jovens conseguem lidar de forma positiva com todo esse preconceito e discriminação, adotando um comportamento em busca da sua inclusão na escola e tentando estabelecer vínculos que o ajudem a combater o isolamento.

Quando os colaboradores dessa dissertação foram indagados sobre a forma que eles acreditam que a escola pode atuar para combater a LGBTQIAP+fobia, as percepções foram:

através de ações educativas, com o papel da escola como sendo fundamental em mostrar que apoia a causa LGBTQIAP+; medidas voltadas para quem praticou o preconceito; a escola precisa mostrar-se mais presente, colocando-se disponível para ouvir os alunos das minorias sexuais; e Luísa trouxe um destaque para o papel dos professores nesse processo, pois para ela, se os professores falarem mais sobre a diversidade sexual e de gênero em sala de aula, isso pode impactar positivamente para uma maior visibilidade da população LGBTQIAP+, já que são os professores que estão mais próximos e de maneira frequente com todos os alunos.

Sobre as políticas institucionais destinadas às pessoas LGBTQIAP+, a maioria dos colaboradores (cinco) desconhecem sobre essas políticas e apenas Luísa citou o uso do nome social. Sobre o uso do nome social, há uma resolução nº 031, de 2016, a qual regulamenta a inclusão do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito do IFAP (Portal do Ifap, 2024). Vale ressaltar que para os menores de idade, essa resolução estabelece que os pais e/ou responsáveis precisam autorizar o uso do nome social na instituição.

Esse dado sobre o desconhecimento das políticas institucionais por parte dos alunos das minorias sexuais, faz-nos entender que ou há a inexistência dessas políticas ou as mesmas não são amplamente divulgadas para que cheguem até aqueles que de fato necessitam delas.

Em relação a existência de projetos de ensino e extensão que combatam a LGBTQIAP+fobia, Lucas, Frankie e Anônimo relataram desconhecimento da existência de projetos ensino/extensão. Luísa citou o projeto da diversidade; Cris participou do projeto “Educação afetivo-sexual” e fez relatos sobre ele, mas não associou que era um projeto de ensino; e Dolly citou um projeto executado por uma determinada professora, mas não soube informar o nome do projeto. Reforçamos aqui para a necessidade da ampliação de projetos de ensino e extensão que visem trabalhar com a temática da diversidade sexual e de gênero de maneira que esse aluno LGBTQIAP+ sinta-se acolhido e incluído ao longo da sua trajetória de formação dentro do IFAP.

A seguir, elenca-se as mensagens que os adolescentes LGBTQIAP+, colaboradores dessa dissertação, deixam para as minorias sexuais:

Que eu acho que eles não deveriam deixar de ser o que são por conta de preconceito ou maus olhados. Eu amo ser do jeito que eu sou, eu amo me expressar do jeito que me expesso e que deveriam se amar bastante, que deveriam combater o preconceito. Que o preconceito ele pode não acabar, mas ele pode ser impedido de acontecer. (Lucas, homossexual, 2024).

Eu acho que quando eu conversei, né, com a minha família, eu acho que comecei a lidar com isso de uma forma muito melhor. Então, eu acho que seria importante você ter o apoio das pessoas que você ama. Mas se você não tiver, você tem que entender que elas não precisam te apoiar [...] mas você tem que se amar primeiramente, antes

de tudo, antes das pessoas te amarem, acho que isso é mais importante do que qualquer aceitação do mundo exterior ou algo do tipo. (Frankie, lésbica, 2024).

Eu acho que não tenham pressa em se entender, sabe? Eu acho que é importante a gente, principalmente para pessoas jovens, que nem eu, que tô no ensino médio ainda, e, às vezes, se questiona bastante sobre sexualidade, sobre identidade. E aí, querem logo entender o que está acontecendo e como se sentem. Eu acho que é um processo, assim como a gente está amadurecendo, está conhecendo os nossos gostos pessoais, a nossa identidade, a nossa sexualidade, a gente vai entender com o tempo. Acho que não precisa ter pressa, sabe? (Luísa, assexual, 2024).

Talvez a própria comunidade deva se acolher mais, porque se você for parar pra pensar... Por mais que tenha preconceito, muito preconceito fora da comunidade, tem muitas diferenças dentro da comunidade que faz com que a gente não se acolha tanto entre a gente. E eu acho que deveria ter mais acolhimento da comunidade entre si. Juntando essas diferenças, sabe? (Cris, bissexual, 2024).

É... toda forma de amar é válida. (Dolly, bissexual, 2024).

Que as dificuldades são diversas. Mas num mundo tão cruel e tão mau como é esse, vale a pena a gente se sujeitar a isso? Vale a pena a gente tentar se encaixar num molde que foi criado pela sociedade? Vale a pena a gente deixar de ser quem a gente é para agradar o outro? (Anônimo, homossexual, 2024).

A partir dessas falas, percebe-se que esses adolescentes entendem sobre a importância dos seus processos de autoaceitação, além do apoio familiar para com as pessoas LGBTQIAP+. Ademais, compreendem que fogem do padrão da heteronormatividade, mas que não devem tentar se enquadrar nesse modelo.

Os principais achados dessa dissertação referente a temática da LGBTQIAP+fobia foram: as vivências discriminatórias no ambiente escolar estão presentes nos relatos dos colaboradores dessa pesquisa, tanto no IFAP/campus Macapá quanto nas escolas anteriores, corroborando com a afirmação de que a escola é um ambiente que contribui para que violências contra a população LGBTQIAP+ aconteçam.

Ressalta-se que o preconceito sofrido pelos adolescentes vem tanto como formas de piadas, brincadeiras como a violência física. Por conta das vivências discriminatórias serem rotineiras na vida das pessoas LGBTQIAP+, o medo foi um dos sentimentos mencionados.

Dentro do ambiente escolar, o banheiro é considerado um dos locais mais inseguros para as minorias sexuais, inclusive um dos colaboradores desse estudo já sofreu tanto preconceito quanto violência nesse lugar. Com isso, a escola precisa ter um olhar direcionado para esse fato, articulando ações que tentem minimizar tal insegurança.

Todos esses processos fazem com que – muitas vezes – a forma que esses adolescentes encontram para enfrentar o fenômeno da LGBTQIAP+fobia seja através do isolamento. A escola deve adotar ações que visem a inclusão desses alunos, contribuindo com a permanência

e êxito dessas pessoas na instituição e na sua formação, e conseqüentemente, colaborando com o enfrentamento desse fenômeno estrutural.

Para fechar essa seção de análise e discussão dos dados, trazemos algumas **contribuições** por quais perpassaram essa pesquisa: em primeiro lugar, devido à dificuldade na acessibilidade da informação referente a orientação sexual e identidade de gênero em documentos de matrícula e/ou os dados disponíveis no SUAP dos alunos com vínculo no IFAP e em especial, no *campus* Macapá e considerando que tal informação consta somente no questionário socioeconômico, o qual o seu preenchimento ocorre apenas no ato da inscrição no Programa de Assistência Estudantil, o qual não abrange todos os alunos e sim, uma pequena parcela, **sugere-se** que desde o ingresso dos discentes na instituição, ou seja, no ato da sua matrícula, esse dado sobre a orientação sexual e a identidade de gênero, o qual é tão importante para dar visibilidade aos indivíduos LGBTQIAP+, possa estar presente nos documentos institucionais para que essa população seja notada desde a sua entrada no instituto. Dessa forma, a instituição passa a ter dados específicos sobre todos os alunos das minorias sexuais para poder articular as ações afirmativas voltadas para esse público.

Em relação às políticas que a escola deve ter para contemplar às pessoas LGBTQIAP+, dentre as contribuições que essa dissertação traz, baseada nas percepções de quem sofre preconceito e violência dentro do espaço escolar, estão: uma política de acolhimento direcionada ao atendimento de pessoas LGBTQIAP+; a criação de um grupo, através de roda de conversa, somente de pessoas LGBTQIAP+ com uma equipe técnica conduzindo o grupo (o profissional psicólogo foi o citado); organização de fluxo institucional, com ampla divulgação, para os casos de LGBTQIAP+fobia; e uma política voltada para o uso dos banheiros pelas pessoas trans.

Cabe esclarecer que o uso dos banheiros públicos por pessoas trans e travestis, conforme a sua identidade e expressão de gênero, serve tanto para o respeitar os direitos fundamentais, quanto para promover a saúde física e mental dessas pessoas, e por isso, é uma questão de saúde pública (Antra, 2023).

Assim, a Antra (2023) elaborou um documento denominado de “NOTA TÉCNICA SOBRE DIREITOS HUMANOS E O DIREITO DOS BANHEIROS: Vencendo a narrativa do apartheid de gênero que impede as pessoas transgêneras do acesso à cidadania no uso dos banheiros e demais espaços segregados por gênero”, que visa orientar as discussões, políticas públicas e tomadas de decisões sobre o acesso a banheiros e espaços segregados por gênero considerando o direito à autodeterminação de gênero de travestis, mulheres transexuais, homens trans, pessoas transmasculinas e não binárias.

Por isso, entendemos a importância de uma política eficaz voltada para o uso dos banheiros pelas pessoas trans, garantindo esse direito e reconhecendo a existência dessas pessoas em todos os espaços sociais.

A política institucional de acolhimento é importante para que, de fato, os alunos das minorias sexuais possam ser contemplados nas ações realizadas pela escola, de maneira a admitir a existência e as demandas vindas dessa população em específico. O grupo seria uma forma de efetivar a política de acolhimento, tendo em vista que seria formado pelos alunos LGBTQIAP+ e um representante da escola, em que esse faz o elo entre as demandas do grupo e a direção escolar. Através do grupo é possível realizar a troca de experiências entre esses jovens, ajudando-os a enfrentar os processos de estigmatização por pertencerem a um grupo social minoritário.

O fluxo institucional serviria para averiguar e conduzir de forma correta os casos de LGBTQIAP+fobia ocorridas no ambiente escolar. Dessa maneira, é possível proporcionar mais segurança aos alunos LGBTQIAP+, para que possam circular pelos locais sem tanto medo de sofrerem algum tipo de violência ou caso sofram, saibam que a escola tem um fluxo instalado para apurar os casos, além de que também é uma forma de posicionamento da escola, possibilitando a não omissão diante dos casos ocorridos.

Além disso, acreditamos ser de fundamental importância ter um representante LGBTQIAP+ nos espaços de representação estudantil. O IFAP/*campus* Macapá tem o grêmio estudantil, formado por adolescentes matriculados nos cursos técnicos integrado/integral. Dessa forma, ter alguém com vivências LGBTQIAP+ no interior desses espaços pode contribuir para a luta pelos direitos das minorias sexuais dentro da instituição.

Concluimos essa análise acreditando que esse estudo pode servir de base para que a escola repense o seu papel para com as pessoas LGBTQIAP+, tendo em vista que as evidências mostram que os adolescentes das minorias sexuais sofrem preconceito, discriminação e violências no ambiente escolar, fazendo com que a escola, por muitas vezes, não seja um ambiente seguro para esse adolescente em razão da heteronormatividade que não admite outras formas de sexualidade se não a do binarismo masculino e feminino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa dissertação foi analisar, a partir da perspectiva teórica do estresse de minorias, os processos de resistência e enfrentamento que os adolescentes LGBTQIAP+ vivenciam em suas experiências escolares no Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá.

As reflexões até aqui apresentadas, faz-nos entender que a escola possui uma cultura própria, com todos os seus atores envolvidos e que, a partir dessa cultura, adentra-se nas discussões em torno da temática da diversidade sexual e das questões de gênero.

No entanto, entendemos ainda, que mesmo a escola sendo o lugar (teoricamente considerado como ideal) para que haja essas discussões, em sua maior parte, contribui para que as minorias sexuais sofram violência, preconceito e discriminação de todas as formas. Por isso, é imprescindível que todos os atores da escola, seus educadores e seus educandos, estejam envolvidos na garantia de direitos dessa população, que por muitos anos, ficou à margem de uma sociedade que impõe suas normas e diz quem está no padrão e quem destoa dele.

Os indivíduos que compõem o grupo das minorias sexuais estão frequentemente expostos ao fenômeno da LGBTQIAP+fobia, isso porque a nossa sociedade foi construída – historicamente – a partir de um padrão que impõe às pessoas a maneira como elas devem se comportar e como elas devem se relacionar afetivamente com os seus pares. Essa maneira é baseada na heteronormatividade, a qual aceita apenas uma única forma de sexualidade considerada como normal: a heterossexual. Assim, a heterossexualidade coloca à margem todos os outros que destoam dela.

A heteronormatividade então faz com que as pessoas LGBTQIAP+ estejam em constante processo de enfrentamento à LGBTQIAP+fobia e a existência delas é uma forma de resistir a tudo aquilo que é imposto pela sociedade. Essas pessoas precisaram criar – ao longo das suas vivências – alternativas de sobrevivência em uma sociedade que é machista, misógina, heterossexual e elitista.

Nesse constante processo de resistência e enfrentamento as pessoas ditas destoantes do padrão heteronormativo estão mais expostas a sofrerem violências, preconceitos e discriminação, fatores esses que os coloca a desenvolver o chamado estresse de minorias, que foi um modelo criado para ajudar a compreender o sofrimento mental desses indivíduos.

O modelo do estresse de minorias leva em consideração estressores cotidianos e específicos, mas há também fatores que são moderadores dentro desse processo, os quais irão

determinar as respostas desses indivíduos diante às suas vivências de discriminação, contribuindo ou não para o adoecimento mental dessa população.

Os estudos sobre o estresse de minorias evidenciaram que, os adolescentes LGBTQIAP+, por exemplo, apresentaram maior incidência em tentativa de suicídio quando comparados aos heterossexuais. Ademais, outras pesquisas mostraram o sofrimento mental dessas pessoas, como depressão, ansiedade e estresse.

Cabe destacar a importância do ambiente escolar nessas vivências de preconceito e discriminação, pois a escola pode, ao mesmo tempo, ser acolhedora, quando coloca em pauta as questões que envolvem gênero e sexualidade, mas pode ser também espaço de violência e segregação, quando reproduz aquilo imposto nos demais espaços sociais.

Nessa pesquisa dentre os principais **resultados**, destacam-se: sobre a temática do Estresse de minorias, a idade em que os adolescentes colaboradores identificaram-se como sendo do grupo das minorias sexuais foi entre 12 e 15 anos de idade, ou seja, esse processo de descoberta deu-se anteriormente à entrada desses alunos no IFAP. A família foi mencionada como um ponto de apoio de fundamental importância, pois a angústia e o sofrimento são mais intensos para aqueles que não têm o esteio familiar. Nessa dissertação, o processo de amparo familiar aconteceu de maneira diferenciada para os colaboradores, em que, especificamente para os homossexuais, não houve o apoio no início da revelação da sexualidade, além de que a figura paterna foi citada – pelos homossexuais – como sendo tanto intolerante quanto desconhecadora da orientação sexual dos seus filhos.

Quanto a ocultação da orientação sexual, todos os adolescentes relataram que já ocultaram as suas respectivas orientações sexuais por razões que nos parecem evidentes: medo. Medo do preconceito, medo da violência, medo de serem julgados pelas pessoas heterossexuais. E, sobre a saúde mental, os adolescentes relataram já terem vivenciado momentos de estresse, ansiedade e tristeza. Ainda que alguns desses sintomas não foram relatados como estando relacionados diretamente com a orientação sexual, os mesmos são indicativos de comprometimento na saúde mental desses jovens por conta do constante processo discriminatório e de preconceito já vivenciados ou que ainda irão vivenciar.

No que diz respeito a temática da Escola os resultados encontrados depreendem que, apesar da contradição existente nas diversas falas dos adolescentes, entende-se que o IFAP/*campus* Macapá acaba seguindo o padrão opressor das demais escolas, tendo em vista que o acolhimento percebido pelos adolescentes acontece em função da rede de apoio construídas por eles, tanto que a segurança que sentem está vinculada a presença de pessoas constituintes dessa rede (professores ou amigos).

Os lugares citados como sendo os mais seguros foram: sala de aula (apenas na presença da rede de apoio); biblioteca e a área de convivência (essa também citada por conta da rede de apoio lá existente). Interessante a biblioteca ter sido citada como sendo um local seguro, porque ainda que tenha a circulação de muitas pessoas, como elas estão focadas em realizar as suas atividades, acabam por não fazerem julgamentos direcionados aos sujeitos LGBTQIAP+.

Os momentos que têm eventos no *campus*, cantina e ginásio foram os lugares citados como sendo mais inseguros pelos adolescentes LGBTQIAP+. Observa-se que tais lugares são os que têm mais pessoas circulando e que conseqüentemente geram mais insegurança para quem destoa dos padrões da sociedade.

No que diz respeito a temática da LGBTQIAP+fobia destacamos que as vivências discriminatórias no ambiente escolar estiveram presentes nos relatos dos colaboradores dessa pesquisa, tanto no IFAP/*campus* Macapá quanto nas escolas anteriores, corroborando com a afirmação de que a escola é um ambiente que contribui para que violências contra a população LGBTQIAP+ aconteçam.

Ressalta-se que o preconceito sofrido pelos adolescentes vem tanto como formas de piadas, brincadeiras como a violência física. Ademais, por conta das vivências discriminatórias serem rotineiras na vida das pessoas LGBTQIAP+ o medo foi um dos sentimentos mencionados.

Dentre as **contribuições** por quais perpassam essa pesquisa, estão: em primeiro lugar, devido à dificuldade de acesso a dados com informações referentes a orientação sexual e identidade de gênero em documentos de matrícula e/ou os dados disponíveis no SUAP dos (as) alunos (as) com vínculo no IFAP e em especial, no *campus* Macapá e considerando que tal informação consta apenas no questionário socioeconômico, o qual o seu preenchimento ocorre apenas no ato da inscrição no Programa de Assistência Estudantil, o qual não abrange todos os alunos e sim, uma parcela, **sugere-se** que desde o ingresso dos discentes na instituição, ou seja, no ato da sua matrícula, esse dado sobre a orientação sexual e a identidade de gênero, o qual é tão importante para dar visibilidade aos indivíduos LGBTQIAP+, possa estar presente nos documentos institucionais para que essa população seja notada desde a sua entrada no instituto, de forma a gerar dados para políticas institucionais futuras.

Outras contribuições que essa dissertação traz, baseada nas percepções de quem sofre preconceito e violência dentro do espaço escolar, são: uma política de acolhimento direcionada ao atendimento de pessoas LGBTQIAP+; a criação de um grupo, através de roda de conversa, somente de pessoas LGBTQIAP+ com uma equipe técnica conduzindo o grupo (o profissional

psicólogo foi o citado); organização de fluxo institucional, com ampla divulgação, para os casos de LGBTQIAP+fobia; e uma política voltada para o uso dos banheiros pelas pessoas trans.

Além disso, acreditamos ser de fundamental importância ter um representante LGBTQIAP+ nos espaços de representação estudantil. O IFAP/*campus* Macapá tem o grêmio estudantil, formado por adolescentes matriculados nos cursos técnicos integrado/integral. Dessa forma, ter alguém com vivências LGBTQIAP+ no interior desses espaços pode contribuir para a luta pelos direitos das minorias sexuais dentro da instituição.

Dentre as **limitações**, a primeira esteve relacionada com a questão de os colaboradores da pesquisa serem adolescentes e, por isso, os pais precisarem autorizar a respectiva participação nessa pesquisa. A segunda limitação refere-se a questão da avaliação da saúde mental, pois, por não ser o foco do estudo, dando-se apenas como um desdobramento da teoria do estresse de minorias, pelas questões perguntadas, a maioria dos colaboradores, aparentemente, não apresentaram comprometimento na saúde mental que estivesse relacionada com a orientação sexual e por isso, talvez seja necessário realizar uma avaliação especificamente e mais ampla que contemple melhor a avaliação da saúde mental dos adolescentes LGBTQIAP+ que estão no IFAP/*campus* Macapá, para assim podermos ter uma visão mais abrangente desse possível adoecimento mental por conta da orientação sexual.

As sugestões para pesquisas posteriores estão em analisar a questão do currículo, da formação dos professores e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) para averiguar de que forma consta (ou não consta) trabalhar com a temática da diversidade sexual e de gênero com os alunos, tanto do integrado-integral quanto dos cursos superiores, para entender como esses estudantes estão sendo formados para atuarem como profissionais futuramente.

Outra sugestão de realização de pesquisas futuras é avaliar outros aspectos que envolvam a saúde mental dos adolescentes LGBTQIAP+ comparando-os com os heterossexuais, para averiguar os motivos do adoecimento mental dos adolescentes no IFAP/*campus* Macapá.

Essa pesquisa contribui positivamente tanto para o campo da educação quanto para o movimento LGBTQIAP+, na medida em que trouxe as vozes desses adolescentes para a sociedade, possibilitando que as políticas institucionais possam voltar-se para os grupos minoritários que tanto sofrem preconceito e podem adoecer mentalmente em função da sua diversidade sexual e de gênero. Contribui ainda para a ampliação da discussão da teoria do estresse de minorias para a área da educação, em especial para a região Norte e tendo os adolescentes como público-alvo.

Esse estudo também contribuiu para a minha formação enquanto pesquisadora, enquanto enfermeira, enquanto uma pessoa heterossexual, permitindo-me ter uma visão mais crítica e mais aprofundada sobre a temática. Eu nunca saberei o que as minorias sexuais sofrem, mas, enquanto mulher, sinto na pele a misoginia e o machismo impregnados em todos os nossos espaços sociais. Pesquisar sobre os adolescentes LGBTQIAP+ refletiu diretamente na minha atuação profissional, na maneira de acolher e escutar às demandas desse grupo.

Finalizo essa dissertação com o sentimento de gratidão por todo o aprendizado construído até aqui e com o desejo de que mais pessoas heterossexuais juntem-se pelas causas LGBTQIAP+. Não deixem que o preconceito os impeçam de lutar por uma educação que realmente contemple a diversidade sexual e de gênero.

REFERÊNCIAS

Acontece Arte e Política LGBTI+; Associação Nacional de Travestis e Transexuais; Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021**. Florianópolis, SC, 2022.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALBUQUERQUE, Grayce Alencar; PARENTE, Jeanderson Soares; MOREIRA, Felice Teles Lira dos Santos. Violência como violação dos direitos humanos de minorias sexuais: impactos na saúde. **Rev. Saúde. Com**, v. 13, n. 4, p. 1034-1043, 2017.

ALMEIDA, Ana Laura; SOARES, Rosângela Rodrigues. Narrativas de mulheres lésbicas sobre as vivências no cotidiano e no período escolar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2021.

ALMEIDA, Diego Eugênio Roquette Godoy. Política e resistência no lazer noturno homossexual. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 4, p. 1251-1267, 2020.

ARAÚJO, Vanda Aparecida de. **Construção da cultura escolar: estudo sobre uma escola pública estadual da cidade de São Paulo**. 2019. 201 f. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2019.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.

Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. Brasília, DF: Distrito Drag, 2023.

Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Nota técnica sobre direitos humanos e o direito dos banheiros: Vencendo a narrativa do apartheid de gênero que impede as pessoas transgêneras do acesso à cidadania no uso dos banheiros e demais espaços segregados por gênero. Brasil: Antra, 2023.

Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023**. Brasília, DF: Distrito Drag, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Tradução: Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENVENHO, Célia Machado. Relação entre educação, cultura e vida para o professor Nietzsche. **Cad. Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v.43, n.3, p.123-144, set./dez. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. esc. educ.**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun., 2007.

BONALUME, Bruna Carolina; MANELLI, Jéssica Pereira. Arte e cultura como símbolos da resistência de adolescentes e jovens. *In*: SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; CABRAL, Maria da Conceição Rosa; SOUZA, Michele Borges de; VIEIRA, Silvio Santiago (orgs). Anais do VIII Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira. **O Protagonismo e as Lutas das Juventudes: diversidades, direitos e democracia**. Belém: Ed. IEPA, 2020.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (orgs). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, p. 15-46, 2009.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 123, agosto 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 26 ago. 2023.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**. 1.ed. Brasília/DF, 2013.

CAMARGO, Leila Maria; PEREIRA, Alexandre Adalberto. Juventudes e educação profissional e tecnológica. *In*: FERREIRA, Liliana Soares; CASTAMAN, Ana Sara; SIQUEIRA, Silvia de; ANDRIGHETTO, Marcos José (orgs). **Glossário sobre trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica**. Curitiba: CRV, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.47-60, 2013.

CARVALHO, Luciomar de; LISBOA FILHO, Flavi Ferreira. Representações LGBTQIA+ e estudos culturais: invisibilidades da diversidade de gênero em audiovisuais publicitários de moda. **Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde**, v.13, n. 3, p. 671-80, jul./set. 2019.

CHINAZZO, Ítala Raymundo; LOBATO, Maria Inês Rodrigues; NARDI, Henrique Caetano; KOLLER, Silvia Helena; SAADEH, Alexandre; COSTA, Angelo Brandelli. Impacto do estresse de minoria em sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26 (Supl. 3), p. 5045-5056, 2021.

CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução nº 564, de 6 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-5642017/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução nº 678, de 19 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a atuação da equipe de enfermagem em saúde mental e em enfermagem psiquiátrica. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-678-2021/> Acesso em: 04 set. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas, psicólogos e psicólogues em políticas públicas para população LGBTQIA+**. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas, Brasília, 2023.

COSTA, Angelo Brandelli; PAVELTCHUK, Fernanda; LAWRENZ, Priscila; VILANOVA, Felipe; BORSA, Juliane Callegaro; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; HABIGZANG, Luisa Fernanda; NARDI, Henrique Caetano; DUNN, Trevor. Protocolo para avaliar o estresse de minoria em lésbicas, gays e bissexuais. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 25, n. 2, p. 207-222, abr./jun., 2020.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2a ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CURIEL, Ochy. **La Nación Heterosexual: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación**. 1. ed. Bogotá, Colômbia: Brecha Lésbica y en la frontera, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Rosa Maria. Educação, cultura e filosofia no pensamento de Nietzsche. **Cad. Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v.43, n.3, p.29-44, set./dez. 2022.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2ed. São Paulo: editora da Unesp, 2011.

ELÍAS, María Esther. La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. **Revista Electrónica Educare** (Educare Electronic Journal), v. 19, n. 2, p. 285-301, mayo-ago, 2015.

FEITOSA, Cleyton. Políticas públicas LGBT no Brasil: um estudo sobre o Centro Estadual de Combate à Homofobia de Pernambuco. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 32, p. 90-118, ago., 2019.

- FENNER, Marina Castana; ALVES, Roberta Garcia; REIS, Thaize de Souza. O quê analistas do comportamento têm a dizer (e fazer) sobre o atendimento psicoterapêutico de minorias sociais? *In*: SOUZA, Felipe Maciel dos Santos; KANAMOTA, Juliano Setsuo Violin. **Diálogos em análise do comportamento**. Brasília, DF: Instituto Walden4, v. 4, p. 39-51, 2022.
- FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de; BASTOS, Felipe. Marcas inscritas nos muros da escola: imagens, educação e vidas precárias. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021.
- FERREIRA, Marcelo Santana; SALGADO, Raquel Gonçalves. As memórias do imemorable por uma educação contra o esquecimento e a barbárie. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.31, 2020.
- FERREIRA, Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Matos. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.26, n.2, p.227-234, abr./jun., 2010.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Sandra; BERMÚDEZ, Ximena Pamela Díaz; MÉRCHAN-HAMANN, Edgar. Sentidos atribuídos por jovens escolares LGBT à afetividade e à vivência da sexualidade. **Saúde Soc**. São Paulo, v. 30, n. 2, 2021.
- FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil, 2003.
- FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Diversidade sexual e homofobia no Brasil, 2008.
- GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v.3, n.3, p.393-405, set./dez., 2003.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. tradução: Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *In*: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p.57-63, abril 1995.
- GUEDES, Luygo Sarmiento. **Estudo da prática pedagógica Interdisciplinar no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá**. 202. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Tecnológica) - Instituto Federal do Amapá – Campus Santana, 2021.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (org.); RESENDE, Adelaine La Gaurdia *et al* (trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

hooks, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Tradução: Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019.

JAEGER, Angelita Alice; VENTURINI, Ivana Vedoin; OLIVEIRA, Myllena Camargo de; VALDÍVIA-MORAL, Pedro; SILVA, Paula. Formação profissional em Educação Física: homofobia, heterossexismo e as possibilidades de mudanças na percepção dos(as) estudantes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019.

JOHNS, Michelle M.; ZAMANTAKIS, Alithia; ANDRZEJEWSKI, Jack; BOYCE, Lorin; RASBERRY, Catherine N.; JAYNE, Paula E. Minority Stress, Coping, and Transgender Youth in Schools — Results from the Resilience and Transgender Youth Study. **Journal School Health**, v. 91, n.11, p: 883-893, 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. A homofobia não é um problema: aqui não há gays nem lésbicas! **Revista de Psicologia da UNESP**, v.9, n.1, 2010.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 32, p. 119-142, ago., 2019.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *In*: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, p. 9-18, 2005.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (orgs). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, p. 47-72, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v.19, n.2, maio/ago., 2008.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 43-53, 2013.

MAGALHÃES, Mariana; CAMEIRA, Miguel; RODRIGUES, Liliana; NOGUEIRA, Conceição. Cyberbullying e comunicação de teor homofóbico na adolescência: estudo exploratório das suas relações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.23, 2019.

MARANI, Vitor Hugo. Dança, Educação Física e Heteronormatividade: enquadramentos corporais e subversões performativas. **Movimento**, v.28, 2022.

MATTA, Thenessi Freitas; TAQUETTE, Stella Regina; SOUZA, Luciana Maria Borges da Matta; MORAES, Claudia Leite de. Diversidade sexual na escola: estudo qualitativo com estudantes do Ensino Médio do Município do Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 37, n. 11, 2021.

MENDES, Wallace Góes; DUARTE, Marco José de Oliveira; ANDRADE, Carlos Augusto Ferreira de; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. Revisão sistemática das características dos homicídios contra a população LBGT. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 11, p. 5615-5628, 2021.

MENDEZ, Andrés Lema; PEREIRA, Alexandre Adalberto. Igualdad de género y diversidad sexual en el contexto de la educación infantil de una escuela en Macapá, Amapá, Brasil. *In*: PEREIRA, Alexandre Adalberto; SPOTTI, Carmem Véra Nunes; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (orgs). **Educação, Diversidades e Culturas**: entre cruzamentos nas Amazônias. Curitiba: CRV, p. 59-75, 2022.

MENEZES, Luciano Osmar; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Adolescentes e projetos de vida: um estudo com alunos do 1º ano do ensino médio. **Revista Eletrônica Leleopoldianum**, v. 40, n. 110-112, p. 13-24, 2014.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez., 2014.

MEYER, Ilan H.; RUSSELL, Stephen T.; HAMMACK, Phillip L.; FROST, David M.; WILSON, Bianca D. M. Minority stress, distress, and suicide attempts in three cohorts of sexual minority adults: A U.S. probability sample. **Plos One**, mar., 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.239-262, jul./set., 1993.

MISKOLCI, Richard. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. *In*: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro (org). **Michel Foucault**: sexualidade, corpo e direito. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 47-68, 2011.

MISSIATO, Leandro Fonseca. **Colonialidade Normativa**. Curitiba: Appris, ed.1, 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, maio/jun./jul./ago., 2003.

MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio; VIEIRA, Marcelo; FINKLER, Mirelle. Violência simbólica na experiência de estudantes universitários LGBT. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 31, n. 4, 2022.

MOURA, Renan Gomes de; NASCIMENTO, Rejane Prevot. O *gay* afeminado nas organizações: uma tensão permanente com padrões heteronormativos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n.1, 2021.

MULLER, Eucineia Regina. **Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola**. 2019. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2019.

NAGAMINE, Renata; SILVA, Aramis Luis; SALES, Lilian. Da homofobia à democracia: coalizões em disputa no caso Maurício. **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, n. 65, jan./abr., 2023.

OLIVA, Thiago Dias. Memes de natureza cômica como estratégia de resistência a discursos hegemônicos: análise das reações à campanha #gaysnomerecenmedallas no twitter. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 583-601, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Elias Teixeira de; VEDANA, Kelly Graziani Giaccherro. Suicídio e depressão na população LGBT: postagens publicadas em blogs pessoais. SMAD, **Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.** v.16, n. 4, p.32-38, jul./ago., 2020.

PANTET, Ananda; ZAMIGNANI, Denis Roberto; DAHÁS, Liane Jorge de Souza. Direitos humanos, estresse de minorias e ciência comportamental: proposta de um grupo de trabalho. **Boletim paradigma**, São Paulo, v.15, ago., 2020.

PARENTI FILHA, Tatiana Marques da Silva; KLEIN, Tiago Pivato. Gênero e sexualidade: se aprende na escola? *In*: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Márcio (orgs). **Discurso, discursos e contradiscursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero**. Rio Grande do Sul: Realize, p. 430-441, 2016.

PASSOS, Maria Clara Araújo. **Pedagogias das travestilidades**. 1. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PAVELTCHUK, Fernanda de Oliveira; BORSA, Juliane Callegaro; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Indicadores de bem-estar subjetivo e saúde mental em mulheres de diferentes orientações sexuais. **Psico**, Porto Alegre, v. 50, n. 3, 2019.

_____. Apoio Social, Resiliência, Estresse de Minorias e Saúde Mental de Mulheres Lésbicas e Bissexuais. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 25, n. 3, p. 403-414, jul./set. 2020.

PAVELTCHUK, Fernanda de Oliveira; BORSA, Juliane Callegaro. A teoria do estresse de minoria em lésbicas, gays e bissexuais. **Revista da SPAGESP**, v. 21, n. 2, p. 41-54, 2020.

PAZ, Diego; AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; MEDRADO, Benedito. Revisão da literatura sobre Homofobia: Escolhas, Argumentos e Exercício Reflexivo em Pesquisa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, 2020.

PEREIRA, Cleyton Feitosa; LAGE, Allene Carvalho. Educação como prática da liberdade para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire. *Revista Diversidade e Educação*, v. 5, n. 2, p. 68-76, jul./dez., 2017.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestis: corpos nômades, sexualidades múltiplas e direitos políticos. *In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro (org). Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 69-104, 2011.*

PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n.3, p. 665-680, jul./set. 2016.

POCAHY, Fernando; OLIVEIRA, Rosana de; IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. *In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (orgs). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, p. 115-132, 2009.*

Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Disponível em <https://www.ifap.edu.br/index.php/institucional-ifap>. Acesso em: 05 dez. 2022.

Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Disponível em <https://macapa.ifap.edu.br/index.php/historico>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Disponível em <https://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/2532-resolucao-n-123-consup>. Acesso em: 08 abr. 2024.

Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Disponível em <https://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/4230-resolucao-n-30-2022-consup>. Acesso em: 08 abr. 2024.

Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Disponível em <https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/4268-resolucao-n-31-2016-consup>. Acesso em: 08 ago. 2024.

Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Disponível em <https://www.ifap.edu.br/index.php/acoes-programas/assistencia-estudantil>. Acesso em: 30 ago. 2024.

Portal da Prefeitura de Macapá. Disponível em <https://macapa.ap.gov.br/?s=censo+popula%C3%A7%C3%A3o+LGBTQIA%2B>. Acesso em: 06 dez. 2023.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. *In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs). Diversidade sexual e homofobia no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 51-71, 2011.*

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, p. 117-142, 2005.*

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. *In*: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 131-140, 2011.

RANGEL; Mary; OLIVEIRA, Lisis Fernandes Brito de. Adolescentes, escola, família: as pressões do preconceito heteronormativo. *In*: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Márcio (orgs). **Discurso, discursos e contradiscursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero**. Rio Grande do Sul: Realize, p. 350-364, 2016.

RODRIGUES, José Rafael Barbosa; SILVA, Josenilda Maria Maués. Democracia e diferença em tramas político-curriculares contemporâneas: o Escola sem Homofobia em análise, **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

SÁ, Anderson Alexandre Araújo; CAMÊLO, E.L.S. Depressão, ansiedade, estresse entre pessoas LGBTQIA+ e heterossexuais: um estudo com universitários no sertão paraibano. **HOLOS**, v.7, 2023.

SANTOS, Angélica Brandão. Escuta qualificada como ferramenta de humanização do cuidado em saúde mental na Atenção Básica. **APS em Revista**, v.1, n.2, p.170-179, maio/julho, 2019.

SANTOS, Elder Cerqueira; AZEVEDO, Hanna Valença Pereira; RAMOS, Mozer de Miranda. Preconceito e Saúde Mental: Estresse de Minoria em Jovens Universitários. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 7-21, julho/dezembro, 2020.

SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência**: discursos ocultos. Pedro Serras Pereira (trad.). 1. ed., Letra Livre, 2013.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemology of the Closet. *In*: ABELOVE, Henry et alli. The lesbian and gay studies reader. Tradução: Plínio Dentzien. **Cadernos Pagu**, v. 28, p. 19-54, jan./junho, 2007.

SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa da. **A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e os impactos da pandemia da covid-19**. 2021. 199 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, José Carlos Pacheco da; CARDOSO, Rodrigo Ribeiro; CARDOSO, Ângela Maria Rosas; GONÇALVES, Renato Santos. Diversidade sexual: uma leitura do impacto do estigma e discriminação da adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 7, p. 2643-2652, jul., 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Adriano da; NJAINE, Kathie; OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira; PINTO, Liana Wernersbach. A violência homofóbica no Rio de Janeiro a partir do jornalismo digital. **Interface**, Botucatu, v. 24, 2020.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v.10, n.2, p.1396-1416, jul./dez., 2020.

SOUSA JÚNIOR, Carlos Augusto Alves de; MENDES, Diego Costa. Políticas públicas para a população LGBT: uma revisão de estudos sobre o tema. **Cad. EBAPE.BR**, v. 19, Edição Especial, Rio de Janeiro, nov., 2021.

SOUZA, Janice Aparecida de; CHACHAM, Alessandra Sampaio. Histórias de lésbicas irmanadas em uma confraria em Belo Horizonte (MG). **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, N. 39, 2023.

SOUZA, Juliano dos Santos; MARQUES, João Miguel; SCANAVINO, Marco de Tubino; ZAMIGNANI, Denis Roberto; COSTA, Angelo Brandelli. Desfechos negativos em saúde mental de minorias de sexo e de gênero: uma análise comportamental a partir da teoria do estresse de minorias. **Revista Perspectivas**, ed. Especial, p. 69-85, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

ZANATTA, Elisangela Argenta; FERRAZ, Lucimare; KLEIN, Marson Luiz; MARQUES, Lorraine Cichowicz; FERRAZ, Lucineia. Descobrir, aceitar e assumir a homoafetividade: situações de vulnerabilidade entre jovens. **Rev Fund Care Online**, v. 10, n. 2, p. 391-398, abr./jun. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
 (Resolução 466/2012 CNS/CONEP e Resolução 510, de 07 de abril de 2016)

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS À LGBTQIAP+FOBIA: percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá, campus Macapá**”. O objetivo deste trabalho é analisar, a partir da perspectiva teórica do estresse de minorias, os processos de resistência e enfrentamento que os adolescentes LGBTQIAP+ vivenciam em suas experiências escolares no Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) autorize o seu(sua) filho(a) a participar de entrevista, sendo previamente agendada, conforme a conveniência dos adolescentes. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar as políticas voltadas para a população LGBTQIAP+, em especial, os adolescentes. Os riscos da participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa são psíquico e emocional, pois podem trazer memórias desconfortáveis e dolorosas sobre as suas vivências até o presente momento, além do risco social, entendendo que os adolescentes LGBTQIAP+ fazem parte de um grupo minoritário e historicamente excluído. Também estarão expostos ao risco de medo, vergonha e possibilidade de constrangimento diante da pesquisadora. Tais riscos serão minimizados da seguinte forma: haverá a garantia do sigilo das respostas e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos; a entrevista será realizada em um ambiente acolhedor e a pesquisadora utilizará uma abordagem humanizada, escutando atentamente as vivências dos adolescentes, de maneira acolhedora e sem julgamentos; além disso, a pesquisadora também garantirá o respeito às crenças, valores e culturas dos seus colaboradores. A garantia do total sigilo e confidencialidade, ocorrerá através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são: Oportunidade em colaborar com a sociedade, podendo trazer subsídios para o campo da educação e do movimento LGBTQIAP+; Contribuir com as políticas institucionais voltadas para os alunos LGBTQIAP+; e Proporcionar maior visibilidade às pautas LGBTQIAP+ dentro da instituição.

O(a) filho(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto traga qualquer prejuízo com relação ao atendimento dele(a) nesta instituição, de acordo com as Resoluções CNS nº466/12 e nº 510/2016.

Informo ainda que todo material coletado será utilizado apenas durante a pesquisa e se houver desistência de participação, o mesmo será devolvido ao seu/sua filho (a). A divulgação dos resultados se dará em eventos e revistas científicas. Não há remuneração por participação na pesquisa, ou seja, a participação do (a) seu (sua) filho (a) será de **forma voluntária**.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da participação do(a) seu(sua) filho(a), estarei disponível através do telefone: (96) 98107-7930. O(A) senhor (a) também poderá entrar em contato com o orientador da pesquisa, Dr. Alexandre Adalberto Pereira, através do número (96) 98111-5121 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a participação do(a) seu(sua) filho(a), através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável legal por _____, nascido(a) em _____/_____/_____, declaro que tomei conhecimento do estudo e tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre seus objetivos, métodos propostos e condições éticas legais, estou de acordo com a participação do(a) meu/minha filho(a) como colaborador(a), no projeto de pesquisa “**RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS À LGBTQIAP+FOBIA: percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá, campus Macapá**”.

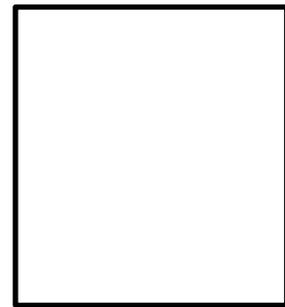
Macapá ____ de _____ de 202__.

Assinatura do pai/responsável legal pelo(a) menor

Marina de Almeida Cavalcante
UNIFAP
Cel: (96) 98107-7930
E-mail:
marina.enf.cavalcante@gmail.com

Caso o responsável esteja impossibilitado de assinar:

Eu _____, abaixo assinado, confirmo a leitura do presente termo na íntegra para o(a) senhor(a) _____ pai/responsável legal do(a) menor _____, o(a) qual declarou na minha presença a compreensão plena e autorização do(a) menor em participar desta pesquisa, o qual utilizou a sua impressão digital (abaixo) para confirmar a participação.



Polegar direito (caso não assine).

Testemunha n°1: _____

Testemunha n°2: _____

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP e Resolução 510, de 07 de abril de 2016)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS À LGBTQIAP+FOBIA: percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá”**. Seus pais/responsáveis permitiram que você participe.

Queremos entender as discussões de norma, gênero e sexualidade considerando a cultura escolar; compreender a heteronormatividade no ambiente escolar e a sua implicação no estresse vivenciado pelos adolescentes LGBTQIAP+; e analisar, a partir das entrevistas, como os adolescentes das minorias sexuais do IFAP/*campus* Macapá vivenciam as formas de estresse diante da LGBTQIAP+fobia.

Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá, onde os adolescentes participarão de entrevistas. A entrevista é uma técnica considerada segura, mas é possível ocorrer riscos, tais como: psíquico e emocional, pois podem trazer memórias desconfortáveis e dolorosas sobre as suas vivências até o presente momento, além do risco social, entendendo que os adolescentes LGBTQIAP+ fazem parte de um grupo minoritário e historicamente excluído. Também estarão expostos ao risco de medo, vergonha e possibilidade de constrangimento diante da pesquisadora. Tais riscos serão minimizados da seguinte forma: haverá a garantia do sigilo das respostas e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos; a entrevista será realizada em um ambiente acolhedor e a pesquisadora utilizará uma abordagem humanizada, escutando atentamente as vivências dos adolescentes, de maneira acolhedora e sem julgamentos; além disso, a pesquisadora também garantirá o respeito às crenças, valores e culturas dos seus colaboradores. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone ((96) 98107-7930) da pesquisadora MARINA DE ALMEIDA CAVALCANTE.

Mas há coisas boas que podem acontecer como: Oportunidade em colaborar com a sociedade, podendo trazer subsídios para o campo da educação e do movimento LGBTQIAP+; Contribuir com as políticas institucionais voltadas para os alunos LGBTQIAP+; e Proporcionar maior visibilidade às pautas LGBTQIAP+ dentro da instituição.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados apenas para fins científicos, como na dissertação da pesquisadora, em artigos científicos, mas o sigilo será mantido e não haverá a identificação dos nomes dos adolescentes.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de cima deste texto. Mas você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS À LGBTQIAP+FOBIA: percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá, *campus* Macapá”**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Entendi que a minha participação é de **forma voluntária**.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Macapá, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

**APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE
VOZ/MENORES DE IDADE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Eu, _____, RG
nº _____, responsável legal por _____, tendo

sido devidamente esclarecido(a) sobre seus objetivos, métodos proposto e condições éticas legais **AUTORIZO**, através deste termo, os pesquisadores MARINA DE ALMEIDA CAVALCANTE e ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA, do projeto de pesquisa “**RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS À LGBTQIAP+FOBIA: percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá, campus Macapá**”, a realizarem a gravação dos depoimentos orais do (a) meu/minha filho (a) durante a realização da entrevista, sem custos financeiros a nenhuma parte.

Ao mesmo tempo, **LIBERO** a utilização desses depoimentos, após serem transcritos e desidentificados, para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Essa AUTORIZAÇÃO fica concedida mediante o compromisso dos pesquisadores em garantir-me os seguintes direitos: a) Meu/minha filho(a) poderá ler a transcrição da gravação; b) a identificação do meu/minha filho(a) não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas; c) Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa, e após esse período serão destruídos; e d) Meu/minha filho(a) será livre para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de sua entrevista.

Macapá, ____ de _____ de 202__.

Assinatura do pai/responsável legal pelo(a) menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1 DADOS GERAIS PARA O PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

CURSO: _____

SEXO: _____ RAÇA: _____

ORIENTAÇÃO SEXUAL: _____

IDENTIDADE DE GÊNERO: _____

RENDA FAMILIAR:

- () Até ½ salário mínimo () de ½ a 1 salário mínimo () de 1 a 1 ½ salário mínimo
 () de 1½ a 2 salário mínimo () de 2 a 2 ½ salário mínimo () acima de 2 ½ salário mínimo

COMO GOSTARIA DE SER IDENTIFICADO NA PESQUISA: _____

UMA CARACTERÍSTICA PESSOAL: _____

COMENTE COMO VOCÊ SE SENTE SENDO UM ADOLESCENTE LGBTQIAP+ NA ESCOLA

O QUE VEM À MENTE QUANDO VOCÊ PENSA EM RESISTÊNCIA?

Obrigada por ter respondido essa primeira parte. Vamos em frente...

2. Com que idade você se identificou como sendo LGBTQIAP+?
3. Para quem contou primeiro?
4. Você teve apoio da família e/ou amigos? Em caso de não apoio, comente como lidou.
5. De que forma você entende que o espaço escolar gera acolhimento?
6. Você já se sentiu acolhido(a) pela escola? De que maneira?
7. Quais foram as pessoas que realizaram esse acolhimento na escola?
8. De que maneira você acha que a escola pode ser um espaço seguro para o adolescente LGBTQIAP+?
9. Você se sente seguro(a) na escola? Por quê?
10. Qual local você se sente mais seguro (a)? Por quê?
11. Qual o local você sente mais insegurança? O que faz você sentir-se assim?
12. Em uma situação pública (na escola) você se sente à vontade para discutir a homossexualidade ou bissexualidade? Por quê?

13. Comente como você se sente (confortável ou desconfortável) em ser visto em público como uma pessoa obviamente gay ou lésbica.
14. Comente sobre: a homossexualidade é tão natural quanto a heterossexualidade.
15. Como você descreveria sobre o preconceito LGBTQIAP+fóbico para uma pessoa que não conhece e não passa por isso?
16. Já aconteceu com você ou já percebeu acontecer com alguém? Se sim, você enfrentou? De que maneira?
17. Como você identifica a violência com um adolescente LGBTQIAP+ na escola?
18. Você já sofreu algum tipo de violência na escola em função da sua orientação sexual? Se sim, qual?
19. Quem praticou?
20. Procurou por algum setor ou servidor? Se sim, qual setor ou servidor (função desse servidor)?
21. Como você reagiu/enfrentou a violência sofrida?
22. Já pensou em ocultar a sua orientação sexual? Por qual motivo?
23. Conte-me se dentro da escola, os professores, colegas de sala e os demais sabem da sua orientação sexual? Poderia relatar como se sente nesse processo?
24. Você já apresentou algum sinal/sintoma psicológico em função da sua orientação sexual? Se sim, qual?
25. Você já fez ou faz tratamento psicoterápico ou psiquiátrico? Se sim, foi por conta da orientação sexual?
26. De que maneira você acredita que a escola pode combater a LGBTQIAP+fobia?
27. Você conhece as políticas institucionais destinadas às pessoas LGBTQIAP+? Se sim, quais são elas? Comente sobre.
28. Você acha que o Ifap/campus Macapá tem projetos de ensino ou extensão que combatam a LGBTQIAP+fobia? Poderia mencionar quais e se já participou de algum.
29. Quais outras políticas você acha que seriam necessárias para que o jovem LGBTQIAP+ não desistisse de estudar e se sentisse mais seguro na escola?

Para finalizarmos a entrevista... Qual mensagem você deixa para a população LGBTQIAP+? Este espaço final é para você registrar sua opinião sobre o que tratamos aqui. Aproveite para agradecer a sua participação. Sua contribuição será fundamental para a realização desta pesquisa. Além disso, gostaria de acrescentar alguma coisa que acredite ser relevante e que não foi perguntado?

**APÊNDICE F – PROJETOS DE ENSINO EXECUTADOS NO IFAP/CAMPUS
MACAPÁ EM 2022**

	Nome do Projeto	Objetivos	Público-alvo	Proponente	Ano de execução
1	Monitoria em Química de disciplinas experimentais	<p>Geral: Gerar oportunidades para que alunos monitores desenvolvam atividades experimentais relacionando com os conceitos das disciplinas nos quais desempenharam monitoria.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a relação teoria e prática na química. - Colaborar para a compreensão dos conceitos iniciais de química. - Atuar na elaboração dos roteiros das atividades práticas. - Realizar atividades experimentais. 	Discentes dos cursos: Técnico Integrado Integral em Química - 1º Ano; Bacharelado em Engenharia Civil; Licenciatura em Química.	Docente: componente Química	2022
2	I Simpósio Sociedade, Cultura e Educação do IFAP – campus Macapá	<p>Geral: Promover a troca de conhecimentos e discussões em relação a elaboração de projetos socioculturais voltados à educação.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os diversos projetos socioeducativos desenvolvidos por graduandos de Licenciatura do IFAP. - Estimular o debate com professores das áreas de Ciências Humanas sobre questões sociais e projetos educacionais. - Promover a integração dos diferentes cursos no ambiente acadêmico. 	Discentes dos seguintes cursos superiores: Licenciatura em Informática, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física.	Docente: componente Sociologia	2022
3	Curso de Espanhol EaD básico I	<p>Geral: Fornecer aos discentes uma oportunidade inicial de desenvolvimento de suas habilidades linguísticas em espanhol em diferentes contextos sociais e profissionais.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a cultura espanhola como dos países latino-americanos. - Promover a interação dos alunos a partir do ensino da língua espanhola. 	Discentes dos cursos Técnicos integrado-integral e do superior.	Docente: componente Língua estrangeira/ espanhol	2022
4	Oficinas teóricas e práticas de técnicas de análise de alimentos e elaboração de produtos alimentícios	<p>Geral: Ofertar oficinas teóricas e práticas nos cursos da área de alimentos.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ofertar oficinas teóricas e práticas no curso Técnico em Alimentos na forma Subsequente; 	Discentes dos cursos Técnico em Alimentos – subsequente (4º módulo) e Tecnologia em	Docentes: componentes Agroindústria	2022

		<ul style="list-style-type: none"> - Ofertar oficinas teóricas e práticas no curso Superior de Tecnologia em Alimentos; - Incentivar e contribuir para o processo de formação dos discentes; - Abordar técnicas de análise e de elaboração de produtos alimentícios e propiciar experiência no manuseio de equipamentos e vidrarias de laboratório aos discentes; - Desenvolver habilidades práticas e relacionar conteúdos teóricos e práticos. 	Alimentos (5º semestre)		
5	Curso de férias – Matemática	<p>Geral: Explanar elementos fundamentais do cálculo integral e revisar as operações e propriedades elementares promovendo uma interação mais substancial com o cálculo Integral.</p> <p>Específicos: - Abordar tópicos, em forma de revisão, de conteúdos e direcionar os alunos para as aplicações do cálculo integral. - Colaborar com o desempenho dos alunos nas disciplinas de cálculo com o intuito que tenham êxito evitando a retenção nos semestres e abandono de disciplinas. - Demonstrar envolvimento e engajamento do colegiado do curso de Licenciatura em Matemática no que se refere ao bom andamento do desempenho dos alunos durante os semestres do curso no IFAP, sobretudo nas componentes que têm em sua ementa os conteúdos de cálculo integral. - Proporcionar aos monitores o contato com a docência e produção de meios didáticos, contribuindo assim com a formação de professores de Matemática no Amapá.</p>	Discentes do curso Licenciatura em Matemática	Docente: componente Matemática	2022

Fonte: https://suap.ifap.edu.br/admin/processo_eletronico/processo/?setor_criacaoou=4&tipo_procespr=795.
 Acesso em: 26 e 27/03/2024.

**APÊNDICE G – PROJETOS DE EXTENSÃO EXECUTADOS NO IFAP/CAMPUS
MACAPÁ DE 2019 A 2023**

	Nome do Projeto	Objetivos	Proponente	Ano de execução
1	Introdução à Libras	Fornecer elementos básicos para a compreensão do processo histórico da educação dos surdos e seus desdobramentos até a atualidade.	Técnico-Administrativo em Educação: Tradutor Intérprete de linguagem de sinais	2019
2	Fontes de informação confiáveis para a Pesquisa Científica	Capacitar a comunidade em geral na busca de fontes de informação confiáveis para as pesquisas acadêmicas e científicas, bem como manusear essas fontes também conhecidas como plataformas digitais.	Técnico-Administrativo em Educação: Bibliotecária	2019
3	Aquarela do Solo – conhecendo o solo sob uma perspectiva Artística Ambiental	Projeto de educação ambiental, utilizando solo dos diferentes horizontes com cores variadas para desenvolver uma tinta ecológica.	Docente: componente: Gestão Ambiental	2019
4	Projeto IFish	O objetivo do projeto não estava descrito.	Docente: Componente Mineração	2019
5	Metodologias ativas para uma sala de aula inovadora	A formação continuada de professores em serviço, com práticas pedagógicas que envolvam metodologias ativas de aprendizagem no intuito de que o aprendizado se torne ativo e personalizado, na qual a participação dos estudantes ocorra com envolvimento, interação e compartilhamento de saberes.	Docente: componente Informática	2019
6	Roda de conversa no Curiaú	Aprender sobre a vivência e a diversidade cultural brasileira para que o respeito ao outro não venha por distinções de cor mas sim pelo fato de pertencermos a uma única raça, “a humana”.	Técnico-Administrativo em Educação: Assistente Social	2019

7	A Química além da sala de aula: superando desafios no período de pandemia	Compartilhar conhecimento na área de Química através da divulgação de produções científicas, de aplicações concretas dessa ciência, de novas tecnologias e tendências, além de promover a interação com profissionais da área.	Docente: componente Química	2020
8	Projeto IFish	O objetivo do projeto não estava descrito.	Docente: Componente Mineração	2020
9	MINERAÇÃO NO MEIO DO MUNDO - Concentração Gravítica em Mesa Concentradora	Realizar uma Live em caráter de aula debate aberta à comunidade Ifapiana, UFRGS, IFRN e da UFCat.	Docente: Componente Mineração	2020
10	Curso FIC EaD Espanhol Básico	Apresentar conhecimentos básicos da língua espanhola, com uso de recursos digitais, interativos e dinâmicos, apresentando aspectos linguísticos e culturais tanto da cultura espanhola quanto latino-americana.	Docente: Componente Língua Estrangeira/Espanhol	2021
11	PODCAST: CONCRECAST	Busca-se trazer conteúdos relacionados à área da construção civil e demais áreas nas quais o profissional da construção civil atue.	Docente: Componente Construção Civil	2021
12	Treinamento Desenvolvendo Habilidades e Competências	Treinamento para desenvolver características pessoais, deste modo, ressaltando a importância do processo de treinamento e desenvolvimento como vantagem dentro de uma organização ou empresa.	Docente: Componente Construção Civil	2021
13	Semana do Pedagogo 2021	Discutir a formação do pedagogo e as implicações na prática docente e na atuação profissional.	Docente: Componente Matemática	2021
14	Adaptação de recursos pedagógicos para estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual	Geral: Ofertar um curso de formação continuada para docentes e demais profissionais da educação de "Adaptação de recursos pedagógicos para estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual". Específicos: identificar documentos nacionais e institucionais relacionados à inclusão escolar de	Docente: Componente Educação Especial e Inclusiva	2021

		estudantes PAEE; descrever qual(is) estratégia(s) de gestão são adotadas ao longo da trajetória acadêmica desse estudante; caracterizar estratégias da prática docente para a diferenciação curricular; e apresentar os recursos didático - pedagógicos utilizados ao PAEE.		
15	I CICLO DE ATIVIDADES ACADÊMICA: CONHECIMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE	Discutir sobre o uso das Tecnologias de Informação E Comunicação (Tics) na Formação e Desenvolvimento Humano Em Nossa Contemporaneidade, Elaboração De Documentos Oficiais para conhecimento contemporânea e Síndrome Pós-Covid E Saúde como um desafio na contemporaneidade.	Docente: Componente Matemática	2021
16	Galeria de Arte Virtual-21	Promover um espaço de interação, primeiramente, entre a comunidade escolar ifapiana, assim como exercer o direito à arte e à cultura, estendendo sua atuação a intercâmbios institucionais e territoriais.	Docente: Componente Educação Artística	2021
17	IFdance: dança de salão	Buscar mais uma forma de relaxamento através da dança de salão para a comunidade interna e externa ao IFAP - campus Macapá, em meio a carga de trabalho e estudos que vivemos semanalmente.	Docente: Componente Língua Estrangeira/Espanhol	2022
18	O uso de metodologias ativas para a educação básica e o Ensino de Matemática	Implementar conceitos básicos de metodologias ativas a fim de trabalhar o ensino matemático de forma mais atrativa e participativa, com o intuito de fazer do aluno o protagonista do seu próprio conhecimento.	Docente: Componente Matemática	2022
19	Semana do Pedagogo 2022 - O campo de atuação profissional de um pedagogo	Realização de palestras sobre diversas frentes de atuação do pedagogo, e a reflexão crítica sobre seu papel numa sociedade mais igualitária.	Docente: Componente Matemática	2022
20	Análise e Produção de Telha Cerâmica com Fibra orgânica	Telhas cerâmicas são geralmente produzidas somente com a argila, mas é sabido que materiais orgânicos, em sua maioria, por possuírem CO ₂ , tem a	Docente: Componente Construção Civil	2022

		capacidade de expandir esse tipo de material, visto isso, pensou-se em adicionar fibras de coco, uma fruta muito consumida na cidade de Macapá, principalmente por ter um local turístico conhecida como "Praça do Coco".		
21	Introdução à LIBRAS	Fornecer elementos básicos para a compreensão do processo histórico da educação dos surdos e seus desdobramentos até a atualidade.	Técnico Administrativo em Educação: Tradutor Intérprete de linguagem de sinais	2022
22	FESVA: Festival de Variedades Florbela Espanca e Gustavo Adolpho	Abordar algumas características em comum presentes nas obras do poeta paraense Gustavo Adolpho e da poetisa portuguesa Florbela Espanca; são elas: locus amoenus e verossimilhança; esta se dará por meio de literatura comparada, com o intuito de proporcionar a transversalidade entre os subtemas saúde mental e pluralidade cultural.	Docente: Componente Língua Estrangeira/Inglês	2022
23	O Batuque cantado, tocado e dançado no IFAP na perspectiva da inclusão de pessoas com NEE - necessidades educacionais específicas e respeito a diversidade - Campus Macapá	Trabalhar o fortalecimento do vínculo cultural tocando, cantando e dançando o Batuque no âmbito do IFAP conhecendo a história desde suas raízes africanas influência nas manifestações regionais na cidade de Macapá.	Técnico Administrativo em Educação: Assistente social	2022
24	TREINAMENTO OLÍMPICO	Oferecer um treinamento de preparação para a OBMEP, Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas e Olimpíada internacional de Matemática dos institutos Federais no ano de 2022.	Docente: Componente Matemática	2022
25	Introdução à LIBRAS 2022.1/2	Fornecer elementos básicos para a compreensão do processo histórico da educação dos surdos e seus desdobramentos até a atualidade.	Técnico Administrativo em Educação: Tradutor Intérprete de linguagem de sinais	2022
26	I Workshop Vivências de Laboratório	Proporcionar a integração entre os discentes dos três níveis de ensino da área da construção civil, sendo eles: ensino Integrado, Ensino Subsequente e Ensino Superior, além de	Docente: Componente Construção Civil	2022

		difundir as diversas práticas de laboratório realizadas ao longo do primeiro semestre pós retorno das aulas presenciais, após à pandemia de COVID-19.		
27	Feira Estudantil de Química (FEQUIM): exposição de experimentos de química nas escolas	Realizar uma amostra de química com materiais de baixo custo nas escolas estaduais de Macapá e Santana.	Docente: Componente Química	2022
28	CICLO DE OFICINAS DE PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	Realização de ciclo de oficinas de práticas em ciências e matemática, ministradas por acadêmicos da pós-graduação em ciências e matemática, tendo como foco a apresentação de um produto educacional desenvolvido e discutido na disciplina estágio docente e estratégias pedagógicas para o ensino de ciências e matemática.	Docente: Componente Matemática	2022
29	IFGRAM	Melhorar o desempenho em língua espanhola através da criação de vídeos em espanhol na componente de língua espanhola do IFAP – campus Macapá, bem como utilizar as ferramentas do aplicativo como forma de extensão das aulas de espanhol.	Docente: Componente Língua Estrangeira/Espanhol	2022
30	Libras, acessível para tod@s! Dialogando na Escola	Capacitar profissionais da área educacional e discente para a conversação básica em Libras - Língua Brasileira de Sinais, ao receber alunos, pais, funcionários ou qualquer pessoa que se classifique surdo e que tenho sob domínio a Libras como primeira Língua (L1) e o Português como segunda língua (L2).	Técnico Administrativo em Educação: Tradutor Intérprete de linguagem de sinais	2022
31	A utilização de objetos digitais de aprendizagem com produção de paráfrase para o ensino da compreensão leitora em Língua Inglesa	Aplicar oficinas de estratégias de leitura e elaboração de paráfrase para os alunos do 4º semestre do curso de Letras, com objetivo de aprimorar as habilidades de leitura e escrita.	Docente: Componente Língua Estrangeira/Inglês	2022
32	III SEMINÁRIO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL	Discutir os limites e as possibilidades do ensino no contexto pós-pandemia.	Docente: Componente Informática	2022

33	Aprendendo com a teoria e a prática sobre Soluções	Minimizar as lacunas que ficaram em relação a como se preparar soluções químicas de forma mais exata e precisa. Que será desenvolvido na forma teórica e prática, deste modo contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem dos participantes da oficina.	Docente: Componente Química	2022
34	Robótica educacional: Uma experiência com o kit lego	Estimular o processo de ensino-aprendizagem de Matemática, por meio da cultura Maker, utilizando a Robótica, via kit lego.	Docente: Componente Matemática	2022
35	Grupo de suporte: Tópicos e resolução de problemas em saúde mental na educação	Aplicar um grupo de trabalho com tema de saúde mental do docente voltado a resolução de problemas comunitários.	Técnico Administrativo em Educação: Psicóloga	2022
36	A contextualização entre o ensino de Química e a alimentação afro-brasileira	Contextualizar a alimentação afro-brasileira como ferramenta didática voltada para o ensino de química de alunos do 3º ano do ensino médio.	Docente: Componente Química	2023
37	MARABAIXO: NARRATIVAS POÉTICAS	Reconhecer e valorizar o Marabaixo, de expressão afrodescendente, como manifestação cultural rica em narrativas.	Docente: Componente Educação Artística	2023
38	Panificação e massas: cidadania, ascensão socioeconômica, conhecimento científico e agregação de alimentos regionais	Expor conhecimentos básicos de Boas Práticas e Fabricação e Manipulação de Alimentos (BPFs) como forma de orientar a necessidade de sua aplicação na elaboração de produtos de qualidade com segurança tal que permita seu consumo sem qualquer risco alimentar.	Docente: Componente Alimentos	2023
39	Diálogos Interdisciplinares para o Ensino de Língua Inglesa	Promover intercâmbio científico entre pesquisadores, professores e professores em formação do instituto federal do Amapá, campus Macapá, e de outras instituições, expandindo os limites da sala de aula e facilitando o contato com diferentes práticas relacionadas às abordagens e teorias estudadas no âmbito da disciplina Metodologias de Ensino de Língua Inglesa II do curso de Licenciatura em Letras do campus Macapá.	Docente: Componente Língua Estrangeira/Inglês	2023

40	TREINAMENTO OLÍMPICO	Preparar os alunos para as olimpíadas e melhorar o entendimento da matemática.	Docente: Componente Matemática	2023
41	PANIFICAÇÃO PARA COMUNIDADE MACAPABA – um avanço no empreendedorismo local	Disponibilizar conhecimentos a respeito de produtos de panificação como pão francês, pão de chá, pão de hambúrguer, pão integral, pão de forma e panettone. Onde será exposto conhecimentos básicos de Boas Práticas e Fabricação e Manipulação de Alimentos (BPFs) como forma de orientar a necessidade de sua aplicação na elaboração de produtos de qualidade com segurança tal que permita seu consumo sem qualquer risco alimentar.	Docente: Componente Alimentos	2023
42	POD ROCHA CAST	Promover o debate sobre o tema da mineração, atrair potenciais alunos e fornecer suporte educacional aos estudantes, fortalecendo laços entre o IFAP e a comunidade externa.	Docente: Componente Mineração	2023
43	MINICURSO DE VERÃO TÉCNICAS DE INTEGRAÇÃO	Fortalecer os conhecimentos adquiridos em disciplinas como Cálculo I, e também busca discutir como as técnicas de integração podem contribuir no cálculo de integrais.	Docente: Componente Matemática	2023
44	1º Workshop sobre Energia solar: consumo consciente, cidade sustentável	Popularização da ciência, no âmbito do município de Macapá.	Docente: Componente Física	2023
45	Projeto Acolher - Atendimento psicológico no IFAP	Visa o bem-estar e a saúde mental dos discentes do IFAP – Campus Macapá.	Técnico Administrativo em Educação: Psicóloga	2023
46	Projeto de extensão Fonte Caviana	Visa tratar água do Rio Ubuscutuba, na Ilha Caviana no Estado do Pará e disponibilizar água purificada dentro dos padrões da PORTARIA GM/MS Nº 888, DE 4 DE MAIO DE 2021 a população a custo simbólico.	Docente: Componente Sociologia	2023

47	Semana de Combate à LGBTfobia no Ifap: É tempo de acolher e consolidar direitos: Construindo um IFAP de inclusão e diversidade	Pretende chamar a atenção para a importância de um diálogo aberto sobre diversidade e assim criar um ambiente escolar de respeito e acolhimento.	Técnico Administrativo em Educação: Assistente em Administração	2023
48	Redução de desperdício de Alimentos	Conscientizar a comunidade acadêmica e os entornos sobre o consumo consciente dos alimentos, evitando assim o desperdício.	Docente: Componente Agroindústria	2023
49	Melhoria tecnológica da alimentação escolar em Macapá através de treinamento de Boas Práticas de Fabricação e Manipulação de Alimentos e aplicação de check list de acordo com a Resolução RDC n. 216 de 15/09/2004.	Segurança de alimentos é a garantia de que o consumo de um determinado alimento não provoque danos ao consumidor, quando preparado ou consumido segundo o seu uso intencional. Há a necessidade de aplicação de <i>check list</i> de BPF para verificar os setores que estão adequados e também verificar os setores que estão inadequados à produção de alimentos seguros. Já a capacitação de BPF é uma ferramenta de muita importância que deve ser aplicada diariamente à todos os manipuladores de alimentos garantindo assim a saúde alimentar dos consumidores.	Docente: Componente Alimentos	2023
50	V Seminário de Educação Inclusiva do Campus Macapá	Discutir a efetividade da acessibilidade e inclusão de pessoas com NEE - necessidade educacionais inclusivas no âmbito escolar e apontar aspectos arquitetônicos, metodológicos e sobretudo atitudinais que ainda devem ser superados para que pessoas com NEE tenham seus direitos garantidos.	Técnico Administrativo em Educação: Assistente social	2023
51	Projeto de extensão Morada das Palmeiras	Visa tratar água do poço Amazonas, no bairro Morada das Palmeira e disponibilizar água purificada dentro dos padrões da PORTARIA GM/MS Nº 888, DE 4 DE MAIO DE 2021 a população a custo simbólico.	Docente: Componente Sociologia	2023
52	III SECONEDE e I SEMANA DE ENGENHARIA	A SECONEDE - Semana de Construção de Edifícios acontece desde 2018 e sua edição só foi interrompido por conta do período da	Docente: Componente Construção Civil	2023

		pandemia. Então, no ano de 2023, acontecerá a III SECONED juntamente com a I Semana de Engenharia Civil que contemplará os cursos superiores de Tecnologia em Construção de Edifícios e Bacharelado em Engenharia Civil; também cursos técnicos em edificações e estradas.		
53	II Edição do Projeto - Autismo e Inclusão Escolar	Reafirmar a necessidade que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, e possam contribuir na construção de uma sociedade justa e igualitária.	Docente: Componente Informática	2023
54	Palestra: Análise do Discurso de base enunciativa - as contribuições de Dominique Maingueneau para o campo.	Aprofundar os conhecimentos sobre a Análise do discurso, a partir das contribuições que o linguista francês (Dominique Maingueneau) traz para este campo dos estudos da linguagem e possibilitar que a turma experiencie ações que estabelecem relação entre ensino e extensão.	Docente: Componente Língua Portuguesa	2023
55	A Capoeira como forma de resistência ao racismo e discriminação racial	Demonstrar através da expressão da capoeira a força e a arte que significa um grito cantado, tocado e jogado contra a escravidão de negros e indígenas no Brasil colonial e imperial que ainda hoje violenta o descendentes afro-brasileiros através do racismo.	Técnico Administrativo em Educação: Assistente social	2023
56	Georreferenciamento das unidades do IFAP	Atender uma demanda do Secretária de Patrimônio da União (SPU). As sete unidades do IFAP, serão mapeadas com drones e posicionamento com GPS Geodésico, dando precisão nos mapas construídos. Assim, forneceremos capacitação nas unidades e empresas parceiras	Docente: Componente Engenharia Agrícola	2023
57	II Congresso de Pesquisa em Engenharias (II COPENG)	Proporcionar, além da integração entre os discentes dos três níveis de ensino da área da construção civil e Mineração do IFAP, o diálogo entre os pesquisadores do IFAP e pesquisadores de outras instituições. Busca-se por	Docente: Componente Construção Civil	2023

		meio deste evento difundir as diversas pesquisas realizadas por estes pesquisadores das áreas da mineração e engenharia civil, além de áreas afins.		
58	LOUCEIRAS DO MARUANUM: EXPOSIÇÃO DE FOTONARRATIVAS E DE BANNER	Estimular o desenvolvimento de ações extensionistas e pesquisa linguística com comunidades tradicionais a fim de refletir sobre fenômenos linguísticos presentes na fala das louceiras do Maruanum.	Docente: Componente Língua Portuguesa	2023
59	IFGRAM 2ª edição	Melhorar o desempenho em língua espanhola através da criação de vídeos em espanhol na componente de língua espanhola do IFAP – campus Macapá, bem como utilizar as ferramentas do aplicativo como forma de extensão das aulas de espanhol.	Docente: Componente Língua Estrangeira/Espanhol	2023
60	Semana do Químico 2023	Compartilhar conhecimento na área de Química através da divulgação de produções científicas, de experimentos, de aplicações concretas dessa ciência, de novas tecnologias e tendências, além de promover a interação com profissionais da área (estudantes do curso técnico, licenciandos e docentes).	Docente: Componente Química	2023
61	3º ENCONTRO DE PRÁTICA PESQUISA E PRODUÇÃO MATEMÁTICA NO AMAPÁ	Oportunizar acadêmicos, profissionais e interessados em diversas tendências de pesquisa em matemática para que possam aprofundar seus conhecimentos e promover a integração acadêmica.	Docente: Componente Matemática	2023
62	Apresentação transdisciplinar (CEL) “Cantata Natalina em Libras, espanhol, inglês e português”	Consolidar e democratizar o ensino de idiomas no IFAP, além de analisar a eficácia e os benefícios que a música traz para dentro da sala de aula, sendo utilizada como um recurso pedagógico para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, facilitando a aquisição de uma nova língua pelos alunos ouvintes.	Docente: Componente Língua Estrangeira/Espanhol	2023

63	Alusão ao dia 24 de abril, dia nacional da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	Busca através de palestras, rodas de conversa e oficinas abordar as temáticas que envolvem a comunidade surda e a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, uma vez que estes assuntos carecem de constante alusão, pois ainda são pouco abordados na atualidade.	Técnico Administrativo em Educação: Assistente social	2023
64	IFdance: dança de salão - 2ª EDIÇÃO	Buscar mais uma forma de relaxamento através da dança de salão para a comunidade interna e externa ao IFAP - campus Macapá, em meio a carga de trabalho e estudos que vivemos semanalmente.	Docente: Componente Língua Estrangeira/Espanhol	2023

Fonte: https://suap.ifap.edu.br/admin/projetos/projeto/?tab=tab_concluidos&uo_id_in=4. Acesso em 02 e 03/04/2024.

ANEXOS

ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA – CAMPUS MACAPÁ



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
DIRETORIA GERAL DO CAMPUS MACAPÁ

DECLARAÇÃO 46/2023 - DIGERAL-MCP/MCP/IFAP

1 de agosto de 2023

CARTA DE ANUÊNCIA

O presente documento autoriza a realização da pesquisa cujo objetivo geral é compreender os processos de resistência e enfrentamento que os adolescentes da minoria LGBTQIA+ vivenciam em suas experiências escolares no Instituto Federal do Amapá, campus Macapá e os seus desdobramentos na saúde mental, que utilizará como instrumentos de coleta de dados o questionário socioeconômico preenchidos pelos alunos na inscrição do programa de assistência estudantil (PAE); a análise documental de projetos de pesquisa, ensino ou extensão, que trabalhem sobre a diversidade sexual e de gênero; e a realização de grupo focal com os adolescentes regularmente matriculados em um dos cursos técnicos da forma integrada-integral do campus Macapá que se autodeclararam LGBTQIA+ no questionário socioeconômico do PAE 2023, necessários ao desenvolvimento do trabalho intitulado “RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS DA LGBTQIA+FOBIA: percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá, campus Macapá”, sob a orientação do prof. Dr. ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA.

Assim posto, autorizo **MARINA DE ALMEIDA CAVALCANTE**, portadora da carteira de identidade nº 3383480 e CPF nº 917.029.842-49 a realizar sua pesquisa nesta instituição.

Macapá/AP, 01/08/2023

MARCUS VINICIUS DA SILVA BURASLAN
Diretor Geral Substituto do Campus Macapá
Portaria nº 1341/2020/GR/IFAP

Documento assinado eletronicamente por:

- **Marcus Vinicius da Silva Buraslan, DIRETOR GERAL - CD2 - DIGERAL-MCP**, em 01/08/2023 16:27:27.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 01/08/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifap.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 67368

Código de Autenticação: 73709a5260



ANEXO B: CARTA DE ANUÊNCIA – REITORIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
GABINETE DO REITOR

Carta de Anuência para Projeto de Pesquisa

O presente documento autoriza a realização da pesquisa cujo objetivo geral é compreender os processos de resistência e enfrentamento que os adolescentes da minoria LGBTQIA+ vivenciam em suas experiências escolares no Instituto Federal do Amapá, campus Macapá e os seus desdobramentos na saúde mental, que utilizará como instrumentos de coleta de dados o questionário socioeconômico preenchidos pelos alunos na inscrição do programa de assistência estudantil (PAE); a análise documental de projetos de pesquisa, ensino ou extensão, que trabalhem sobre a diversidade sexual e de gênero; e a realização de grupo focal com os adolescentes regularmente matriculados em um dos cursos técnicos da forma integrada-integral do campus Macapá que se autodeclararam LGBTQIA+ no questionário socioeconômico do PAE 2023, necessários ao desenvolvimento do trabalho intitulado “RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS DA LGBTQIA+FOBIA: percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá, campus Macapá”, sob a orientação do prof. Dr. ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA. Assim posto, autorizo MARINA DE ALMEIDA CAVALCANTE, portadora da carteira de identidade nº 3383480 e CPF nº 917.029.842-49 a realizar sua pesquisa nesta instituição.

Documento assinado eletronicamente por:

- Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida, REITOR - CD0001 - RE, em 11/09/2023 14:56:21.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 11/09/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifap.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 70824

Código de Autenticação: f591981947



Rodovia BR 210, KM 03, s/n, Brasil Novo, MACAPA / AP, CEP 68.909-398

ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS DA LGBTQIA+FOBIA: percepções dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amapá, campus Macapá

Pesquisador: Marina de Almeida Cavalcante

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74069823.4.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.454.625

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado – em desenvolvimento – do programa de pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e está inserida na seguinte linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades, pois discutirá as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, além de entender os processos sobre a cultura escolar e qual sua influência para o debate de gênero e sexualidade na escola. O presente estudo parte da compreensão de que vivemos em uma sociedade marcada por processos históricos de opressão a determinados grupos, os denominados grupos minoritários. Dentre eles estão os homossexuais, cujas marcas de uma cultura que se estruturou e continua sendo estruturada por regras sociais cruéis e violentas, perpetuadas na hierarquização de valores socioculturais, onde a heterossexualidade encontra-se em posição superior às demais formas de sexualidade. Objetiva-se compreender os processos de resistência e enfrentamento que os adolescentes da minoria LGBTQIA+ vivenciam em suas experiências escolares no Instituto Federal do Amapá, campus Macapá e os seus desdobramentos na saúde mental. Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem será qualitativa. Quanto ao método e à análise de dados, a pesquisa basear-se-á por meio da hermenêutica dialética. A técnica da pesquisa será a realização de grupo focal. Os colaboradores da pesquisa serão os adolescentes regularmente matriculados em um dos cursos técnicos na instituição federal de ensino, do campus Macapá. as etapas da pesquisa serão: 1) levantamento

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 6.454.625

bibliográfico; 2) identificação dos possíveis colaboradores da pesquisa, através do questionário socioeconômico; 3) contato com os colaboradores e com os seus pais e/ou responsáveis para explicação da pesquisa; 4) análise documental, para averiguar se a instituição tem políticas de combate à LGBTQIA+fobia; 5) realização do grupo focal; 6) análise dos dados obtidos a partir dos grupos focais.

A técnica da pesquisa será a realização de grupo focal. A utilização do grupo focal é um bom instrumento para a realização do levantamento de dados de uma pesquisa, tanto em ciências sociais quanto humanas, no entanto, a escolha deve ser bastante criteriosa e coerente com que se deseja pesquisar. Inicialmente, encaminhar-se-á este projeto ao

Departamento de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (DEPPI) do Ifap/campus Macapá, solicitando a autorização institucional para a realização da pesquisa, conforme o APÊNDICE A. Após a autorização, solicitará à Pró Reitoria de Ensino (PROEN) acesso às informações sobre os dados dos alunos que constam no questionário socioeconômico (orientação sexual, contato telefônico, e-mail, idade, campus, curso, entre outros),

que a pesquisadora usará como roteiro o APÊNDICE B. O preenchimento de tal questionário dá-se pela inscrição dos alunos no processo de seleção do programa de assistência estudantil do Ifap. Em seguida, a pesquisadora entrará em contato – por telefone ou e-mail – com os discentes que se autodeclararem – no questionário socioeconômico – LGBTQIA+, para explicar a pesquisa desenvolvida e realizar o convite para que os mesmos possam atuar como colaboradores, além de verificar a possibilidade de autorização por parte dos responsáveis dos adolescentes. Concomitantemente à essa etapa, realizar-se-á a análise documental para averiguar se há instrumentos institucionais, como projetos de pesquisa, ensino ou extensão, que trabalhem sobre a diversidade sexual e de gênero e se há políticas de combate à LGBTQIA+fobia na instituição. Concluída essa etapa, serão agendados os grupos focais. O intuito da realização dos grupos focais é para os discentes discorrerem sobre as suas percepções acerca da temática, informando por exemplo, se já foram vítimas de discriminação dentro da escola; como lidam com essa discriminação; quais mecanismos utilizam para enfrentar a LGBTQIA+fobia na escola; como a LGBTQIA+fobia pode influenciar na saúde mental dos adolescentes; se existem, no ambiente escolar, políticas institucionais de combate à LGBTQIA+fobia, além de outras questões como melhorias, a nível escolar, que possam ser cada vez mais acolhedoras com esse público (APÊNDICE F). Serão realizados 04 grupos focais (com 10 colaboradores em cada), com duas sessões cada grupo. A primeira sessão irão discorrer sobre suas reflexões e os seus entendimentos sobre os processos de resistência que a população LGBTQIA+ enfrenta. Na segunda sessão, os adolescentes

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 6.454.625

irão relatar as suas vivências, enquanto LGBTQIA+, conforme pré roteiro.

Quanto à análise de dados, a pesquisa basear-se-á por meio da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016).

Todos os preceitos éticos relacionados à pesquisa envolvendo seres humanos serão obedecidos. Espera-se que essa pesquisa contribua positivamente com o movimento LGBTQIA+ no sentido de dar mais vozes à essa população e que as políticas institucionais possam voltar-se para os grupos minoritários que tanto sofrem preconceito e podem adoecer mentalmente em função da sua orientação sexual.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Os possíveis colaboradores que irão compor a pesquisa serão aqueles que estejam dentro dos seguintes critérios de inclusão:

- a) estar regularmente matriculado em um curso técnico na forma integrada/integral no campus Macapá;
- b) ter preenchido o questionário socioeconômico do edital do programa de assistência estudantil do Ifap;
- c) ter entre 14 a 17 anos, 11 meses e 29 dias de idade;
- d) ser autodeclarado LGBTQIA+;
- e) concordar em participar da pesquisa;
- f) o pai ou responsável assinar o termo de consentimento livre e esclarecido; e
- g) o adolescente assinar o termo de assentimento livre e esclarecido.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Os critérios de exclusão da pesquisa serão:

- a) alunos maiores de 18 anos de idade;
- b) alunos matriculados em outro campus;
- c) ser heterossexual;
- d) autodeclarar impedido (a) de participar da pesquisa;
- e) os pais e/ou responsáveis não concordarem que o adolescente participe da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os processos de resistência e enfrentamento que os adolescentes da minoria LGBTQIA+ vivenciam em suas experiências escolares no Instituto Federal do Amapá, campus Macapá e os seus desdobramentos na saúde mental.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 6.454.625

Objetivo Secundário:

- Compreender as discussões de norma, gênero e sexualidade considerando a cultura escolar.
- Definir a heteronormatividade no ambiente escolar e a sua implicação na saúde mental dos adolescentes LGBTQIA+, a partir da perspectiva teórica do estresse de minorias.
- Analisar, a partir das narrativas dos adolescentes, as formas de estresse vivenciadas e os mecanismos de resistência e enfrentamento da LGBTQIA+fobia no ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Psíquico e emocional, pois podem trazer memórias desconfortáveis e dolorosas sobre as suas vivências até o presente momento, além do risco social, entendendo que os adolescentes fazem parte de um grupo minoritário e historicamente excluído. Também estarão expostos ao risco de medo, vergonha e possibilidade de constrangimento diante da pesquisadora.

Tais riscos serão minimizados da seguinte forma: haverá a garantia do sigilo das respostas, e caso sejam utilizadas serão apenas para fins científicos; o grupo focal será realizado em um ambiente acolhedor e a pesquisadora utilizará uma abordagem humanizada, escutando atentamente as vivências dos adolescentes, de maneira acolhedora e sem julgamentos; além disso, a pesquisadora também garantirá o respeito às crenças, valores e culturas dos seus colaboradores.

Benefícios:

- a) Oportunidade em colaborador com a sociedade, podendo trazer subsídios para o campo da educação e do movimento LGBTQIA+;
- b) Contribuir com as políticas institucionais voltadas para os alunos LGBTQIA+;
- c) Proporcionar maior visibilidade às pautas LGBTQIA+ dentro da instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível. Faz parte de uma dissertação de mestrado – em desenvolvimento – do programa de pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e está inserida na linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades.

Projeto bem construído.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pesquisadora apresentou todos os termos de obrigatórios, conforme Resolução 466/2012 CNS/CONEP e Resolução 510, de 07 de abril de 2016: Folha de Rosto, Projeto brochura, TCLE (para os responsáveis) e TALE (menores de 14 a 17 anos), TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 6.454.625

DE VOZ/MENORES DE IDADE, Instrumento de Pesquisa (Formulário aplicado quanto aos documentos do IFAP e ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL), Carta de Anuência da Instituição IFAP, Cronograma atualizado.

Recomendações:

Recomenda-se:

- retirar do cabeçalho do TCLE e TALE "COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ" e inserir "PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO".
- Inserir cabeçalho no documento APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ/MENORES DE IDADE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2188874.pdf	22/08/2023 15:17:33		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada_Marina_Cavalcante.pdf	22/08/2023 15:13:50	Marina de Almeida Cavalcante	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFinal_Marina.pdf	20/08/2023 17:38:38	Marina de Almeida Cavalcante	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	20/08/2023 17:28:12	Marina de Almeida Cavalcante	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Marina.pdf	02/08/2023 12:54:10	Marina de Almeida Cavalcante	Aceito
Outros	Lattes_MarinadeAlmeidaCavalcante.pdf	01/08/2023 21:51:41	Marina de Almeida Cavalcante	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	01/08/2023 21:38:34	Marina de Almeida Cavalcante	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia_ifap.pdf	01/08/2023 21:34:38	Marina de Almeida Cavalcante	Aceito
Outros	Lattes_AlexandreAdalbertoPereira.pdf	01/08/2023 21:31:50	Marina de Almeida Cavalcante	Aceito

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 6.454.625

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Marina.pdf	01/08/2023 21:27:10	Marina de Almeida Cavalcante	Aceito
---	-----------------	------------------------	------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 24 de Outubro de 2023

Assinado por:
Cecilia Maria Chaves Brito Bastos
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br