



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MATEUS SOUZA DOS SANTOS

TESE DE DOUTORADO

HOMOFOBIA, BIFOBIA E ESTRESSE: imbricamentos entre opressões, resistências e enfrentamentos nas Histórias Orais Escolares de jovens gays e bissexuais do Movimento de Educação Popular Rede Emancipa/PA

“EU NUNCA SOFRI SÓ POR HOMOFOBIA”.
“SEU GAY, ESSA BICHONA”.
“EU FIQUEI EM CHOQUE, EU FIQUEI SEM REAÇÃO”.

**“POR QUE VOCÊ FALA TÃO BAIXINHO,
TÃO QUIETINHO? PARECE UM VIADINHO”.**

**“EU FIQUEI TRISTE
EU FIQUEI MAGOADO”.**

“EU FICAVA UM POUCO TRISTE, DECEPCIONADO!”.

“AÍ, VEIO NO MEU CONSENTIMENTO: RACISMO!”

BELÉM/PA
2025

MATEUS SOUZA DOS SANTOS

HOMOFOBIA, BIFOBIA E ESTRESSE: imbricamentos entre opressões, resistências e enfrentamentos nas Histórias Orais Escolares de jovens gays e bissexuais do Movimento de Educação Popular Rede Emancipa/PA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação. Orientação: Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva.

“EU ADORO AS DRAG QUEEN”.
“EU FUI BEM ACOLHIDO”.
“O QUE ME AJUDOU BASTANTE FORAM AS INFLUENCER DIGITAIS”.
“EU ME INSPIRO MUITO NA ERIKA HILTON”.
“O QUE ME AJUDOU BASTANTE FOI A AMIZADE”.
“OS MEUS PROFESSORES DENTRO DE SALA FALAVAM SOBRE ISSO”.
“EU SENTI QUE A EDUCAÇÃO DO EMANCIPA É MAIS INCLUSIVA”.

BELÉM/PA
2025

MATEUS SOUZA DOS SANTOS

HOMOFOBIA, BIFOBIA E ESTRESSE: imbricamentos entre opressões, resistências e enfrentamentos nas Histórias Orais Escolares de jovens gays e bissexuais do Movimento de Educação Popular Rede Emancipa/PA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva – PPGED/UFPA – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto do Nascimento – PPGED/UFPA – Avaliadora interna

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – PPGED/UFPA – Avaliador interno

Prof.^a Dr.^a João Colares da Mota Neto – PPGED/UEPA – Avaliador externo

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira – PPGED/UNIFAP – Avaliador externo

Prof.^a Dr.^a Luanna Tomaz de Souza – PPGD/UFPA – Avaliadora convidada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719h Souza Dos Santos, Mateus.
HOMOFOBIA, BIFOBIA E ESTRESSE: : imbricamentos entre
opressões, resistências e enfrentamentos nas Histórias Orais
Escolares de jovens gays e bissexuais do Movimento de Educação
Popular Rede Emancipa/PA / Mateus Souza Dos Santos, . — 2025.
228 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Lúcia Isabel da Conceição Silva
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2025.

1. estresse na escola. 2. saúde mental LGBT. 3.
homofobia. 4. bifobia. I. Título.

CDD 150.7

Ao meu pai, Pedro Nazareno Rodrigues dos Santos, que me amou e acreditou em mim em todas as minhas versões.

À minha mãe, Nair Souza dos Santos, pelo cuidado.

Aos meus três sobrinhos: Kamille, Yasmim e Yan.

À Natália Maria, minha irmã.

À Prof.^a Lúcia Isabel, que foi essencial para que eu pudesse ser quem sou e chegar até aqui.

Aos cinco jovens estudantes do Emancipa/PA que participaram da pesquisa e compartilharam suas emocionantes histórias escolares.

AGRADECIMENTOS

O que seria o pensamento, senão um emaranhado de significados?

Ora, se esses significados não vêm do DNA, então de onde viriam?

O pensamento não é herdado biologicamente, mas é transpassado e (re)criado entre as gerações.

(Re)pensamos a todo instante o que os antigos pensaram.

Somos palavras pertencentes à imensa bibliografia universal.

Somos a singularidade entre os anos-luz.

Somos cristais de gelo em meio à nevasca. Estrelas brilhantes na imensidão do céu.

Somos ruídos na orquestra da vida.

Somos as mulheres, os homens, as crianças e os jovens.

Oh, que maravilha: dentre todas essas possibilidades que me constituem, quem sabe eu, o poeta, também seja um pouco de você, do seu pensamento, daquilo que você – (in)conscientemente – (não) faz e (não) me diz.

Eu nunca fui sozinho. Ninguém é.

(Mateus Souza – 30 de abril de 2024).

A escrita desta tese exigiu a construção de uma verdadeira rede de apoio material, afetivo, espiritual e intelectual.

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por não me abandonar e não me permitir seguir sozinho, mesmo quando pensei estar só. A Força Criadora Maior, responsável pelo chão em que piso e pela imensidão do céu, certamente me ama do jeito que sou!

Aos jovens participantes desta pesquisa, que compartilharam conosco suas Histórias Oraís Escolares — algo tão singular, íntimo e precioso. Ao cruzar a história de alguém, precisamos compreender que ali é um solo sagrado. Meu respeito, admiração e carinho por cada um de vocês. Com emoção, digo-lhes: muito obrigado!

Ao meu pai, Pedro Santos, o homem que mais admiro neste mundo. Por sua força, resistência e afetividade. Foram muitas as escadas que o electricista industrial precisou subir para que o seu filho pudesse, finalmente, chegar até aqui.

À minha mãe, Nair Souza, que dedicou momentos de cuidado e foi essencial na construção da minha trajetória.

À minha bebê, Kamille Maia, minha sobrinha, pela amorosidade. Amo você!

À Yasmim Maia, minha sobrinha, pela amizade. Amo você!

Ao meu neném, Yan Maia, meu sobrinho, pelo carinho incondicional. Amo você!

À Natália Maria, minha melhor amiga, que me ofereceu acolhimento e sempre esteve atenta ao meu falar e silenciar.

À minha orientadora e mestra, Prof.^a Lúcia Isabel, que, ainda em 2014, acolheu-me cheio de dúvidas e incertezas, quando eu tinha apenas 19 anos. Hoje, tenho ainda mais convicção de que, em minha trajetória, há muito da sua luta e compromisso pela defesa do direito à educação das juventudes das periferias. Receba o meu muito obrigado!

Às colegas da Escola de Aplicação da UFPA, que acreditaram em mim. Agradeço especialmente às minhas amigas e professoras Tayanne Tabosa, Josianne Abreu e Lívia Maria, que foram fundamentais para o meu crescimento como professor.

Às preciosas amigadas que construí ainda no mestrado: Rodrigo Santos, Maria Cândida, Joel Dias, André Castilho, Victor Fernando, Edna Cardoso e Zulema Santos.

Ao meu querido grupo de pesquisa (GEPJUV/UFPA), agradeço por todos os aprendizados e sorrisos compartilhados.

Às professoras e aos professores que compuseram a banca de avaliação da tese, agradeço pelas preciosas contribuições: prof. Alexandre Adalberto, prof.^a Ivany Pinto, prof.^a Luanna Tomaz, prof. Waldir Abreu, prof. João Colares.

À direção da Escola de Aplicação da UFPA, representada pelo Prof. Júnior Neri e pela Prof.^a Luiza Pires, por me auxiliarem na licença para a finalização do doutorado.

Por fim, agradeço imensamente ao Emancipa, lugar que aprendi a amar e que me fez descobrir uma nova forma de ser educador. Agradeço, em especial, ao Jorge e à Maíra, coordenadores regionais, pelo apoio que me foi dado.



A cura – Mateus Souza – junho de 2023

Ainda na infância,
disseram-me que estava adoecido,
e de joelhos, eu chorei pela cura.
Mas não havia dor, nem feridas.
Não era eu que dizia estar doente, mas os outros.
Eu chorei pela cura.
O Senhor permaneceu em silêncio,
mas teus discípulos falaram,
julgaram-me e culparam-me.
Eu chorei pela cura.
O Senhor fez paráliticos andar,
multiplicou pães, ressuscitou mortos,
mas permaneceu em silêncio.
Oh, por favor, eu te imploro: onde está a cura?!

...

Então ... ainda criança ... eu chorei...
Chorei, não em si pela cura,
mas por entender que, na verdade,
seus seguidores me adoeceram.
Nunca houve doença alguma,
pelo menos, não em mim.
Na verdade, com a ajuda de meus semelhantes,
eu tive que encontrar a cura para aquilo que,
infelizmente, fizeram em mim.

RESUMO

Como afirmou Curiel (2013), a heterossexualidade não é apenas um comportamento, mas um regime político e institucional, que está atrelado às estruturas do Estado. Assim, pessoas não heterossexuais têm seus corpos e subjetividades violentadas e, em casos extremos e muito frequentes, há o aniquilamento destes sujeitos, tanto no nível subjetivo quanto físico-corpóreo. Trata-se, explicitamente, de um projeto de dominação e, não é exagero dizer, de extermínio. Esta tese tem como objetivo investigar manifestações da homo/bifobia, seus imbricamentos com outras opressões e o estresse produzido por esses processos, assim como formas de resistências e enfrentamentos nas trajetórias de escolarização de jovens homens-cisgênero gays e bissexuais do Emancipa/PA. Foram conduzidos dois estudos: o primeiro se constituiu em uma Revisão Integrativa da Literatura – RIL com a finalidade de construir um panorama de pesquisas na América Latina sobre estresse e eventos estressores contra Gays, Lésbicas, Bissexuais e Pessoas Transgênero – LGBT. O segundo estudo diz respeito à análise das Histórias Orais Escolares de 5 jovens (3 gays e 2 bissexuais), com idades entre 18 e 22 anos, do Emancipa/PA. Optou-se por realizar momentos individuais com cada jovem, tendo por instrumento mediador um Caderno de Diálogo intitulado “LGBTfobia e estresse na escola: Conhecer para resistir e enfrentar”. Este material foi construído no âmbito desta tese e possui algumas informações que ajudam a compreender os conceitos centrais trabalhados na pesquisa, assim como dados acerca da violência LGBTfóbica no Brasil e de seus impactos na saúde mental. Cada jovem recebeu previamente o Caderno de Diálogo e, ao chegar no diálogo individual, já possuía um conhecimento prévio acerca do tema central da História Oral, a saber: o estresse na vida escolar. Quanto aos resultados centrais, a RIL possibilitou identificar uma variabilidade de situações adversas, sendo que aquelas mais estressantes estiveram associadas à LGBTfobia. Verificou-se que estes eventos ganham diferentes configurações que envolvem violências físicas e psicológicas. Entre pessoas transgênero, encontraram-se evidências de prevalência de ideação e tentativa de suicídio. Destacamos, também, que: a) há certa escassez de estudos que tratam de processos moderadores, com apenas uma pesquisa sobre a resiliência; b) não há estudos sobre o estresse em interface com perspectivas decoloniais; c) não há pesquisas sobre estresse no contexto da educação popular e, em especial, na Amazônia. Quanto às Histórias Orais Escolares foram identificados eventos de xingamento e humilhação contra os jovens gays e bissexuais, com interrelações entre homo/bifobia, racismo e gordofobia. As reações ao estresse estiveram associadas ao medo, autoculpabilização, hipervigilância, tristeza e, inclusive, ideação suicida. Por outro lado, também foi possível notar a construção de

processos de resistência associados à autoafirmação como sujeitos LGBT e à inserção em grupos de amizade intraescolares que favoreceram tal identidade. Outros achados importantes estiveram associados ao papel educativo virtual via Instagram de mulheres trans, travestis e drag queen, assim como à pedagogia adotada pelo Emancipa que foi percebida pelos jovens como acolhedora, sendo capaz de favorecer as suas identidades sexuais e colocá-los em contato com debates importantes, como o enfrentamento ao racismo. A partir destes achados é possível concluir que as trajetórias de escolarização de jovens gays e bissexuais de camadas populares são marcadas por muitas opressões com impactos significativos no seu bem-estar emocional e que a escola precisa criar estratégias de enfrentamento baseadas, principalmente, no diálogo acolhedor e na conscientização, tal como é apontado pelos jovens na Educação Popular e, especialmente, no Emancipa.

Palavras-chave: estresse na escola; saúde mental LGBT; homofobia; bifobia.

ABSTRACT

As Curiel (2013) stated, heterosexuality is not just a behavior but a political and institutional regime tied to the structures of the State. Thus, non-heterosexual people have their bodies and subjectivities violated, and in extreme and very frequent cases, these individuals are annihilated, both at the subjective and physical-bodily levels. This is explicitly a project of domination and, it is no exaggeration to say, of extermination. This thesis aims to investigate manifestations of homo/biphobia, their entanglements with other forms of oppression, and the stress produced by these processes, as well as forms of resistance and coping mechanisms in the schooling trajectories of young cisgender gay and bisexual men from Emancipa/PA. Two studies were conducted: the first consisted of an Integrative Literature Review (ILR) to construct an overview of research in Latin America on stress and stress-inducing events against Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender (LGBT) people. The second study involved the analysis of School Oral Histories of five young men (three gay and two bisexual), aged between 18 and 22, from Emancipa/PA. Individual sessions were held with each participant, using a Dialogue Notebook titled "LGBTphobia and Stress in School: Knowing to Resist and Confront" as a mediating instrument. This material was developed as part of this thesis and contains information that helps to understand the central concepts explored in the research, as well as data on LGBTphobic violence in Brazil and its impacts on mental health. Each participant received the Dialogue Notebook in advance and, upon arriving at the individual dialogue session, already had prior knowledge of the central theme of the Oral History, namely, stress in school life. Regarding the main findings, the ILR identified a variety of adverse situations, with the most stressful ones being associated with LGBTphobia. These events take different forms, involving both physical and psychological violence. Among transgender individuals, evidence was found of a high prevalence of suicidal ideation and attempts. Additionally, the study highlighted that: a) There is a scarcity of research addressing moderating processes, with only one study on resilience; b) There are no studies on stress from a decolonial perspective; c) There is no research on stress in the context of popular education, particularly in the Amazon region. Regarding the School Oral Histories, instances of name-calling and humiliation against gay and bisexual youth were identified, with intersections between homo/biphobia, racism, and fatphobia. Reactions to stress were associated with fear, self-blame, hypervigilance, sadness, and even suicidal ideation. On the other hand, the research also revealed the development of resistance processes linked to self-affirmation as LGBT individuals and participation in intra-school friendship groups that strengthened their identities. Other significant findings were

related to the educational role of virtual influencers – such as trans women, travestis, and drag queens on Instagram and the pedagogical approach of Emancipa, which was perceived by the youth as welcoming. This approach fostered their sexual identities and exposed them to crucial discussions, such as the fight against racism. Based on these findings, it is possible to conclude that the schooling trajectories of young gay and bisexual individuals from lower-income backgrounds are marked by multiple forms of oppression that significantly impact their emotional well-being. Schools need to develop coping strategies primarily based on welcoming dialogue and awareness-raising, as emphasized by the youth in the context of Popular Education, particularly at Emancipa.

Keywords: school stress; LGBT mental health; homophobia; biphobia.

RESUMEN

Como afirmó Curiel (2013), la heterosexualidad no es solo un comportamiento, sino un régimen político e institucional que está vinculado a las estructuras del Estado. Así, las personas no heterosexuales tienen sus cuerpos y subjetividades violentados y, en casos extremos y muy frecuentes, son aniquilados, tanto a nivel subjetivo como físico-corpóreo. Se trata, explícitamente, de un proyecto de dominación y, no es exagerado decir, de exterminio. Esta tesis tiene como objetivo investigar manifestaciones de la homo/bifobia, sus entrelazamientos con otras opresiones y el estrés producido por estos procesos, así como las formas de resistencia y enfrentamientos en las trayectorias de escolarización de jóvenes hombres-cisgénero gays y bisexuales del Emancipa/PA. Se llevaron a cabo dos estudios: el primero consistió en una Revisión Integrativa de la Literatura – (RIL) con la finalidad de construir un panorama de investigaciones en América Latina sobre estrés y eventos estresores contra personas lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero – (LGBT). El segundo estudio aborda el análisis de las Historias Orales Escolares de 5 jóvenes (3 gays y 2 bisexuales), con edades entre 18 a 22 años, del Emancipa/PA. Se optó por realizar encuentros individuales con cada joven, utilizando como instrumento mediador un Cuaderno de Diálogo titulado “LGBTfobia y estrés en la escuela: Conocer para resistir y enfrentar”. Este material fue elaborado en el marco de esta tesis e incluye algunas informaciones que ayudan a comprender los conceptos centrales trabajados en la investigación, así como datos sobre la violencia LGTBfobia en Brasil y sus impactos en la salud mental. Cada joven recibió previamente el Cuaderno de Diálogo y, al llegar al diálogo individual, ya contaba con un conocimiento previo sobre el tema central de la Historia Oral, a saber: el estrés en la vida escolar. En cuanto a los resultados centrales, la RIL permitió identificar una viabilidad de situaciones adversas, siendo las más estresantes aquellas asociadas a LGBTfobia. Se verificó que estos eventos ganan diferentes configuraciones que involucran violencias físicas y psicológicas. Entre personas transgénero, se encontraron evidencias de prevalencia de ideación y tentativa de suicidio. Destacamos, además, que: a) existe cierta escasez de estudios que aborden procesos moderadores, con solo una investigación sobre la resiliencia; b) no hay estudios sobre el estrés en interfaz con perspectivas decoloniales; c) no existen investigaciones sobre estrés en el contexto de educación popular y, en especial, en la Amazonia. En cuanto a las Historias Orales Escolares, se identificaron eventos de insultos y humillaciones hacia jóvenes gays y bisexuales, con interrelación entre homo/fobia, racismo y gordofobia. Las relaciones al estrés estuvieron asociadas al miedo, autoculpabilización, hipervigilancia, tristeza y, incluso, la ideación suicida. Por otro lado, también se pudo observar

la construcción de procesos de resistencia asociados a la autoconfirmación como sujeto LGTBT y a la inserción en grupos de amistad intraescolares que favorecieron dicha identidad. Otros hallazgos importantes estuvieron relacionados al papel educativo virtual a través de *Instagram* de mujeres trans, travestis e *Drag Queen*, así como la pedagogía adoptada por el Emancipa, que fue percibida por los jóvenes como acogedora, capaz de favorecer sus identidades sexuales y ponerlos en contacto con debates importantes, como el enfrentamiento al racismo. A partir de estos hallazgos, es posible concluir que las trayectorias de escolarización de jóvenes gays y bisexuales de clases populares están marcadas por muchas opresiones con impactos significativos en su bienestar emocional, y que la escuela necesita crear estrategias de enfrentamientos basados principalmente en el dialogo acogedor y en la concientización, tal como señalan los jóvenes en la Educación Popular y, especialmente, en el Emancipa.

Palabras claves: estrés escolar, salud mental LGTBT, homofobia, bifobia.

LISTA DE SIGLAS

APA	<i>American Psychological Association</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
BVS BR	Biblioteca Virtual em Saúde Brasil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Cepsh	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
<i>ExpT-R</i>	Escala sobre Experiências Escolares Traumáticas em Estudantes - Revisada
FADESP	Fundação Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
GD	Grupos de Diálogo
GEPJUV	Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidades e Proteção
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBIC	Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

PVO	Participante, Variáveis, Outputs
REDIB	Rede Ibero-americana de Inovação e Conhecimento Científico
RIL	Revisão Integrativa de Literatura
SAG	Síndrome Geral de Adaptação
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SENAP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
STF	Supremo Tribunal Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEM	Teoria do Estresse de Minorias
TEPT	Transtorno de Estresse Pós-traumático
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNFPA	Fundo de Populações das Nações Unidas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá -

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de publicação dos artigos selecionados.....	104
Gráfico 2 – Tipo de pesquisa.....	104
Gráfico 3 – Abordagem das pesquisas.....	105
Gráfico 4 – Países de origem dos artigos.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Seleção dos artigos por descritor e base de dados	102
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Definição e cruzamentos dos descritores da RIL.....	97
Quadro 2 –	Informações sociodemográficas dos jovens participantes da pesquisa.....	139
Quadro 3 –	Síntese do processo de refinamento categorial das Histórias Orais Escolares.....	148

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 –	Aspectos metodológicos adotados na tese.....	36
Ilustração 2 –	Dimensões da colonialidade.....	47
Ilustração 3 –	Logo Periódicos CAPES.....	98
Ilustração 4 –	Logo <i>SciELO</i>	99
Ilustração 5 –	Logo BVS.....	99
Ilustração 6 –	Logo REDIB.....	100
Ilustração 7 –	Etapas do processo de seleção dos artigos da RIL.....	103
Ilustração 8 –	Categorias dos estudos selecionados na revisão.....	106
Ilustração 9 –	Aula de atualidades na turma Ana Tancredi do Emancipa (UFPA/Noturno)	133
Ilustração 10 –	Card de divulgação da pesquisa.....	139
Ilustração 11 –	Capa e contracapa do Caderno de Diálogo.....	141
Ilustração 12 –	Divisão do Caderno de Diálogo.....	142
Ilustração 13 –	Sugestões de vídeos inseridas no Caderno de Diálogo.....	143
Ilustração 14 –	Lista de eventos homo/bifóbicos.....	144
Ilustração 15 –	Espaço no Caderno de diálogo destinado à escrita dos jovens sobre enfrentamento à LGBTfobia.....	144
Ilustração 16 –	Materiais entregues aos jovens.....	145

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1. Contextualização do tema da pesquisa: juventudes, homo/bifobia e estresse	22
1.2. A escolha do objeto: quando o tema de pesquisa se torna o tema da própria vida.....	29
1.3. Relevância da pesquisa, tese e questão norteadora.....	33
1.4. Objetivos.....	35
1.4.1. Geral.....	35
1.4.2. Específicos	35
1.5. Síntese dos aspectos metodológicos da tese	36
1.6. Organização da tese	38
2. O CIS-TEMA DE GÊNERO HETERONORMATIVO E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO	40
2.1. O Sistema Moderno/Colonial de Gênero e suas influências na educação.....	41
2.2. A heterossexualidade como regime político e institucional e suas influências na educação	52
2.3. Imbricamentos de opressões, processos de enfrentamentos e resistências.....	60
3. HOMO/BIFOBIA E O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL NO BRASIL	64
3.1. Homossexualidades e homofobia: apontamentos conceituais.....	65
3.2. Homossexualidades e homofobia: alguns apontamentos históricos.....	69
3.3. Bissexualidades e bifobia: apontamentos conceituais	74
3.4. Bissexualidades e bifobia: alguns apontamentos históricos	75
3.5. A insurgência de movimentos neoconservadores no cenário educacional brasileiro e seus ataques à diversidade sexual	78
4. LGBTFOBIA E SAÚDE MENTAL: Revisão Integrativa da Literatura de pesquisas latino-americanas sobre estresse e estressores na vida de lésbicas, gays, bissexuais e pessoas transgênero	89
4.1. Ser LGBT na América-Latina	89
4.2. Estresse e estressores: delimitando conceitos.....	90
4.3. Metodologia.....	95
4.3.1. Delineamento	95
4.3.2. Procedimento de coleta de dados	96
4.4. Resultados e discussões	102
4.4.1. Resultado das buscas.....	102
4.4.2. Caracterização geral dos artigos	104
4.4.3. Análise temática dos artigos	106
4.5. Apontamentos finais sobre a Revisão Integrativa da Literatura.....	124
5. UMA PESQUISA SOBRE ESTRESSE NA VIDA ESCOLAR DE JOVENS GAYS E BISSEXUAIS DO EMANCIPA/PA: ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	127
5.1. O <i>locus</i> da pesquisa: O Movimento Social de Educação Popular Rede Emancipa/PA e suas contribuições à formação das juventudes.....	127
5.1.1. Alguns apontamentos teóricos acerca da educação popular	127
5.1.2. A proposta e as ações de educação popular da Rede Emancipa/PA	131
5.2. As Histórias Orais Escolares de jovens gays e bissexuais do Emancipa – PA	134

5.2.1. Os fundamentos teóricos da História Oral Decolonial.....	134
5.2.2. Procedimentos adotados para a construção das Histórias Oraís Escolares dos jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA	138
6. ESTRESSE NAS HISTÓRIAS ORAIS ESCOLARES DE JOVENS GAYS E BISSEXUAIS DO EMANCIPA/PA: imbricamentos entre opressões e enfrentamentos	150
6.1. “ <i>Por que tu falas tão baixinho, tão quietinho? Parece viadinho</i> ”: eventos de discriminação e violência homo/bifóbica na escola.....	151
6.2. “ <i>Mesmo não sabendo o que eu era, eu não podia revelar por medo da rejeição da escola</i> ”: Eventos proximais (expectativa de rejeição, ocultação da identidade e homofobia internalizada)	161
6.3. “ <i>Eu nunca sofri só por homofobia</i> ”: Imbricamentos entre processos de opressões (racismo, gordofobia e opressão de classe)	167
6.4. Resistências e enfrentamentos	173
6.4.1. “ <i>O que me ajudou bastante foi a amizade</i> ”: Relações de amizade e autoafirmação identitária	174
6.4.2. “ <i>Eu me inspiro muito na Erika Hilton. Meu Deus! É uma mulher perfeita</i> ”: a importância das travestis, mulheres trans e das <i>drag queen</i> na vida dos jovens	176
6.4.3. “ <i>Eu nunca tinha presenciado algo assim antes</i> ”: o papel transformador do Emancipa e da Educação popular	182
7. Considerações Finais	190
REFERÊNCIAS	195
Apêndices.....	211

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA), na linha de pesquisa intitulada “Educação, Cultura e Sociedade”. Também se vincula a uma pesquisa maior intitulada “Da escola pública à universidade: trajetórias, expectativas e desafios das juventudes negras e periféricas no acesso ao direito à educação”, coordenada pela professora orientadora desta tese: Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva (ICED/PPGED/UFPA).

O estudo parte da percepção de que enormes processos de opressão e desigualdades sofridos por grupos sociais específicos, cujas raízes remontam ao processo de colonização – e que historicamente se repetem e perduram – violentam corpos e culturas, instituindo um modelo eurocêntrico de ser e viver.

O projeto de colonização europeu foi tão devastador que provocou uma verdadeira metamorfose social, transformando religiões, linguagens, costumes, formas de pensar, epistemologias e até sexualidades. A Europa foi responsável por uma transformação radical no território latino-americano, o que ainda reverbera até os dias atuais (Neto, 2015). Países latino-americanos se emanciparam de seus colonizadores, mas ainda sentem as dores da opressão, algo que alguns autores (Quijano, 2005; Lugones, 2008; Curiel, 2013) chamam de colonialidade.

No campo do debate de gênero e das sexualidades, a tese se fundamenta em María Lugones, Oyèrónkẹ Oyěwùmí e Ochy Curiel, que elucidam como a colonialidade instituiu o patriarcado, o gênero e a heterossexualidade compulsória como regimes que classificam e subalternizam, sobretudo, mulheres negras e pessoas de orientações sexuais distintas. Entendemos que essa matriz de poder produz exclusões diversas que levam a adoecimentos psíquicos, emocionais e, em casos mais extremos, ao assassinato dessas populações.

O trabalho investigará o estresse produzido pela homo/bifobia¹ e por seus imbricamentos com outras formas de opressão, além de identificar formas de resistência e enfrentamento nas vidas de jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA.

O vínculo com a linha de Educação, Cultura e Sociedade do PPGED/UFPA se estabelece ao reconhecer que a educação está ligada à cultura e às condições históricas da juventude, marcadas por duros processos de desigualdades socioeconômicas e de acesso aos

¹ Em alguns momentos, iremos articular os conceitos de homofobia e bifobia por meio da noção de “homo/bifobia”, mas sem perder de vista as especificidades (tanto sociais quanto históricas) de ambas às violações. Ao longo da tese iremos discutir homofobia e bifobia a partir de um sistema maior colonial-cis-heteronormativo.

direitos sociais, especialmente em um território tão complexo e conflituoso como a Amazônia. Isto causa, dentre outras questões, tensionamento, medo e ansiedade na juventude, conforme pesquisas coordenadas pela Prof.^a Lúcia Silva já têm demonstrado (Silva, 2011; 2015; 2018; 2022).

Pesquisas vinculadas à linha de Educação, Cultura e Sociedade tratam de temáticas relacionadas à

história da infância e juventude na Amazônia; educação do campo; educação freiriana; movimentos sociais e educação; estudos culturais e educação; gênero, sexualidade e docência; história social e cultural do pensamento educacional, especialmente o produzido na América Latina; modernidade, direito e educação (PPGED/UFPA, espaço virtual²).

Inserimo-nos, justamente, no debate da juventude na Amazônia, em especial na discussão acerca da homo/bifobia, com a finalidade de discutir o papel da escola como um lugar essencial para a garantia do direito à educação, além de (re)pensar as relações que se estabelecem em seu interior, a fim de oportunizar às juventudes LGBT³ um processo educativo que atenda às suas reais demandas.

1.1. Contextualização do tema da pesquisa: juventudes, homo/bifobia e estresse

Construir a noção de juventude é uma tarefa difícil porque seus critérios são sociais e históricos. Os jovens não são unidades imóveis, cristalizadas ou desvinculadas de seus contextos de vida, muito menos podem ser reduzidos a uma ou outra representação social. Existem dinâmicas estruturais e contextuais que delineiam juventudes específicas, com identidades diversas e com desigual acesso a oportunidades e direitos (Dayrell, 2003).

A Política Nacional de Juventude (Brasil, 2006) considera que, em âmbito nacional, os jovens são sujeitos com idades entre 15 e 29 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) define a adolescência entre 12 e 18 anos incompletos. No Brasil, portanto, entende-se que há uma interseção entre a adolescência e a juventude (entre os 15 e 18 anos incompletos), em que o sujeito é, simultaneamente, adolescente e jovem. Nesta tese, adotaremos como marco etário a Política Nacional de Juventude. Estas delimitações etárias são

² PPGED/UFPA. "Linhas de Pesquisa". 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=162¬icia=543>. Acesso em: 12 fev. 2021.

³ Internacionalmente é comum que entidades utilizem LGBTI+ ou LGBTQI+. Alguns movimentos sociais também têm utilizado a sigla LGBTQIAPN+, com a inclusão de pessoas pansexuais e não binárias. Neste trabalho, optamos por usar a sigla LGBT, pois compreendemos que ela é a mais recorrente em documentos nacionais e em pesquisas, além de ser a versão mais conhecida entre as pessoas (Lopes, 2020). O uso da sigla LGBT também se justifica em virtude de sua utilização como base na Revisão Integrativa da Literatura – RIL que compõe o segundo capítulo desta tese. Os descritores utilizados na RIL estiveram associados à sigla LGBT.

importantes para proposições de políticas públicas para contingentes específicos da população; contudo, é necessário ampliar a discussão sobre os sentidos atribuídos à juventude, enfatizando as formas de vida dos jovens em seus contextos sociais (León, 2005).

Inúmeras estruturas de poder já estão alicerçadas e construídas antes mesmo do nascimento de cada jovem, como aquelas relacionadas à homo/bifobia, ao racismo, ao sexismo, à opressão de classe etc., que oprimem, violentam e interferem diretamente na formação das identidades e nas trajetórias de vida dos jovens. Apesar disso, as juventudes, juntamente com diversos movimentos sociais, lutam pela garantia de seus direitos, possibilitando, a partir do enfrentamento às opressões, a existência de outras formas de ser e viver.

O Brasil tinha cerca de 50 milhões de jovens com idades entre 15 e 29 anos ($\frac{1}{4}$ da população), sendo: 61% negros, 38% brancos, 0,5% amarelos e 0,4% indígenas. Deste total, 28% residem na região Norte, 26% no Nordeste, 24% no Centro-Oeste, 21% no Sudeste e 21% no Sul (Atlas da Juventude, Barão et al., 2021). Estes dados já demonstram a importância de pesquisas como a que estamos propondo, uma vez que mais da metade dos jovens brasileiros é negra, além de que um quantitativo significativo (28%) residir na região norte do país.

Quanto à juventude LGBT, não há dados específicos que permitam visualizar o quantitativo desses jovens em âmbito nacional, pois os dados sobre a população LGBT em geral ainda são muito deficitários. Estima-se, contudo, que existam por volta de 20 milhões de gays (10% da população da população em geral), 12 milhões de lésbicas (6%) e 1 milhão de pessoas trans (0,5%). Estes números são significativos e seriam ainda maiores se incluíssem pessoas bissexuais, queer, intersexo, pansexuais e outras sexualidades (Barão et al., 2021. Atlas da juventude).

Em 2019, a população adulta com 18 anos ou mais era de 159,2 milhões de pessoas, sendo 53,2% mulheres e 46,8% homens. Desse total, a maioria se declarou heterossexual (94,8%), enquanto 1,2% afirmaram ser homossexuais, 0,7% disseram ser bissexuais, 1,1% não informaram sua orientação sexual, 2,3% preferiram não responder e 0,1% declararam pertencer a outra orientação sexual (como assexual e pansexual, por exemplo). Em números absolutos, 2,9 milhões de adultos se identificaram como homossexuais ou bissexuais (IBGE, 2019).

Nesses dados, destaca-se que os jovens com idades entre 18 e 29 anos apresentaram o maior percentual de pessoas que se declararam homossexuais ou bissexuais (4,8%). Os jovens entre 18 e 29 anos também são os que não souberam responder suas orientações sexuais (2,1%) ou se recusaram a dar a informação (3,2%). Isso demonstra um certo dualismo entre os jovens LGBT: com a ampliação dos debates sobre sexualidades, alguns conseguem reconhecer e (re)afirmar suas identidades, mas, por outro lado, não podemos esquecer que vivemos em um

país extremamente LGBTfóbico, que ainda impõe a outros jovens o anonimato e/ou a negação da própria existência (IBGE, 2019).

De acordo com Silva, Castro e Pereira (2023, p. 3), compreender a diversidade juvenil requer uma visão “contextual e histórica que foque nos processos de interações dos sujeitos em seus contextos e experiências concretas de vida, olhando a pluralidade de variáveis que atravessam tais experiências e configuram suas trajetórias e a diversidade da condição juvenil”.

No Brasil, os desafios para os jovens gays e bissexuais são inúmeros, uma vez que suas trajetórias são marcadas por uma pluralidade de violações, negações e retrocessos de direitos, exclusão, invisibilidade e dificuldades de acesso e permanência na educação. Jovens que, muitas vezes, desde a infância, precisam lidar diariamente com múltiplas formas de violência que ganham diferentes configurações a partir de marcadores raciais, de gênero, de sexualidade, classe, entre outros. Isso significa que a violência não atinge os jovens de forma homogênea e que existem marcadores sociais que podem intensificar a vitimização.

Para os jovens gays e bissexuais, a violência homo/bifóbica está relacionada, principalmente, à cisgeneridade e à heteronormatividade. A primeira seria uma norma baseada no conceito de “gênero”, em que as pessoas precisariam expressar obrigatoriamente o sexo atribuído a elas no nascimento (Vergueiro, 2016). A heterossexualidade é uma instituição política e institucional que impõe a relação homem-mulher como único modelo possível (Curiel, 2013). A cis-heteronormatividade seria, então, um atributo biológico, natural e, para os religiosos, faria parte do desenho da criação divina, uma lei maior. Discutiremos essas questões mais a fundo nos capítulos seguintes.

Nesse sentido, os homens gays e bissexuais estariam infringindo uma regra, como desertores da ordem natural e divina da vida, sendo responsáveis pela degradação da moralidade e dos princípios sociais. Seriam corpos disfuncionais, incongruentes, anormais e inadequados, cuja sentença social seria o silenciamento e, em casos mais extremos, a violência física (inclusive a morte).

Algumas estatísticas ajudam a compreender essas violências no Brasil. Dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), que foram analisados por Pinto et al. (2020) demonstraram, que entre 2015 e 2017 houve, em média, de mais de 22 notificações de violências interpessoais e autoprovocadas por dia contra LGBT no Brasil, o que significa quase uma notificação a cada hora. No mesmo período, registraram-se 24.564 notificações de violências contra a população LGBT, sendo: 69,1% tinham entre 20 e 59 anos, 50% eram negros, 46,6% eram transexuais ou travestis e 57,6% eram homossexuais (32,6% lésbicas e 25% gays).

De acordo com o Anuário de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP, 2023), em 2022, foram registradas 503 ocorrências de homofobia e transfobia no Brasil; houve um aumento de 54% em relação a 2021, que teve 328 ocorrências. É importante destacar que nem todos os estados apresentam dados sobre homofobia, como é o caso do Acre, do Pará, do Tocantins, de Santa Catarina, entre outros. A precarização destes dados acontece porque, “como de costume, o Estado se demonstra desinteressado em sistematizá-los, apesar de possuir capacidade administrativa e recursos humanos para fazê-lo” (FBSP, 2023, p. 114).

O Atlas da Violência de 2023 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2023) revela que a violência (agressão física e psicológica) contra homossexuais, bissexuais e pessoas transexuais aumentou significativamente entre 2020 e 2021. Entre homossexuais, os casos aumentaram 14,6%, enquanto a taxa contra bissexuais subiu 50,3%. Na população transgênero, a violência física aumentou 9,5% e a psicológica, 20,4%.

Assim como o Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP, o IPEA salienta as limitações quanto à produção de dados referentes à população LGBT:

No Brasil, as limitações na produção de dados referentes à população e violência contra LGBTQI+ constituem o principal desafio técnico à implementação de políticas públicas destinadas a este grupo. As transformações institucionais são bastante lentas e desiguais, seja no setor da Segurança Pública, seja no da Saúde (IPEA, 2023, p. 1).

A sociedade impõe a heterossexualidade e a concordância entre a identidade de gênero e a experiência afetivo-sexual como normas, e aqueles que diferem desses modelos sofrem inúmeras sanções, incluindo, conforme mostram os dados, formas de violência incalculáveis. Tal sistema atinge pessoas de diversas identidades sexuais que não podem se desviar dos papéis já estabelecidos, relacionados a dois seres imaginários: “o homem masculino, versus a mulher feminina” (Delgado *et al.*, 2019, p. 190).

Retomamos o nosso entendimento de que o gênero está atrelado a um sistema maior de poder, fruto do processo de colonização das Américas advindo da Europa, intitulado Colonialidade (Quijano, 2005). Isso quer dizer que, mesmo após o fim do colonialismo histórico, permaneceu no mundo global o enredo eurocêntrico, branco, heterossexual, patriarcal e cristão. Antes da colonização, muitas populações não viam a homossexualidade como problema, nem entendiam o gênero a partir de uma matriz hierárquica e dicotômica entre o que significa ser homem e mulher, como na tradição iorubá, na África (Oyèwùmí, 2021).

A heterossexualidade, por sua vez, mais do que uma questão comportamental/afetiva, institui-se como um sistema político-institucional (Curiel, 2013); ou seja, constitui-se como um grande arcabouço histórico, político, jurídico e econômico que perpassa as instituições e relações, determinando formas de ser, viver e morrer. Fala-se de “morte”, também, porque é

esse sistema que legitima as brutais agressões contra pessoas de identidades sexuais diferentes e que mata.

Em âmbito nacional, os noticiários apresentam casos brutais de assassinatos de jovens gays:

1. No dia 31 de maio de 2023, um jovem gay foi morto no Distrito Federal e teve o seu corpo jogado na cisterna de uma mamoeira⁴.
2. No dia 22 de junho de 2023, outro jovem gay foi morto a tiros em uma barbearia em Embu das Artes, na Grande São Paulo. Para a família do rapaz, a brutalidade pode ter sido motivada por homofobia⁵.
3. No dia 05 de julho de 2021, um jovem gay brasileiro foi espancado até a morte por um grupo ao sair de uma boate na Espanha. Segundo uma amiga do rapaz, ele foi inicialmente atacado por um homem acompanhado de uma mulher, que deu um soco no brasileiro por pensar que estava sendo filmado. Algum tempo depois, o homem voltou com mais dez pessoas, que espancaram o jovem até a morte e, em seguida, fugiram do local⁶.
4. No dia 27 de março de 2023, no município de Breves/PA, um jovem foi agredido com um martelo por quatro adolescentes que disseminavam discurso de ódio contra gays em grupos de mensagem e que planejavam matar em série na cidade marajoara. O jovem relatou: “Fico com medo. E agora como que vou manter minha rotina com eles soltos? Um dos meninos mora lá perto do ginásio [de vôlei]. Como vou chegar para jogar se ele pode me matar? Não tem segurança lá no ginásio, se entrar um menino doido igual a esse, vai matar a todos”⁷.

Mais de dez pessoas espancaram até a morte um jovem gay, e cerca de quatro adolescentes planejaram a morte de outro. A brutalidade se evidencia na barbearia, na saída de festas e em ginásios de esportes. A homo/bifobia é estruturada por ódio, repulsa e exercício de

⁴ TERRA. "Jovem gay é morto com golpes de picareta e corpo é jogado em cisterna no DF". Terra, 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/jovem-gay-e-morto-com-golpes-de-picareta-e-corpo-e-jogado-em-cisterna-no-df,747f539fdc158d48cc99d8476d4fe52b60xxckp4.html>. Acesso em: 14 jun. 2023.

⁵ G1. "Jovem é morto a tiros em barbearia na Grande SP; família suspeita de homofobia". G1, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/25/jovem-e-morto-a-tiros-em-barbearia-na-grande-sp-familia-suspeita-de-homofobia.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2023.

⁶ G1. "Assassinato de jovem de origem brasileira causa comoção na Espanha". G1, 5 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/05/assassinato-de-jovem-de-origem-brasileira-causa-comocao-na-espanha.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2023.

⁷ NOTÍCIA MARAJÓ. "Homossexual agredido com martelo no Marajó relata medo após soltura de menores". Notícia Marajó, 2023. Disponível em: <https://noticiamarajo.com.br/marajo-2/homossexual-agredido-com-martelo-no-marajo-relata-medo-apos-soltura-de-menores/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

poder. Trata-se de uma violência sistemática, organizada, coletiva e explícita. Homens gays e bissexuais, especialmente os pretos e das periferias, estão na mira da violência. O olhar social funciona como uma arma pronta para disparar xingamentos, anulação, desumanização e apagamento (tanto da subjetividade quanto da própria existência física) contra estes corpos. Tudo isso, conforme Mombaça (2021, p. 9) faz parte de um “design global”:

Todas essas formas de violência e brutalização são de fato parte de um *design global*, que visa definir o que significa ser violento, quem tem o poder para sê-lo, e contra que tipos de corpos a violência podem ser exercida sem prejuízo à normalidade social. No marco desse *design global*, a violência é gerida para ser mortal para muitos e lucrativas e/ou prazerosa para uns outros. No marco desse *design global*, a violência cumpre um programa e opera em favor de um projeto de poder anexado a heterossexualidade, cissupremacia e neocolonialismo, racismo, sexismo e supremacia branca como regime de exceção.

De acordo com Missiatto (2021, p. 46),

É o medo da punição social ou jurídica pelo crime fictício que leva as pessoas LGBTQI+ aos relacionamentos escondidos, ao desconhecimento de seus corpos, ao sentimento de culpa, e, por fim, ao armário. A lei e a norma social existem para produzir o lado obscuro da colonialidade dos gêneros, ao mesmo tempo que normatiza a cisheterossexualidade como padrão ao punir gravemente quem dela se desvia.

Esconder-se, mudar-se, regular-se, automutilar-se e negar a si e àqueles que também são gays e bissexuais são condutas relacionadas a um cis-tema heteronormativo (Vergueiros, 2016; Curiel, 2013) que está internalizado socialmente e que faz parte de uma subjetividade social coletiva. Cis-tema esse que influencia e constrói subjetividades distintas, tanto dos que praticam as violências quanto dos que são vítimas. Para os primeiros, prevalece a sensação de estarem certos em repudiar e punir a homo/bissexualidade – como justiceiras/os e higienistas sociais. Já para os segundos, restam as marcas de múltiplas violências vividas ao longo da vida e a busca por aceitação, valorização e por mecanismos de proteção/enfrentamento e transformação.

As “bichas” especialmente as “bichas pretas” (Ribeiro, 2020), são constantemente acusadas de deturpar os valores sociais tradicionais e suas identidades representariam “uma ameaça para diferentes grupos fundamentalistas religiosos. Trata-se de uma ameaça simbólica que pode ser fruto dos rumores, trazendo consigo a crença de que eles querem influenciar, burlar e/ou infringir os valores heterossexuais, religiosos e conservadores” (Silva; Aléssio, 2019, p. 22).

Esse cenário de violências mantém jovens gays e bissexuais em estado de alerta constante, justamente por não se sentirem seguros na sociedade. Qualquer expressão de gênero ou afetiva fora dos padrões cis-heteronormativos pode ser alvo de intimidações, agressões, insultos e até homicídio. Quando a violência não mata, adocece e deixa seus lastros no corpo e nas interações e subjetividades. A violência traz implicações emocionais que conduzem ao

adoecimento físico, mental e, em casos mais extremos, à morte. Morte, que, mesmo quando autoimposta (suicídio), é precedida ou determinada por outras violências.

Nesta tese, focaremos em analisar as implicações psicossociais da homo/bifobia na escola e suas interfaces com outras formas de opressão, já que, comparadas a heterossexuais, as pessoas LGBT apresentariam maiores níveis de comprometimento da saúde mental (Cerqueira-Santos, Azevedo e Ramos, 2020; Meyer, 2003).

A hipervigilância, aflição, medo, sentimentos depressivos, a ansiedade e o estresse são alguns dos problemas advindos da homo/bifobia. O foco desta tese está na investigação do **estresse**, mas, aqui, este conceito não está associado apenas a um estado de raiva, mas a um “fenômeno psicossocial, que incide sobre o funcionamento neurofisiológico, disparado quando ocorre a percepção de uma ameaça real ou imaginária que denota a capacidade de afetar a integridade física e/ou mental de um indivíduo” (Faro; Pereira, 2013, p. 79).

Diante de situações desafiadoras ou perigosas, o corpo entra em estado de alerta como um mecanismo de enfrentamento. O estresse, *a priori*, não é uma doença, mas uma resposta natural do organismo, pois gera mais atenção e vigilância em situações desafiadoras. É entendido como um estado de preparação para lidar com eventos cotidianos, ou seja, “é uma resposta individual a um determinado estímulo e varia de pessoa para pessoa” (SENAP, 2019, p. 15). O problema está quando o estresse sobrecarrega o psiquismo e ultrapassa os recursos individuais e coletivo disponíveis.

Os fatores desencadeadores do estresse são chamados de eventos estressores (ou, simplesmente, estressores). Estes disparam um processo de adaptação caracterizado, entre outras alterações, pelo aumento de adrenalina que causa diversas manifestações sistêmicas, com distúrbios fisiológicos e psicológicos (Margis *et al.*, 2003). Ao perceber uma situação de risco, o indivíduo entra em estresse, afetando suas dimensões biológica, física e psicológica.

No Brasil, há uma literatura considerável sobre eventos estressores na infância, adolescência e juventude (Kristensen *et al.*, 2004; Santos; Silva, 2015, 2016, 2018; Dell’Aglío *et al.*, 2005; Castoldi; Lopes; Prati, 2006; Wathier; Dell’Aglío, 2007; Morais; Koller; Raffaelli, 2010, 2012; Abreu *et al.*, 2016, entre outros). As pesquisas indicam que estressores são preditores de sintomas depressivos (Pereira *et al.*, 2010; Abaid, Dell’Aglío; Koller, 2010), problemas comportamentais (Schneider; Pacheco, 2010; Calcing; Benetti, 2014; Morais, Koller; Raffaelli, 2010, 2012) e transtorno de humor (Jansen *et al.*, 2014).

Esses estudos, contudo, estão centralizados no Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (Santos, 2018) e poucos são aqueles que tratam da população LGBT (Santos; 2024)⁸, demonstrando a relevância de novas investigações.

Na discussão do estresse entre jovens gays e bissexuais, apoiaremos-nos principalmente na Teoria do Estresse de Minorias – TEM de Ilan Meyer (1995, 2003), amplamente utilizada em pesquisas sobre o sofrimento e adoecimento psicológico da população LGBT (Paveltchuk, 2019; Paveltchuk, Borsa; Damásio, 2020; Costa et al., 2020; Alencar, 2020; Delgado; Espinoza-Tapia; Opazo, 2019, entre outras).

Para Meyer (1995, 2003), além dos estressores cotidianos – que já são esperados ao longo do ciclo vital e independentes de uma posição de vulnerabilidade social –, grupos minoritários LGBT vivenciariam certos estressores específicos. Os estressores cotidianos desequilibram as pessoas em geral, mas não estão necessariamente ligados às suas características identitárias, ao contrário dos estressores específicos de grupos minoritários. “Quanto mais status de minorias um indivíduo possuir, maiores serão as chances de que ele tenha sua saúde mental comprometida” (Paveltchuk; Borsa, 2020, p. 49). Outros pressupostos e conceitos da TEM serão discutidos mais adiante nesta tese, especificamente no capítulo da Revisão Integrativa da Literatura.

Uma questão que para nós é central nesse debate é avaliar como esses estressores se constroem, atuam, interagem e reverberam nas trajetórias de vida de jovens gays e bissexuais de periferias, ganhando novas configurações e sentidos (ou não) com o passar do tempo e mediante a inserção em outras experiências vitais. Torna-se importante também compreender a construção e a atuação de processos de enfrentamento que, na contramão do adoecimento, favorecem o bem-estar psíquico e emocional, proporcionando melhor qualidade de vida e atuando positivamente na vida desses jovens.

1.2. A escolha do objeto: quando o tema de pesquisa se torna o tema da própria vida

Neste momento, preciso escrever na primeira pessoa do singular para justificar melhor os caminhos trilhados na escolha do tema. Mais do que falar de um percurso acadêmico-profissional, preciso também mencionar minhas relações pessoais e afetivas associadas à escolha da temática. Hoje, não se trata unicamente de um “tema” desvinculado de minhas vivências.

⁸ Na Revisão Integrativa que constitui a quarta seção desta tese, encontraram-se poucas evidências de estudos sobre estresse/eventos estressores com jovens LGBT no Brasil.

1.2.1. Trajetória acadêmica

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Adolescência, Juventude e Fatores de Vulnerabilidades e Proteção da Universidade Federal do Pará (GEPJUV/UFPA)⁹ é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lúcia Silva e está vinculado ao PPGED/UFPA. Nos últimos anos, o GEPJUV/UFPA tem desenvolvido importantes e abrangentes pesquisas sobre as mais variadas temáticas, sobretudo, acerca das violências na adolescência e juventude, o que tem possibilitado compreender esse fenômeno de forma dinâmica e ampliada, analisando os diversos fatores associados à exposição à violência, bem como os processos que se configuram como protetivos nesse cenário. Não se trata apenas de investigar eventos de violência e de como eles reverberam na vida dos jovens, mas também de identificar e propor, a partir do diálogo com estes sujeitos, estratégias de enfrentamento.

Em 2014, passei a integrar o GEPJUV/UFPA como bolsista de Iniciação Científica e, desde então, desenvolvi, sob orientação da Prof.^a Lúcia Silva, três estudos centrais com adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém/PA:

- i. no primeiro estudo (2014-2015), durante a graduação em Licenciatura em Pedagogia da UFPA, executei um plano de trabalho de Iniciação Científica que abordava três variáveis: exposição às drogas, eventos estressores e percepções sobre a família. Na primeira etapa da pesquisa (quantitativa), participaram 658 adolescentes e jovens de 10 escolas públicas, que responderam ao Questionário Juventude Brasileira II, que é composto por 77 questões, incluindo itens sobre exposição às drogas, eventos estressores e percepções sobre a família (Versão Fase II; Dell’Aglío et al. 2011). Na segunda etapa deste estudo (qualitativa), realizou-se um Grupo de Diálogo com jovens de uma das escolas participantes da primeira etapa, a fim de compreender suas percepções sobre as três variáveis mencionadas anteriormente (Santos; Silva, 2015. Relatório de pesquisa).
- ii. O segundo estudo (2015) diz respeito ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que foi proveniente da Iniciação Científica, que buscou ampliar as análises sobre eventos estressores e percepções familiares (Santos; Silva; Nunes, 2016).
- iii. O último estudo (2016-2018), por sua vez, configurou-se na minha dissertação de mestrado (Santos, 2018; Santos; Silva, 2020), com o objetivo importante de

⁹ GEPJUV. Grupo de Estudo e Pesquisa de Juventude da Universidade Federal do Pará (GEPJUV/UFPA). Disponível em: <https://gepjuv.ufpa.br/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

continuar e ampliar a compreensão acerca dos eventos estressores e fatores de proteção. Assim, inicialmente (quantitativo), 510 adolescentes e jovens de oito (08) escolas públicas de Belém/PA responderam ao Inventário de Eventos Estressores na Adolescência – IEEA, que dispõe de 64 eventos potencialmente estressores relacionados às mais variadas dimensões e experiências dos jovens. Após a aplicação do inventário, numa segunda etapa (qualitativa), realizou-se um grupo de diálogo para discutir com os estudantes os principais resultados da amostra anterior.

De modo geral, os resultados desses estudos têm sinalizado eventos estressores relacionados a problemas socioeconômicos, separação dos pais, violência na comunidade, violência sexual, morte de familiares e amigos, reprovações, discussões entre pares etc. Esses achados, ao serem somados a outras pesquisas do GEPJUV, demonstram uma complexa rede de risco que envolve diversos contextos dos estudantes.

Em outras pesquisas do GEPJUV, identificou-se a presença de violência verbal e da violência física na família (Maia; Silva; Nunes, 2017). Na escola, a violência se materializa, sobretudo, em “socos ou surras” e “ameaças e humilhações”, que são praticadas por colegas de escola (Moura et al., 2018). Em relação à comunidade, os jovens relatam que não se sentem seguros nos bairros onde moram e que adotam estratégias para não serem alvos da violência, como por exemplo, evitar sair de casa à noite, sair sozinhos ou participar de atividades diversas etc. (Nascimento; Silva, 2019). Observa-se forte violência racial, com impactos subjetivos que produzem medo, insegurança e mudanças no comportamento (Silva, Castro, Pereira, 2023).

Todos esses estudos demonstram uma dinâmica complexa de violências que opera nos diversos contextos em que estão inseridos os adolescentes e jovens, cujos efeitos têm impactos significativos. Além dos efeitos individuais, os dados mostram como a violência afeta os espaços coletivos desses sujeitos, seus amigos e familiares, a comunidade a que pertencem e a escola. Percebe-se, então, um movimento interacional e complexo na forma como as múltiplas violências se configuram e atingem a juventude e seus contextos de vida; ou seja, a violência que atua individualmente pode reverberar no ambiente (e vice-versa), bem como trazer consequências simultâneas.

Além de identificar exposição à violência, como já foi mencionado, os estudos do GEPJUV também buscam pensar estratégias de enfrentamento, caminhos alternativos e mecanismos de proteção. Alguns resultados mostram a importância do apoio afetivo e material da família, das relações de amizade intraescolares como fonte de apoio e da própria escola como

contexto de socialização e de construção de projetos de futuro. Dados mais recentes do grupo demonstram a relevância da Educação Popular, por meio do Emancipa/PA, em um contexto de apoio e proteção, tanto pessoal quanto no acesso ao direito à educação (Cordeiro, 2023; Silva, Cordeiro; Júnior, 2022).

1.2.2. Caminhos pessoais: interfaces do tema de estudo com a vida do autor

A decisão de entrar no debate sobre sexualidades e do enfrentamento à LGBTfobia veio em 2021, quando participei da disciplina de Raça, Gênero e Sexualidades na América Latina, ministrada pelo prof. Alexandre Adalberto Pereira (PPGED/UNIFAP) e a prof.^a Lucia Isabel (PPGED/UFGA). Tal relato é produzido com emoção, pois a disciplina também foi “um espaço importante de autoconhecimento, de reconhecimento/fortalecimento e de (re)construção identitária, que me ajudará a ressignificar o meu mundo particular e, conseqüentemente, o contato com meus semelhantes e com a sociedade” (Santos, 2021. Sic. Carta enviada ao PPGED/UNIFAP para pleitear vaga como aluno especial).

“Me ajudará”, essa era a expectativa expressa na carta enviada ao PPGED/UNIFAP a fim de pleitear a vaga na disciplina antes de iniciá-la. Hoje, afirmo com convicção que a disciplina foi determinante para a escolha do tema desta tese. Após acessar leituras e debates sobre gênero, raça e sexualidade, decidi estudar jovens que talvez tenham enfrentado violência, assim como eu, para compreender suas vivências e, conseqüentemente, compreender também a minha própria identidade.

Não imaginei que os debates me impactariam tanto. A partir deles, compreendi que também tinha uma trajetória escolar estressante, cheia de negações, ocultamentos e silenciamentos, mas que conseguiria enfrentar, resistir e ... chegar até aqui.

Diante das violências sofridas na escola, a quem recorreria em busca de apoio? A ninguém. E assim foi durante anos. Segundo Borrillo (2010, p. 40),

O homossexual sofre sozinho o ostracismo associado à sua homossexualidade, sem qualquer apoio das pessoas à sua volta e, muitas vezes, em um ambiente familiar também hostil. Ele é mais facilmente vítima de uma aversão a si mesmo e de uma violência interiorizada, suscetíveis de levá-lo ao suicídio.

Muitos jovens LGBT tentam vigiar a própria conduta, e essas formas de modulação do comportamento são, na verdade, uma tentativa de ocultação da própria identidade, tornando-se uma fonte significativa de estresse. Monitora-se a forma de se vestir, o falar, o modo de andar, entre outras fontes constantes de possíveis descobertas, algo que, infelizmente, não termina na

adolescência, pois outros ambientes - como a faculdade e o trabalho - também exigem uma integração baseada em padrões cis-heteronormativos (Meyer, 2003).

“Simplesmente andar pelas ruas pode ser um evento difícil quando suas roupas são consideradas ‘inapropriadas’ e sua presença é lida como ofensiva apenas pelo modo como você age e aparenta” (Mombaça, 2021, p. 9).

A entrada na universidade (em 2012) e, especialmente, no GEPJUV (em 2014) me pôs em diálogo com estudos sobre diversidade e do enfrentamento às violências. Na iniciação científica, realizávamos Grupos de Diálogos com os jovens nas escolas públicas e, nesses momentos, sentia-me parte daqueles diálogos formativos, afinal, eu também era jovem e entendia muito do que estava em debate. Encontrava-me, portanto, nos depoimentos.

Contudo, eu não era “participante da pesquisa” e não podia “opinar”. Minha orientadora conduzia o diálogo e eu, como estudante de graduação, tinha a tarefa de fazer anotações e observar. Sinceramente, eu queria estar junto com aqueles jovens; afinal, na minha trajetória de escolarização, eu nunca havia participado de um momento assim. Ao retornar dos Grupos de Diálogo, minha orientadora e eu conversávamos não somente sobre as falas dos jovens, mas também sobre as minhas experiências de vida que eram semelhantes às daqueles jovens.

Durante a pandemia de Covid-19, como já mencionei, matriculei-me na disciplina de Raça e Gênero na América Latina. Abri-me ao diálogo sobre as sexualidades. Em um dos debates que conduzi, chorei, pois se tratava justamente da violência. Aprendi novos conceitos. Mudei. Decidi mudar também minha pesquisa. Hoje, não se trata unicamente de uma pesquisa acadêmica, mas de uma tentativa de ouvir outras narrativas semelhantes à minha. Sinto-me aberto a aprender, como nos grupos de diálogo da época da iniciação científica, mas agora registro essas intenções por escrito.

1.3. Relevância da pesquisa, tese e questão norteadora

Mais do que dar continuidade a um ciclo de estudos acadêmicos, esta tese se insere numa perspectiva coletiva de pesquisa/intervenção e de compromisso social do GEPJUV/UFPA, que visa discutir e (re)pensar possibilidades de garantia de direitos para jovens de periferias, tendo a educação pública como um dos instrumentos centrais nesse processo.

Sob essa perspectiva, investigar os fatores que produzem estresse na vida de jovens gays e bissexuais pode:

- Ajudar a entender suas vivências e necessidades.

- Favorecer a conscientização sobre os prejuízos físicos, psíquicos e emocionais que a homo/bifobia na escola causa.
- Sinalizar formas de pensar e potencializar fatores de proteção diante desses eventos, seja por meio de políticas mais amplas de promoção ao desenvolvimento ou pela ressignificação de vínculos, relações e papéis institucionais (Souza; Silva, 2018).
- Favorecer a promoção da igualdade, do respeito e o enfrentamento à violência.
- Ajudar na (re)organização da escola com foco nas demandas de adolescentes e jovens gays e bissexuais de classes populares, modificando suas visões, posicionamentos, práticas pedagógicas, materiais educativos etc. Acredita-se que a escola é um espaço de formação integral e que precisa articular as demandas individuais e sociais dos sujeitos.

Nesta pesquisa, propomos desenvolver a seguinte **tese**: a homo/bifobia vivida na escola por jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA é um processo estressor que se intensifica a partir do imbricamento com outras formas de opressão (racismo, opressão de classe, gordofobia etc.). Contudo, ao longo das trajetórias de vida destes jovens, também se constroem entrelaçamentos de resistências e de enfrentamentos (intraescolares ou não) que atuam positivamente frente às opressões vividas na escola.

A **questão que norteará** esta pesquisa é: quais as implicações psicossociais do estresse proveniente da homo/bifobia na escola, seus imbricamentos com outras formas de opressão e os processos de resistência/enfrentamento (intraescolares ou não) na vida de jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA?

Entendemos que:

- A escola é parte de um cis-tema maior que institui a cis-heteronormatividade como padrão, algo evidente nas relações cotidianas e nas práticas pedagógicas;
- Ao longo de suas trajetórias escolares, os jovens gays e bissexuais enfrentariam várias situações de homo/bifobia, trazendo implicações físicas, psicológicas e emocionais (estresse). Perguntamos: o que os jovens sentiram após vivenciarem essas violências? Medo, tristeza, ansiedade, pesadelos? Irritabilidade, dificuldade nas interações sociais, isolamento?
- Os jovens gays e bissexuais não “passariam”, somente, pela escola. Eles também passariam por um ciclo de sofrimento psicológico. Não haveria apenas a vontade de “terminar” os estudos, mas também uma expectativa pelo fim das homo/bifobias. Como a própria escola e outros contextos de vida se posicionam diante das violências homofóbicas vividas no âmbito educacional? Os jovens compartilham experiências de

homo/bifobia com sua rede de apoio? Se sim, como os sujeitos e instituições reagiram aos relatos?

- A homofobia e bifobia estão imbricadas com outras formas de opressão, como racismo, pobreza e a precarização da vida nas periferias.
- A homo/bifobia que acontece na escola se inter-relaciona com outros contextos, tais como a família, a comunidade e os movimentos sociais, tanto no impulso quanto no enfrentamento da violência homo/bifóbica. Ao longo de suas vidas, os jovens entrariam em contato com processos de resistência e enfrentamento que também se entrelaçariam e produziriam melhores condições de bem-estar e saúde mental.
- Existem processos acolhedores, educativos, transformadores e institucionais que os jovens gays e bissexuais vivenciaram e que, de alguma forma, impactaram positivamente suas vidas, forjando aceitação, dinâmicas de enfrentamento e melhores condições de saúde mental. Esses processos, portanto, vão na direção oposta ao adoecimento psicológico. Como se constroem esses processos e como os jovens os percebem?

1.4. Objetivos

1.4.1. Geral

Investigar manifestações da homo/bifobia, seus imbricamentos com outras opressões e o estresse produzido por esses processos, assim como formas de resistências e enfrentamentos nas trajetórias de escolarização de jovens homens-cisgênero gays e bissexuais do Emancipa/PA.

1.4.2. Específicos

- a) Construir um panorama de pesquisas sobre estresse na vida de gays, lésbicas, bissexuais e pessoas transgênero.
- b) Investigar manifestações e implicações psicossociais do estresse relacionado à homo/bifobia nas trajetórias de escolarização jovens homens-cisgênero gays e bissexuais do Emancipa (PA).
- c) Compreender como a homo/bifobia se imbrica com outras formas de opressões e o estresse produzido na vida de jovens homens-cisgênero gays e bissexuais do Emancipa (PA).
- d) Analisar a construção e o entrelaçamento entre processos de resistências e de enfrentamentos que atuaram frente às opressões vividas nas trajetórias de escolarização de jovens homens-cisgênero gays e bissexuais do Emancipa (PA) e, em especial, o papel exercido pela educação popular na vida destes sujeitos.

1.5. Síntese dos aspectos metodológicos da tese

Nesta subseção introdutória, iremos apresentar uma síntese das opções metodológicas adotadas na tese e, na seção 5, há um aprofundamento de cada método, procedimento adotado e fundamento teórico-metodológico.

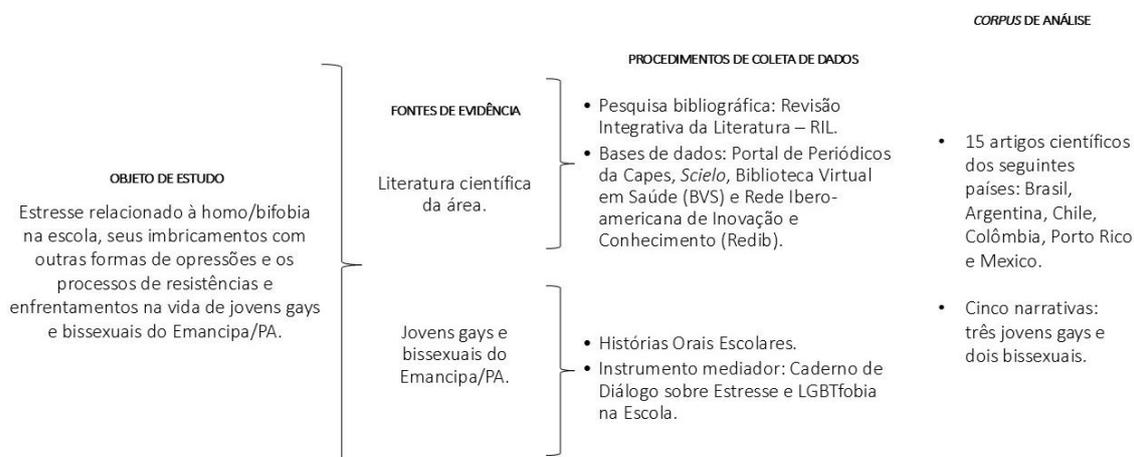
Por estarmos tratando de uma temática complexa, optamos pela adoção da Triangulação Múltipla como abordagem metodológica, algo que permitirá compreender o fenômeno do estresse a partir de várias fontes de dados. A triangulação é um

procedimento que combina diferentes métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado (Zappellini; Feuerschütte, 2015, p. 246).

Esse procedimento pode acontecer de algumas formas: triangulação de dados, triangulação de investigadores, triangulação de teoria e triangulação metodológica. Na **triangulação de dados**, usam-se diferentes fontes de dados provenientes de locais e/ou pessoas distintas. A **triangulação de investigadores** diz respeito à utilização de diferentes pessoas na coleta/análise dos dados. A **triangulação de teoria** diz respeito à articulação entre perspectivas teóricas e hipóteses múltiplas. Já a **triangulação metodológica** acontece por meio do uso de métodos de somente uma abordagem (como a adoção, unicamente, de uma escala, no caso de uma pesquisa quantitativa) ou com a articulação entre técnicas quantitativas e qualitativas (Denzin, 2009).

A ilustração abaixo ajudará na compreensão das opções metodológicas e das triangulações realizadas nesta tese:

Ilustração 1 – Aspectos metodológicos adotados na tese



Fonte: o autor.

O objeto de estudo desta tese envolve analisar o estresse produzido pela homo/bifobia, seus imbricamentos com outras formas de opressões (como o racismo, a gordofobia etc.) e os processos de enfrentamentos e resistências na vida de jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA. Partimos da perspectiva de discutir não somente aquilo que vulnerabiliza a juventude, mas, também, os fatores que atuam no combate às violências homo/bifóbicas sofridas na escola. Assim sendo, optamos por realizar uma triangulação metodológica intramétodos com a adoção das seguintes perspectivas metodológicas: Pesquisa Bibliográfica (Revisão Integrativa da Literatura – RIL) e diálogo individual por meio das Histórias Orais Escolares.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida nos moldes de uma Revisão Integrativa de Literatura – RIL com a adoção de métodos e técnicas específicas para a seleção e análise da literatura sobre estresse contra LGBT. Conforme apresentamos anteriormente na ilustração 1, a RIL desta tese foi conduzida em cinco bases de dados e investigou a literatura latino-americana sobre estresse na vida de LGBT e possibilitou a catalogação de 15 artigos.

Na RIL, optamos por incluir pesquisas voltadas ao estresse contra LGBT em geral, ou seja, não enfocamos em jovens gays e bissexuais, muito menos tratamos especificamente do ambiente escolar. Fizemos isso em virtude dos seguintes motivos:

1. hipótese inicial de que encontraríamos poucas pesquisas sobre o assunto, por isso incluímos estudos em dois idiomas (português e espanhol), em diversos contextos (família, escola, comunidade etc.), com faixas-etárias diversas (adolescentes, jovens e adultos) e em países da América Latina. Vale destacar que tal decisão está baseada em Revisão Sistemática da Literatura – RSL que conduzimos anteriormente sobre estresse na adolescência e juventude brasileira (Santos; Silva, 2018). Nesta revisão, percebemos que as investigações sobre estresse na adolescência e juventude ainda eram iniciais no Brasil, além da inexistência de estudos com o público LGBT.

2. hipótese de que encontraríamos poucas pesquisas que focassem exclusivamente em gays e/ou bissexuais. Alguns estudos apresentam amostras mistas, como por exemplo a pesquisa colombiana de Pineda-Roa e Navarro-Segura (2019) sobre estressores contra lésbicas e gays e a investigação de Pavelchuk e Borsa (2019) com 715 lésbicas, gays e bissexuais brasileiras/os.

Assim, a RIL possibilitou sintetizar as principais características, similaridades e divergências dos artigos selecionados, além de identificar avanços e lacunas no campo investigado, algo essencial na formulação do objeto desta tese. A revisão também se constituiu como um marco teórico importante de nossa pesquisa, uma vez que a Teoria do Estresse de

Minorias (perspectiva teórica adotada na tese), por exemplo, foi identificada a partir do levantamento realizado. Do mesmo modo é importante dizer que muito dos estudos selecionados na RIL estão diluídos ao longo de toda a tese, de modo que estes artigos são colocados em diálogos com outras perspectivas teóricas e com os dados da pesquisa de campo que realizamos.

A segunda fonte de evidências desta tese é proveniente de uma pesquisa de campo conduzida com 5 jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA que foram convidados a participar de um diálogo individual sobre as suas Histórias Orais Escolares. Nestes diálogos, objetivou-se identificar eventos de homo/bifobia e seus imbricamentos com outras opressões, assim como as resistências/enfrentamentos.

Adotou-se a História Oral como concepção teórico-metodológica por compreendê-la como um caminho capaz de favorecer um olhar mais aprofundado e dialógico acerca das trajetórias de escolarização de sujeitos subalternizados. Tal perspectiva se diferencia das tradicionais histórias orais por compreender que a oralidade para os grupos subalternos é, também, uma forma de enfrentamento e de perpetuação de seus conhecimentos (Mahuika, 2017; Cusicanqui, 1987; Francis *et al.*, 2021). Aprofundaremos essa discussão acerca da História Oral na quarta seção da tese.

1.6. Organização da tese

Além desta seção introdutória, a tese está organizada da seguinte forma:

A **seção II** recebeu o título de “*O cis-tema de gênero heteronormativo e suas influências na educação*” e teve como finalidade discutir as heranças coloniais da cis-heteronormatividade e suas influências na educação. Utilizamos como referencial teórico, principalmente, María Lugones (2008, 2020), que discorre sobre o conceito de “sistema moderno colonial de gênero”, Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2020, 2021), que demonstra como o gênero foi instituído violentamente na sociedade africana Yorubá; e Ochy Curiel (Curiel, 2013), que trata, em especial, da heterossexualidade como imposição política e institucional.

A **seção III** foi intitulada “*Homo/bifobia e o contexto político-educacional no Brasil*”. Nela realizamos um aprofundamento conceitual e histórico acerca da homofobia e bifobia e situamos o contexto político-educacional brasileiro, recentemente influenciado por movimentos neoconservadores com uma agenda antigênero na educação.

Na **seção IV**, intitulada “*LGBTfobia e saúde mental: Revisão Integrativa de pesquisas latino-americanas sobre estresse e estressores na vida de lésbicas, gays, bissexuais e pessoas*”

transgênero”, buscou-se caracterizar e discutir pesquisas latino-americanas que tratam do adoecimento psíquico de pessoas gays, lésbicas e transgênero a partir do conceito de estresse. Avaliamos as similaridades dessas investigações, suas diferenças, assim como as lacunas para pesquisas futuras. É nesta seção que aprofundamos a discussão sobre o conceito de estresse e estresse de minorias.

A **seção V** foi intitulada “*Uma pesquisa sobre estresse na vida escolar de jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA: aspectos teóricos-metodológicos*”. Esta seção discute a relevância do Emancipa para a formação das juventudes e descreve detalhadamente os aspectos metodológicos da pesquisa realizada nesta tese.

A **seção VI** recebeu o título de “*Homo/bifobia e estresse: Histórias Orais Escolares de jovens gays e bissexuais do Emancipa – PA*” e teve o objetivo de discutir os resultados da pesquisa que foi conduzida com jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA.

Por fim, nas considerações finais, retomamos a história do autor presente nesta introdução, a RIL e as Histórias Orais escolares dos jovens do Emancipa/PA a fim de reafirmar que a fonte do estresse vivido por jovens de gays e bissexuais de periferias advém, sobretudo, da homo/bifobia e de seus imbricamentos com outras opressões. Reafirmamos também que esse cenário pode ser enfrentado a partir de múltiplas estratégias que incluem a garantia do direito à educação e, mais do que isso, de uma escola pública fundamentada nos princípios da liberdade, da transformação social e do compromisso com os grupos mais vulneráveis, conforme postulado pela Educação Popular.

2. O CIS-TEMA DE GÊNERO HETERONORMATIVO E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

A escola é um espaço público de promoção da cidadania e sua função não se reduz à transmissão de conhecimentos. Em um Estado democrático de direitos, os princípios da diversidade sociocultural, heterogeneidade, justiça e da igualdade devem ser preservados. A vivência na escola deveria permitir o acesso a essas reflexões, já que a própria educação é constituída por multiplicidades. Em vez disso, o que se observa são práticas de discriminação e formas sistemáticas de desqualificação do “outro”, algo que produz desigualdades e traz impactos severos nas trajetórias escolares de grupos marginalizados (Lionço; Diniz, 2009).



É histórico na educação brasileira o uso de normas e crenças que criam e reduzem a figura do “outro”, tratando-o como “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, e até “criminoso”. Estes “outros” seriam “todos aqueles e aquelas que não se sintonizam com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (Junqueira, 2009, p. 14).

Em relação à diversidade sexual, a escola não está à parte do regime binário e ordenador da cis-heteronormatividade. “Nossa sociedade é não apenas heterossexual, mas marcadamente heteronormativa” (Lionço; Diniz, 2009, p. 52). Tal exigência normativa é constantemente disseminada nas concepções de corpo, família, conjugalidade e, inclusive, de nação (Curiel, 2013), atribuindo um caráter biologizante e natural às ideias de sexo, gênero e sexualidade. Os currículos escolares, por sua vez, acabam perpetuando essas concepções e se tornam normatizadores, reprodutores das desigualdades e excludentes.

Junqueira (2009, p. 15) afirma que

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneira distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, autoaversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

Certamente, nas memórias de muitos jovens e adultos LGBT, há um verdadeiro cenário de violências na escola que se constrói desde a educação infantil e perpassa as demais etapas de escolarização. Outras instituições, como a família e a comunidade, também participam

dessas violências; afinal, elas são constituintes e forjadas na lógica cis-heteronormativa. É por isso que as pressões exercidas sobre jovens LGBT são tão intensas e danosas, especialmente quando convergem questões de classe, raça, gênero, sexualidade e outros marcadores de desigualdade. É preciso compreender mais essas interfaces.

Neste capítulo, objetivamos discutir os meandros desse projeto maior de sociedade que remonta ao período da colonização. Entendemos que as imposições e normas da sociedade e da escola fazem parte de grandes “engrenagens de desigualdades” que foram “inauguradas e consolidadas a partir da subalternização, bestialização e inferiorização de corpos não-brancos” (Nunes, 2021, p. 421). Raça, classe, gênero e sexualidade são marcadores indispensáveis para compreender a inferiorização, subalternização e desumanização das corporalidades, algo que aconteceu na colonização e que permanece até os dias atuais.

A chegada do europeu (homem, branco, heterossexual e cristão) às Américas significou uma verdadeira violência aos povos que aqui habitavam e tentou promover um apagamento étnico-cultural com a instituição de outras formas de ser e viver. Tal imposição ocorreu em várias dimensões e dividiu a sociedade em humanos e não humanos, brancos e racializados, homens e mulheres.

Ainda hoje, há uma forte influência desse projeto colonial de dominação, algo que María Lugones (2008, 2020) chama de “Sistema Moderno/Colonial de Gênero”, e que torna a heterossexualidade, segundo Ochy Curiel (2013), um verdadeiro regime político-institucional. Precisamos, portanto, discutir a educação considerando essas engrenagens mais amplas de dominação/exploração que estruturam o funcionamento da sociedade e moldam as relações que se estabelecem na escola. Começaremos a discussão pelo Sistema Moderno/Colonial de Gênero e, em seguida, trataremos da heterossexualidade como regime político-institucional.

2.1. O Sistema Moderno/Colonial de Gênero e suas influências na educação

A construção histórica da América Latina integra um projeto de poder europeu-colonial que influenciou as dinâmicas políticas, econômicas e sociais do continente. Essa característica, engendrada desde a chegada dos europeus no período da colonização, fez com que a América fosse sempre constituída como o “Outro” do ego hegemônico em poder. Os europeus atribuíram a si mesmos o papel de centralidade, de “Eu”, fato que se espalhou para o resto do mundo (Maia; Farias, 2020).

Ao criar essa noção de superioridade, os europeus também estabeleceram seus princípios e valores como universais, impondo-os à população mundial. Além disso, houve um

encobrimento que se deu em vários aspectos – econômico, político, cultural e social –, impondo uma única subjetividade e inferiorizando as descobertas mentais e culturais de africanos, asiáticos e indígenas (Quijano, 2005; Maia; Farias, 2020).

Até o século XV, a Europa não tinha destaque mundial. Houve, no entanto, uma mudança nesse cenário, um “deslizamento semântico”, segundo Dussel (2005, p. 1), em que a Europa toma o lugar de “centro” e os outros continentes, “periferias”. O século XVI, mais especificamente o ano de 1492, é um período-chave para compreender essa mudança, sendo o momento em que os europeus chegaram às Américas e iniciaram um processo sangrento de colonização, mediante o “encobrimento” do “outro”, sendo que este “outro” se tornaria parte da modernidade, uma extensão da Europa.

É uma falácia, portanto, classificar o contato dos povos de Abya-Yala com os europeus como “encontro”, dando uma tônica de harmonia e passividade à relação estabelecida – o que aconteceu foi exatamente o contrário (Dussel, 1993).

Segundo Lugones (2020, p. 59),

De modo mitológico, a Europa, centro capitalista mundial que colonizou o resto do mundo, passou a figurar como pré-existente ao padrão capitalista mundial de poder e, assim, estaria no ponto mais avançado da temporalidade contínua, unidirecional e linear das espécies. De acordo com uma concepção de humanidade que se consolidou com essa mitologia, a população mundial foi dividida em dicotomias: superior e inferior; racional e irracional; primitiva e civilizada; tradicional e moderna. Na lógica de um tempo evolutivo, primitivo se refere a uma época anterior na história das espécies. A Europa é concebida miticamente como pré-existente ao capitalismo global e colonial, e como tendo alcançado um estado muito avançado nesse caminho unidirecional, linear e contínuo. Assim, a partir do interior desse ponto de partida mítico, outros habitantes do mundo, outros seres humanos, passaram a ser miticamente concebidos não como dominados através da conquista, nem como inferiores em termos de riqueza ou poder político, mas como uma etapa anterior na história das espécies nesse caminho unidirecional. Esse é o significado da qualificação “primitivo”.

Para que tudo isso pudesse acontecer, os colonizadores realizaram diversas ações para construir um novo universo de relações intersubjetivas de dominação. Em primeiro lugar, apossaram-se das riquezas e dos produtos culturais que eram mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e benéficos para o centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram as formas de produção de conhecimento dos colonizados, suas significações, padrões simbólicos e expressões subjetivas. Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas diversificadas – os colonizados a compreender e assimilar a cultura dos dominadores, visando à reprodução e manutenção da dominação, algo que se deu nas dimensões materiais, subjetivas e, inclusive, religiosas, como é o caso da religião judaico-cristã. Todo esse duro processo constituiu uma “colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos

resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” (Quijano, 2005, p. 121).

De acordo com Grosfoguel (2008, p. 50),

aquilo que chegou às Américas nos finais do século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho destinado à produção de mercadorias para serem vendidas com lucro no mercado mundial. Essa foi uma parte fundamental, ainda que não a única, de um “pacote” mais complexo e enredado. O que chegou às Américas foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo não é capaz de explicar. Vendo a partir do lugar estrutural de uma mulher indígena das Américas, o que então surgiu foi um sistema-mundo mais complexo do que aquele que é retratado pelos paradigmas da economia política e pela análise do sistema-mundo. Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo.

Algo importante a ser dito é que a classificação mundial a partir da ideia de raça foi implementada pelos europeus para legitimar sua superioridade. Conforme Quijano (2005, p. 117),

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Na América e na África, a ideia de raça foi basilar nas relações de dominação impostas pelos colonizadores. Os povos foram dominados e violentados por serem considerados naturalmente inferiores devido às suas características fenotípicas. A raça “converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (Quijano, 2005, p. 118).

Durante 300 anos de escravidão, mais de 20 milhões de pessoas foram retiradas da África e tratadas como produtos na América. Grupos inteiros foram classificados como uma única unidade – “negros” –, e, portanto, inferiores (Rufino, 1941). O continente africano foi a vítima do maior processo de exploração e genocídio que o mundo já conheceu. A compreensão do racismo, portanto, não pode ser reduzida somente a relações individuais, mas deve ser vista como um grande projeto que buscou “desarticular um grupo humano por meio da negação de sua própria existência e personalidade coletiva”, além de “negar-lhes a referência a terra, cultura e história, assim reduzindo sua identidade à cor, que passara a simbolizar a sua condenação à inferioridade e à escravização” (Nascimento, 2008, p. 30).

Entre as heranças do racismo e da escravidão, segundo Gonzalez (2008, p. 35), está a “distribuição geográfica da população negra, isto é, sua localização periférica em relação às regiões e setores hegemônicos”. A autora também argumenta que o racismo estabelece uma divisão racial do trabalho que é compartilhada por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais atuais, tornando-se um dos pilares relevantes que estruturam as classes no sistema de estratificação social. Sabe-se muito bem que, no capitalismo monopolista, a população negra constitui, majoritariamente, a massa marginal (González, 2020).

Segundo Gonzáles (2020, p. 35),

enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração ou superexploração do negro, a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. Isso significa, em outros termos, que, se pessoas possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo), excetuando sua afiliação racial, entram no campo da competição, o resultado desta última será desfavorável aos não brancos.

Os efeitos do racismo também se estendem ao campo da subjetividade, pois o projeto colonial tem um efeito devastador na saúde mental da população negra. Frantz Fanon (1968) discutiu os profundos efeitos psicológicos da colonização na luta pela independência da Argélia entre as décadas de 50 e 60. Nesse período, foram criados muitos hospitais psiquiátricos que enfocavam unicamente nas patologias. Fanon, por outro lado, atribuiu o adoecimento mental à exposição constante à violência colonial. Segundo o autor, a guerra de libertação nacional conduzida pelo povo argelino conduziu durante sete anos “tornou-se terreno favorável ao aparecimento de transtornos mentais” (Fanon, 1968, p. 213).

Para Fanon (2023, p. 112),

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco [...]. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade.

Veremos mais adiante, com base em Lugones (2020) e Oyèwùmí (2020), que, além da raça, o gênero, o patriarcado e a heterossexualidade também fazem parte do projeto de dominação colonial.

O fim do colonialismo histórico-político nas Américas, no século XIX, “bem como na África e Ásia, por intermédio da descolonização em meados do século XX, não foi condição necessária e suficiente para a emancipação político-econômica e cultural dos países periféricos” (Assis, 2014, p. 613). Uma das maiores mentiras do século XX foi a ideia de que, com o fim das administrações coloniais, o mundo seria totalmente descolonizado (Grosfoguel, 2008).

As inúmeras e diversificadas matrizes de poder impostas ao longo de 450 anos não desapareceriam com a descolonização jurídico-política das colônias. “Continuamos a viver sob a mesma matriz de poder colonial”. Com a descolonização jurídico-política saímos de um período de “colonialismo global” para entrar num período de “colonialidade global” (Grosfoguel, 2008, p. 55). Atualmente, as estruturas de poder coloniais são entendidas a partir da “colonialidade do poder”.

A “colonialidade do poder” foi uma perspectiva introduzida entre as décadas de 80 e 90 pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (Mignolo, 2017). Chama-se de colonialidade do poder a herança do colonialismo histórico que, entre outras coisas, manifesta-se em ações violentas contra sujeitos que não seguem as normas coloniais (Neto, 2015). A colonialidade impôs um “padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e, desse modo, inferior, sempre primitivo” (Quijano, 2005, p. 127).

A “colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Maldonado-Torres, 2023, p. 35). Colonialidade é a “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126).

O conceito de colonialidade é fundamental para compreender muitas das imposições, desigualdades e violências na educação. Na educação, a colonialidade se expressa na imposição de culturas, conhecimentos e identidades dominantes, assim como na exclusão dos saberes de povos indígenas e negros e no completo silenciamento diante das demandas de gays, lésbicas, pessoas transexuais, bissexuais etc. Historicamente, a educação formal cumpre o papel de perpetuar uma retórica universalista, não somente com a difusão das narrativas do Norte global, mas também inviabilizando a emergência de “outros” conhecimentos (Leite, Ramalho; Carvalho, 2019).

Para Grosfoguel (2008, p. 126),

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantem-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

A América Latina ainda hoje está em uma situação de dependência econômica e política que foi imposta por doutrinas como o mercantilismo, o liberalismo e, posteriormente, o neoliberalismo (Maia; Farias, 2020). Essas questões são evidentes na formulação das políticas educacionais brasileiras, influenciadas diretamente por organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, que impõem aos sistemas educacionais princípios mercadológicos de eficiência, competitividade e privatização aos sistemas educacionais (Antônio; Silva; Cecílio, 2010; Castro; Neto, 2005). Ora, se os Estados-nação latino-americanos, incluindo o Brasil, tornaram-se independentes, por que ainda há uma presença tão forte do poder externo em seus territórios? A colonialidade pode, certamente, ser uma resposta. Ela é, segundo Mignolo (2017, p. 1), “o lado mais escuro da modernidade”.

Essa ideia de “modernidade” tão disseminada pela Europa é, na verdade, uma falsa narrativa de desenvolvimento. Os europeus classificaram o mundo a partir de suas próprias conveniências, excluindo os demais povos e favorecendo uma dicotomia entre seres superiores e inferiores, justificando assim o papel europeu de civilizar e, até mesmo, aniquilar a vida e as produções culturais de outros povos (Araújo; Santos, 2019). Enrique Dussel, importante filósofo argentino, chamou essa falsa narrativa de “mito da modernidade”, que é uma “estratégia discursiva que oculta a violência colonizadora praticada em nome da modernidade, do progresso, do desenvolvimento, promessas assumidas pelas mais avançadas filosofias europeias” (Neto, 2015, p. 57). Essa tal busca evolutiva “promoveu-se como emancipadora, como utopia, como o mito que definiu a superioridade dos europeus sobre os outros. Ela considera os outros como bárbaros, imaturos e necessitados de ajuda para se desenvolver, inclusive através da guerra e da violência” (Curiel, 2020, p. 126).

Percebe-se, então, que a modernidade surgiu de um processo colonizador que ocultou o massacre promovido pelo espírito “desenvolvimentista” e “descobridor” europeu, ganhando legitimidade até na produção do conhecimento. Em outras palavras, “a modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade” (Walsh, Oliveira; Candau, 2018). “Colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade” (Maldonado-Torres, 2023, p. 36).

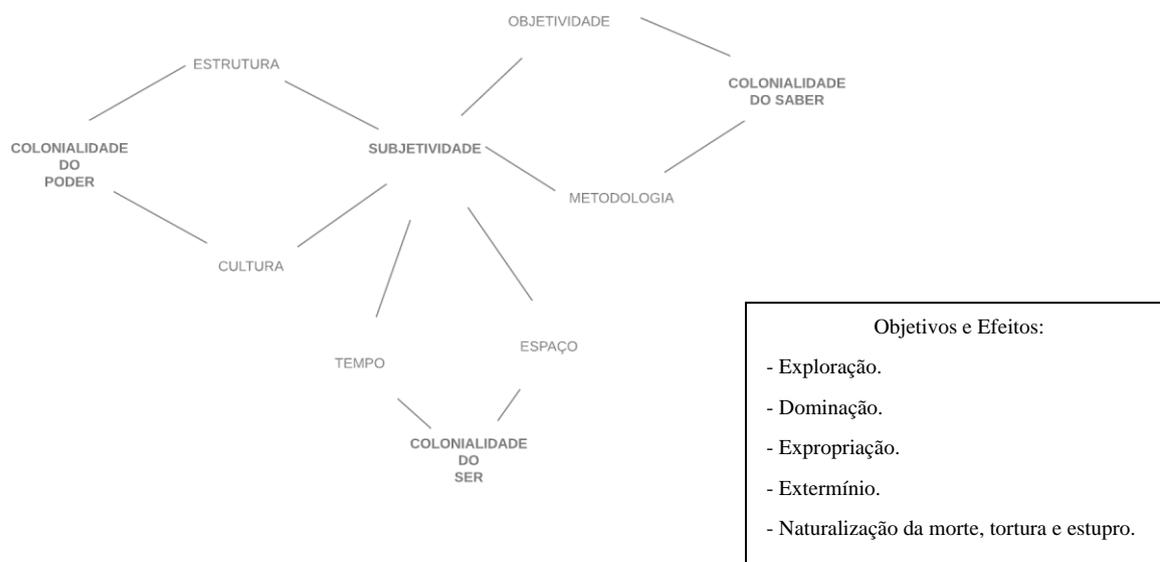
Para Maldonado-Torres (2023, p. 38),

Na colonialidade, o mundo moderno está instalado numa guerra permanente contra o povo colonizado, seus costumes e um vasto conjunto de suas criações e seus produtos como alvo mais direto. A modernidade/colonialidade é um paradigma de guerra que se coloca como justo e que faz o contexto colonial sempre violento, uma situação que normaliza a violência bem além das fronteiras das colônias e ex-colônias. A violência é desencadeada em múltiplas direções, mesmo na metrópole, sendo que os sujeitos colonizados tendem a persistentemente a ser os alvos diletos da violência sistemática.

Na educação, ainda hoje, ao se falar da história mundial, fala-se a partir do ponto de vista da Europa, da “descoberta”, de seus personagens centrais, de suas epistemologias. O conhecimento dos povos negros e indígenas raramente é priorizado. Ele simplesmente não existe, não é conhecido pelas crianças e adolescentes. É como se a história fosse um fenômeno fixo e imutável, não algo diversificado, narrado a partir de múltiplos pontos de vista. Na correlação histórica de poder entre colonizadores e colonizados, a hegemonia é europeia e eurocentrada.

A colonialidade inclui três dimensões básicas que se interrelacionam na subjetividade: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2023, p. 42). O diagrama abaixo ajuda a compreender a interrelação das dimensões da colonialidade com a subjetividade:

Ilustração 2 – Dimensões da colonialidade



Fonte: Maldonado-Torres (2023, p. 43).

A colonialidade do poder refere-se ao domínio que origina as padronizações que sustentam o controle de corpos e mentes (Quijano, 2002). A colonialidade do saber refere-se à racionalidade técnico-científica e epistemológica estipulada como modelo válido, baseada na neutralidade, objetividade, universalismo e no positivismo (Curiel, 2020). A colonialidade do ser trata da introdução da lógica colonial nas ideias e vivências de tempo e espaço, assim como na subjetividade. Trata-se de uma alteração de visão e dos demais sentidos, que são mecanismos pelos quais as pessoas têm senso de si e do mundo (Maldonado-Torres, 2023), isto é, “a humanidade de certas populações é negada por ser considerada um obstáculo para a

cristianização e para a modernidade” (Curiel, 2020, p. 127). O fio condutor que unifica a tríade da colonialidade é o sujeito colonizado e sua subjetividade, que precisa manter sua posição de subserviência, sendo imóvel no tempo-espaço, sem a possibilidade de mudança nas estruturas de poder, como se estivesse em uma espécie de “inferno”. “Esse é o inferno em relação ao qual o céu e a salvação do civilizado são concebidos e sobre os quais ele está acoplado” (Maldonado-Torres, 2023, p. 44).

A escola é estruturada pela colonialidade do poder, e as interações internas expressam isso. Fala-se muito que os ambientes educativos são também espaços de sociabilidade, mas até “a socialização não é neutra; ela transmite, produz e reproduz modelos de comportamento, sensibilidade e racionalidade próprios da cultura” (Vianna; Ramires, 2009, p. 74). As relações vividas na educação podem favorecer modelos, valores, sujeitos e significados.

Ora, se existe um "modelo subjetivo" a ser seguido, quem se diferencia é exposto a toda sorte de opressão para se adequar às normas estabelecidas. Este “outro” é considerado “outro corpo” que está à parte do mundo cultural – que carece de racionalidade/humanidade, sendo que o sentido de razão está associado à forma de existir eurocêntrica (Quijano, 2005).

Não basta apenas pensar a partir da lógica europeia, é preciso existir conforme seus moldes. Desde que nascemos estamos orbitando essa matriz de poder, e as instituições desempenham um papel importante na manutenção dessa relação. Tal atração “não é, em muitos casos, visível; ela ocorre sem que possamos notar. De maneira contínua e quase imperceptível, elas nos guia, tenta nos dar o mapa a seguir” (Felipe; Bello, 2009, p. 143). As instituições educacionais, em especial, têm efetivamente a função de direcionar. Isso é essencial ao fazer pedagógico. Mas é preciso questionar as direções que naturalizam preconceitos e diferenças de poder.

Neste debate sobre colonialidade, é importante trazer a crítica que Lugones (2008, 2020) faz à Colonialidade do Poder de Quijano. A colonialidade do poder introduz uma classificação universal e básica da população do planeta pautada na ideia de “raça”, contudo, assim como a raça, o gênero sempre foi estrutural na constituição do poder colonial, isto é: o gênero não está subordinado ao poder, conforme entende Quijano, mas faz parte do poder.

Outro aspecto: Quijano entende que o poder se estrutura em relações de dominação, exploração e conflitos entre sujeitos que disputam o controle de quatro dimensões básicas da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade. No padrão de Quijano, o gênero parece estar contido dentro dessa organização de “âmbito básico da vida”, algo hiperbiologizado já que traz como pressupostos o dimorfismo sexual, a heterossexualidade, a distribuição patriarcal do poder e outras ideias do tipo.

Quijano vê sexo como atributo biológico. “O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos” (Lugones, 2020, p. 56), como se as mulheres colonizadas e racializadas fossem subordinadas e destituídas de poder.

Para Lugones (2020, p. 62),

O quadro que Quijano elabora reduz o gênero à organização do sexo, seus recursos e produtos, e parece cair em uma certa pressuposição sobre quem controla o acesso a ele e quem é entendido como “recurso”. Quijano parece dar como certo que a disputa pelo controle do sexo é uma disputa entre homens, competindo entre si pelo controle de recursos que são entendidos como femininos. Parece que ele não entende os homens como “recurso” nos encontros sexuais. Assim como parece que as mulheres não disputam em nenhum nível o controle do acesso ao sexo. As diferenças são pensadas nos mesmos termos em que a sociedade entende a biologia reprodutiva.

A colonialidade do poder se sustenta na noção biológica (e binária) de sexo, assim como na concepção heterossexual e patriarcal do poder para explicar o papel do gênero nas disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Contudo, “tanto o dimorfismo biológico, a heterossexualidade e o patriarcado estão inscritos – com letras maiúsculas e hegemonicamente – no próprio significado de gênero” (Lugones, 2020, p. 56). Em outros termos, “a imposição de um sistema de gênero binário foi tão constitutiva da colonialidade do poder quanto esta última foi constitutiva de um sistema moderno de gênero. Muitas das condutas e discussões acerca da “diferença de sexo” são fruto da opressão, isto é, “a opressão cria o sexo e não o contrário” (Curiel, 2013, p. 52). Assim sendo, tanto a “raça” quanto o “gênero” são ficções poderosas e interdependentes” (Costa, 2022, p. 3).

Segundo Rosa (2021, p. 47),

A conformidade de Quijano com o dimorfismo biológico binário, hetero-hegemônico, faz parte da colonialidade de gênero que incide sobre as relações e que se organiza em torno da heterossexualidade e patriarcado. Quijano não se contrapõe às hierarquias pré-estabelecidas a partir da dualidade moderna, macho/fêmea, homem/mulher, que compõem a estrutura de família nuclear capitalista, aceitando um modelo eurocêntrico e global de gênero sem uma historicidade do próprio gênero.

Antes da chegada dos europeus, muitos povos latino-americanos e africanos não se enquadravam no binarismo de gênero homem-mulher, que oprime e inferioriza populações negras, indígenas, mulheres e pessoas de sexualidades diversas. Quijano não considerou a generificação dos corpos, parte constituinte da colonialidade; não como uma opressão trazida com a colonização, “mas como um elemento fundador dessa nova organização do poder e sobre a qual se fundaram epistemicídios e massacres realizados aos povos nativos deste território” (Bottom, 2021, p. 30).

Oyèwùmí (2020, 2021) demonstra que, nas sociedades iorubas, o gênero não era utilizado como um princípio organizador antes da colonização ocidental. Diferenças de gênero

foram introduzidas onde não existiam. Essa estrutura de organização em homem-mulher e suas respectivas padronizações de papéis e poder foram utilizadas para dominar esses povos, enfraquecendo suas formas de existência. Segundo a autora, “a dualidade opositiva macho/fêmea, homem/mulher e o privilégio masculino que a acompanha nas categorias de gênero ocidentais é especialmente alienígena para muitas culturas africanas” (Oyèwùmí, 2020, p. 93).

As comunidades iorubas não viviam sob uma lógica “bio-lógica”, uma vez que a organização social não se baseava em tipos de corpos; assim, a ideia de “gênero” – fortemente atrelada às características físicas-biológicas – não era um elemento importante na dinâmica e hierarquização dos papéis sociais: o poder era destinado aos mais velhos, isto é, na ancianidade. Na cultura ioruba, as categorias *obirin* e *okunrin* – traduzidas como “anafêmea” e “anamacho”, respectivamente não tinham sentidos binários nem se relacionavam numa hierarquia (Oyèwùmí, 2021).

De acordo com Lugones (2020, p. 66),

Oyèwùmí entende o gênero, introduzido pelo Ocidente, como uma ferramenta de dominação que produz duas categorias sociais que se opõem de maneira binária e hierárquica. “Mulheres” (enquanto gênero) não é um termo definido pela biologia, ainda que seja designado a anafêmeas. A associação colonial entre anatomia e gênero é parte da oposição binária e hierárquica, central à dominação das anafêmeas introduzida pela colônia. As mulheres são definidas em relação aos homens, a norma. Mulheres são aquelas que não têm um pênis; não têm poder; não podem participar da arena pública. Nada disso pertencia às anafêmeas iorubás antes da colônia.

Como se vê, Quijano tem um entendimento muito superficial sobre gênero. Lugones (2008, 2020) e Oyèwùmí (2020, 2021) avançam nessa discussão ao evidenciar os eixos atrelados ao sistema colonial, como o gênero e a heterossexualidade – ignorados por Quijano, que organizam e geram grande parte das violências sofridas por mulheres negras e pessoas LGBT.

Neste debate, é essencial discutir o conceito de cisgeneridade – ou melhor, cisonormatividade, uma vez que “a ideia de cisonormatividade pode ser alinhada à de heteronormatividade” (Vergueiro, 2016, p. 64). Num primeiro momento, a cisgeneridade estaria associada à identidade de gênero de pessoas que se identificam com o “sexo atribuído ao nascimento”, só que, associado a esse conceito, estão as concepções de “normalidade corporal” e “corpo ideal”, ambas biologizantes e essencialistas, o que subalterniza outras identidades (como de travestis e transgênero) e, inclusive, pessoas cisgêneras.

Segundo Vergueiros (2016, p. 64),

As considerações sobre a cisonormatividade, por sua vez, procuram enfatizar que os processos cisonormativos produzem consequências mais amplas que aquelas violências direcionadas a comunidades e pessoas trans travestis: nesse sentido, os seus efeitos

não se restringem a estas comunidades e pessoas marginalizadas, mas normatizam e monitoram vidas cis-gêneras também (de distintas maneiras). Poderíamos pensar em como as normas de gênero afetam vivências de gênero e das limitações colocadas à sua autonomia corporal (especialmente em relação a mulheres cisgêneras), entre diversos outros dispositivos cisnormativos.

O sistema de gênero, ou melhor, o “cis-tema de gênero”, serviu (e ainda serve) para organizar a vida de homens e mulheres, mas constitui o próprio sentido de ser “homem” e “mulher” no mundo moderno/colonial. Tanto a cisgeneridade quanto a heterossexualidade se alinham à noção colonial de “homem” e “mulher”, ou melhor: o próprio sistema de gênero é cisgênero e heterossexual.

O cis-tema colonial de gênero atua como um grande princípio organizador da sociedade e, inclusive, da escola. Há uma naturalização e essencialização de comportamentos: meninos são vistos como mais agitados e agressivos, enquanto as meninas são consideradas mais meigas e passivas. Esses olhares impõem condutas desde a infância e tornam-se extremamente violentos com as crianças. Das meninas, espera-se que sejam carinhosas e meigas, por isso não surpreende vê-las caminhando de mãos dadas na escola e cuidando umas das outras. Essas condutas são vistas como evidências de feminilidade real, mostrando que as meninas estão distantes de brincadeiras violentas, barulhentas e expressivas – tipicamente atribuídas aos meninos (Felipe; Bello, 2009). Caso os meninos tenham comportamentos semelhantes, poderão ser regulados por algum adulto ou até mesmo por outros meninos, já que eles são formados continuamente para “exorcizar de si mesmos a feminilidade” (Junqueira, 2009, p. 13).

O modus operandi do gênero também se expressa em muitos livros didáticos que ainda apresentam a tríade da família nuclear formada por pai, mãe e filho(s) e, além disso, na função de cada um(a) nesse núcleo. Um olhar mais atento para esses materiais também indicará que a família representada é principalmente branca e de classe média. Nos livros, “as mulheres surgem para ilustrar e demonstrar sua função primordial: a do cuidar. [...] Ao falar do cuidado, as figuras masculinas estão na maior parte das vezes ausentes ou não são relevantes” (Vianna; Ramires, 2009, p. 81).

Além disso, os livros pouco ou quase nada tratam da importância das mulheres negras para a sociedade. Souza e Elias (2022) analisaram livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental II e de biologia do Ensino Médio para identificar a presença das mulheres nesses materiais. O estudo identificou que a mulher retratada nos livros é branca, de classe alta, e que há uma falta de representatividade de mulheres negras, indígenas e asiáticas. Algo semelhante ocorreu na análise de livros de Biologia do Ensino Médio feita por Lara e Abreu (2022), que

identificaram a ausência de representatividade das mulheres negras, especialmente nos registros visuais.

Outro mecanismo de opressão intrínseco ao gênero é a heterossexualidade que, da mesma forma, regula e silencia os corpos dentro da escola, sobretudo de pessoas LGBT. Nessa linha de discussão, traremos a perspectiva de Curiel (2013), que entende a heterossexualidade como um sistema político e institucional que compõe a Nação; por isso, o Estado é considerado uma Heteronação e, então, poderíamos falar de uma Heteroeducação.

2.2. A heterossexualidade como regime político e institucional e suas influências na educação

Lésbicas, gays, muito menos pessoas trans, ou seja, não heterossexuais, não participaram da Assembleia Nacional Constituinte. Não há sequer menção a essas palavras na ata da Assembleia ou no texto da Constituição, outro dos indicadores de que a heterossexualidade é tida como “natural” [...] (Curiel, 2013, p. 104, tradução nossa).

[...] Heteronação, ou seja, como a nação e sua construção imaginária têm como base fundamental o regime da heterossexualidade, através da ideologia da diferença sexual, e esta, por sua vez, em instituições como a família, o parentesco, a nacionalidade, todas expressas nos pactos sociais que se refletem e um texto normativo como a Constituição (Curiel, 2013, p. 56, tradução nossa).

Ochy Curiel é uma autora, ativista política e feminista decolonial nascida na República Dominicana, em uma cidade que se chama Santiago de Los Caballeros, talvez o contexto com mais pessoas brancas e oligarquias do país. Curiel veio, a princípio, de uma classe social mais baixa que a média. Academicamente, é professora da *Universidad Nacional de Colombia e da Universidad Javeriana* (Teixeira; Silva; Figueiredo, 2017).

Em sua dissertação de mestrado, Ochy Curiel realizou um importante estudo do processo de construção da Constituição Política colombiana de 1991 e mostrou como tal documento "expressa um poder jurídico, teórico e político significativo, visto que contém, endossa e legitima um discurso que foi produto da negociação e aliança daqueles que tinham o poder de decidir, redigir e ordenar suas prescrições, ou seja, alguns constituintes" (Curiel, 2013, p. 29, tradução nossa). Constituintes, majoritariamente homens, com privilégios de classe e raça, que, apesar das diferenças políticas, concordaram em garantir um caráter heterossexual à nação.

Aqui, é importante retomar e justificar a inserção das citações que introduzem este subtópico: na formulação da Constituição colombiana, não houve a participação – nem sequer

menção – no texto constitucional de lésbicas, gays, pessoas transgênero, indígenas, entre outros grupos minoritários, como se a heterossexualidade fosse algo natural e inato. É por isso que Ochy estabelece a noção de “Heteronação” que permeia as instituições como a família, o parentesco e a própria nacionalidade.

A heterossexualidade tem diversos sentidos e perspectivas. Desde a antropologia, tem-se a heterossexualidade como uma prática sexual hegemônica, atrelada a “outras instituições sociais como família, a reprodução e a produção, a divisão sexual do trabalho em torno das relações entre os sexos”. Ainda no campo da antropologia das sexualidades, a heterossexualidade é vista como uma construção cultural da sexualidade, ou seja, do “significado das práticas, os domínios nos comportamentos, o corpo e suas pulsões e a mediação cultural de tudo isso” (Curiel, 2013, p. 45, tradução nossa).

No entanto, concordamos com Ochy Curiel de que a heterossexualidade compulsória, para além de uma relação afetiva entre um homem e uma mulher, constitui-se como uma instituição obrigatória e de um regime político que articula, inclusive, a Nação (Teixeira; Silva; Figueiredo, 2017). Trata-se de uma concepção que discute como homens/brancos/heterossexuais/cristãos estabeleceram e perpetuaram mecanismos de opressão que se tornaram parte da dinâmica social e da estrutura jurídica de forma naturalizada.

De acordo com Lugones (2008, p. 92),

A heterossexualidade faz parte da construção colonial/moderna das relações de gênero e é produzida e construída miticamente. A heterossexualidade não é simplesmente biologizada de forma fictícia, ela também é obrigatória e permeia toda a colonialidade do gênero, na compreensão mais ampla que estamos dando a esse conceito. Nesse sentido, o capitalismo global eurocêntrico é heterossexual. Acho importante que vejamos, enquanto tentamos entender a profundidade e a força da violência na produção tanto do lado oculto/escuro quanto do lado visível/ claro do sistema de gênero moderno/colonial, que essa heterossexualidade tem sido consistentemente e duradouramente perversa, violenta, degradante [...].

Em todos os âmbitos da sociedade, adota-se a heterossexualidade como único modelo possível de existir. A educação, em vários sentidos, serve a esse sistema de dominação e se recusa a perceber e reconhecer as diferenças de públicos em seu interior, como é o caso de estudantes bissexuais e gays. Nessas situações, predomina “o princípio da heterossexualidade presumida, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser ‘coisa passageira’, que ‘se resolverá quando ela/ele encontrar a pessoa certa’)” (Junqueira, 2009, p. 30).

Esse princípio da “heterossexualidade presumida” é exatamente o que Ochy Curiel identifica na Constituição da Colômbia. O preâmbulo da Constituição Política da Colômbia apresenta o “povo” como unidade máxima e soberana da nação, porém, Curiel questiona o nível

de consentimento que havia entre os diferentes setores sociais em torno do documento e que soberania era essa do povo que deu aos seus representantes o poder de decretar, sancionar e promulgar tal legislação.

Ao contrário do que diz o preâmbulo, os fatos foram outros: houve pouca participação de mulheres, grupos afrodescendentes, indígenas, lésbicas, gays, pessoas transexuais, entre outros. É por isso que “o sujeito coletivo da nação também é uma ficção, como a própria nação” (Curiel, 2013, p. 94, tradução nossa). O contrato social em torno da Constituição foi patriarcal em dois sentidos: o primeiro se refere aos participantes efetivos da votação, que incluiu, por exemplo, somente quatro mulheres, sendo que nenhuma delas era feminista; o segundo, por apresentar propostas que não questionaram a estrutura nuclear da família, a naturalização da maternidade etc.

Curiel fundamentou suas análises em duas outras autoras feministas: Adrienne Rich, feminista e escritora dos Estados Unidos, que pensou a heterossexualidade como instituição e traçou o conceito de “heterossexualidade compulsória” –, e Monique Wittig, escritora francesa, que discutiu a heterossexualidade como regime político.

Em Rich (2010), a heterossexualidade é uma imposição institucionalizada que visa garantir o acesso ao físico, econômico e emocional dos homens às mulheres. Aqui, as mulheres foram convencidas de que o casamento e a relação com os homens são componentes indispensáveis e fundamentais, mesmo que isso custe sua felicidade e liberdade. Ao traçar o conceito de “heterossexualidade compulsória”, Rich discute a “ideologia do romance heterossexual” que é transmitida desde a infância por meio de histórias tradicionais infantis, programas midiáticos, músicas populares e a própria cerimônia de casamento.

Sobre as histórias infantis, vale salientar que muitas referências atuais foram importadas da Europa. No Brasil, os primeiros exemplares voltados à infância surgem no final do século XIX e início do século XX, como traduções e/ou adaptações dessas narrativas. Esses textos visavam atender objetivos fortemente moralizantes, destacando a família e, especialmente, a mulher, vista como virtuosa, pacífica e bondosa. Muitos livros usados nas escolas ainda apresentam a mulher em papel secundário, dependendo de outros personagens para definir sua história. São narrativas que mostram que as mulheres só serão felizes ao ganharem um presente esperado e encontrarem alguém para se casar e viverem felizes para sempre. Além disso, a mulher sempre aparece em espaços muito bem demarcados (cultural e historicamente), como próprios da figura feminina: em casa, cuidando da limpeza, dos filhos etc. (Ribeiro et al., 2015).

Para Rich (2010, p. 35),

A suposição de que ‘a maioria das mulheres são heterossexuais de modo inato’ coloca-se como um obstáculo teórico e político para o feminismo. Permanece como uma suposição defensável, em parte porque a existência lésbica tem sido apagada da história ou catalogada como doença, em parte porque tem sido tratada como algo excepcional, mais do que intrínseco. Mas, isso também se dá, em parte, porque ao reconhecer que para muitas mulheres a heterossexualidade pode não ser uma ‘preferência’, mas algo que tem sido imposto, administrado, organizado, propagandeado e mantido por força, o que é um passo imenso a tomar se você se considera livremente heterossexual ‘de modo inato’. No entanto, o fracasso de examinar a heterossexualidade como uma instituição é o mesmo que fracassar ao admitir que o sistema econômico conhecido como capitalista ou o sistema de casta do racismo são mantidos por uma variedade de forças, incluindo tanto a violência física como a falsa consciência. Tomar passo a favor do questionamento da heterossexualidade como uma “preferência” ou “escolha” das mulheres – e, assim, fazer o trabalho intelectual e emocional que vem a seguir – irá exigir coragem de uma qualidade especial das feministas que se definem como heterossexuais, mas acho que a recompensa será grande: uma libertação do pensamento, a exploração de novos caminhos, a dissolução de outro grande silêncio, uma nova claridade nas relações interpessoais.

A obrigatoriedade da heterossexualidade está associada às relações capitalistas de produção que segregam por sexo no âmbito laboral, atribuindo às mulheres posições de menor valor social, como empregadas domésticas, secretárias, babás etc. Há uma sexualização dos postos de trabalho que, além de limitar o acesso das mulheres a certas oportunidades, transforma-as em instrumentos de servidão dos homens (Curiel, 2013).

Como caminho conceitual e político, Rich traça dois conceitos importantes: “existência lésbica” e “continuum lésbico”. O primeiro diz respeito à rejeição de um modo de vida heterossexual compulsório, que recusa (direta e indiretamente) o acesso masculino à mulher. Também significa retomar a presença histórica das lésbicas e criar o sentido dessa existência negada. O segundo conceito, por sua vez, visa o resgate histórico de vivências entre mulheres, relacionadas não apenas às experiências sexuais, mas à cumplicidade, solidariedade e cooperação, que ocorrem entre múltiplas mulheres, sejam elas mães e filhas, mulheres adultas e jovens. Este resgate é importante,

porque as lésbicas foram privadas de uma existência, primeiro, porque são colocadas no mesmo plano da homossexualidade masculina, apagando assim a realidade feminina; segundo, porque lhes foi negada uma comunidade feminina coerente por terem que compartilhar um tipo de vida social e uma causa comum com homens homossexuais, somado ao fato de não terem privilégios econômicos e culturais, como quase todas as mulheres (Curiel, 2013, p. 49).

A segunda autora utilizada por Ochy Curiel é Monique Wittig, que estabelece a noção da heterossexualidade como regime político. Segundo Wittig (1980),

Os discursos que acima de tudo oprimem, lésbicas, mulheres, e homens homossexuais, são aqueles que tomam como certo que a base da sociedade, de qualquer sociedade, é a heterossexualidade. Estes discursos falam sobre nós e alegam dizer a verdade num campo apolítico, como se qualquer coisa que significa algo

pudesse escapar ao político neste momento da história, e como se, no tocante a nós, pudessem existir signos politicamente insignificantes. Estes discursos da heterossexualidade oprimem-nos no sentido em que nos impedem de falar a menos que falemos nos termos deles. Tudo quanto os põe em questão é imediatamente posto a parte como elementar. A nossa recusa da interpretação totalizante da psicanálise faz com que os teóricos digam que estamos a negligenciar a dimensão simbólica. Estes discursos negam-nos toda a possibilidade de criar as nossas próprias categorias. Mas a sua ação mais feroz é a implacável tirania que exercem sobre os nossos seres físicos e mentais.

Conforme já mencionado, as nações latino-americanas sofreram fortes influências do projeto de dominação europeu, evidentes nas bases econômicas e socioculturais. A heterossexualidade se instala entre as populações africanas, asiáticas e latino-americanas, tornando-se mais um dos mecanismos de opressão colonial. A gravidade desse processo se expressa na lógica discutida por Wittig: o discurso da heterossexualidade é naturalizado, oprime e impede de falar.

No que concerne à educação, uma forma de silenciamento atroz é aquela relacionada às violências homofóbicas, que são inviabilizadas ou tratadas de forma lúdica, como brincadeiras. As dores de gays e bissexuais são insignificantes, assim como suas corporalidades e significados. O discurso heterossexual, inclusive, busca justificativas e/ou transfere a culpa para as vítimas das opressões. Às vezes, os próprios profissionais da educação reproduzem isso: “se usasse uma roupa adequada não teria passado por isso”, “não sabem se colocar no seu lugar e, ainda, querem ser o centro das atenções”. Conforme pontuado por Wittig, esses processos de silenciamento são tiranos, ferozes e implacáveis, com efeitos físicos e mentais.

Outro ponto que Wittig discute é o vínculo da heterossexualidade com o casamento, a responsabilidade da mulher pela reprodução da espécie e as suas obrigações como classe sexual, entre outros, sendo que tudo isso é naturalizado pelo Estado, pelas leis e pelas instituições. Todas essas questões também são vistas como leis gerais e interpretações totalizantes que se supõem universais e a-históricas, por isso estão intrínsecas à noção de “ser mulher”. Curiel (2013, p. 52, tradução nossa) argumenta:

Segundo Wittig, o sexo é uma categoria que existe na sociedade na medida em que é heterossexual e as mulheres nela são heterossexuais, o que significa que a produção da espécie e sua produção lhes são impostas a partir de sua apropriação coletiva e individual – o segundo, por meio de um contrato fundamental: o casamento, um contrato vitalício e que só pode infringir a lei (por meio do divórcio). O cuidado e a reprodução, bem como as obrigações atribuídas às mulheres como classe sexual (destinação de residência, relação sexual forçada, reprodução para o marido, noção conjugal), fazem com que as mulheres pertençam a seus maridos.

Essas questões são visíveis na história da educação do Brasil. No período colonial, a instrução era limitada às aulas de catequese ministradas pelos jesuítas, normalmente oferecidas aos indígenas e aos filhos dos homens brancos europeus, com o objetivo principal de auxiliar

na colonização. As mulheres, por sua vez, não participavam dessas aulas, mas ainda assim eram doutrinadas pelos jesuítas nas missas e em outros momentos religiosos. Essa prática religiosa reforçou nas mulheres os ensinamentos de subserviência aos maridos e à Igreja Católica. Foi essa mesma igreja que validou a segregação e incentivou a dedicação das mulheres à vida religiosa, com pouca participação na vida pública (Rosa, 2020).

Durante todo o período colonial, o Estado não se preocupou com a instrução feminina, e tal projeto só surgiu após a independência, no Brasil Império. Em 1827, foi instituída uma lei para organizar um sistema educacional feminino, mantido pelo Estado brasileiro. As diferenças de privilégios entre homens e mulheres seriam reproduzidas nas instituições educacionais, pois as mulheres não aprendiam geometria e o ensino da aritmética se limitava às quatro operações fundamentais. Além disso, devido à falta de formação, poucas mulheres poderiam se candidatar a mestras nessas escolas. Quanto à educação superior, somente em 1879, o governo imperial permitiu a entrada de mulheres nas faculdades, condicionada à permissão dos pais (para mulheres solteiras) e dos maridos (para mulheres casadas) (Rosa, 2020).

Sobre essa questão da educação no período colonial, um primeiro ponto a se observar é o papel da Igreja Católica na criação e manutenção das desigualdades de gênero, algo que se tornaria estrutural e impediria, por muito tempo, o acesso das mulheres à educação, e, quando o Estado o fez, ocorreu de forma limitada e condicionada às vontades masculinas. Esse é um exemplo de como, historicamente, o sistema heterossexual-machista-colonial permeia todas as instituições sociais – incluindo a igreja, o Estado, a família e a educação – e afeta sistematicamente as mulheres.

A heterossexualidade está imbuída da religião e da família mononuclear. Ao retomar Curiel (2013), percebe-se que, no caso da Colômbia, o Deus apresentado no preâmbulo da Constituição é judaico-cristão, considerado a representação divina desde o início da nação, ignorando a existência de deusas e deuses indígenas e afro. A autora argumenta que já se conhece bem “o papel que a igreja judaico-cristã tem desempenhado na manutenção do regime heterossexual” (Curiel, 2013, p. 95, tradução nossa). Em relação à família, a ideologia baseia-se na união de um homem e de uma mulher com seus filhos, legitimada pelo contrato social do casamento. Isso também ignora a realidade social e cultural da Colômbia, formada por outros arranjos familiares. Contudo, a instituição da família mononuclear tem uma finalidade política:

A nação depende justamente de instituições como a família, a maternidade, o casal heterossexual, os direitos masculinos e patriarcais, a representação de homens com privilégios sobre o resto da nação, herança e filiação. Os mesmos conceitos universalizantes de mulher e homem, sempre dependentes um do outro, definidos a partir a produção e a reprodução precisam do patriarcado heterossexual para se sustentar. Ter proposto algo diferente significaria uma ruptura fundamental com o

modelo de Estado nacional, o que poderia significar a não inclusão em seu projeto (Curiel, 2013, p. 84, tradução nossa).

Esses valores hegemônicos de família estão permeados pelos valores da Igreja Católica, que afirmava que o homem-marido-pai tinha direito a um espaço extradoméstico de vida pública, sendo um de seus papéis a autoridade e a manutenção financeira e alimentícia do lar. A mulher-esposa-mãe, por outro lado, “tinha que permanecer na esfera doméstica, e sua única e fundamental função era a educação dos filhos. As escolhas das mulheres eram ser mães-esposas, ou religiosas, celibatárias e solteironas, caridosas e piedosas” (Curiel, 2013, p. 127, tradução nossa).

Curiel (2013, p. 133, tradução nossa) também salienta:

Tudo isso mostra que, na Colômbia, o discurso hegemônico expresso na legislação sobre a família é herança da relação entre a Igreja Católica e o Estado nacional desde os tempos coloniais, herança que legitima a família nuclear, monogâmica e heterossexual, localizado dentro do casamento formal (católico ou civil).

Tanto a Igreja Judaico-Cristã quanto a família nuclear foram danosas à existência de pessoas de outras sexualidades. A suposta homossexualidade dos indígenas foi vista com horror pela Igreja Católica, sendo considerados imorais, pecaminosos e dignos de punição (Curiel, 2013). Contudo, vale ressaltar que um conjunto de autoras e autores aponta que, em sociedades indígenas, não havia a diferenciação da homossexualidade:

Allen razona que muchas comunidades tribales de Nativos Americanos eran matriarcales, reconocían positivamente tanto a la homosexualidad como al «tercer» género, y entendían al género en términos igualitarios, no en los términos de subordinación que el capitalismo eurocentrado les terminó por imponer (Lugones, 2008, p. 86).

También nos indica que entre las ochenta y ocho tribus que reconocían la homosexualidad, aquellas que la reconocían en términos positivos incluían a las tribus de apaches, navajos, winnebagos, cheyennes, pima, crow, shoshoni, paiute, osage, acomas, zuñi, sioux, pawnee, choctaw, creek, seminole, illinois, mohave, shasta, aleut, sac y fox, iowa, kansas, yuma, aztec, tlingit, maya, naskapi, ponca, maricopa, lamath, quinault, yuki, chilula, y kamia. Veinte de estas tribus incluían referencias específicas al lesbianismo (Lugones, 2008, p. 91).

[às Américas chegou o homem europeu com] uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas (e é importante recordar que a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica) (Grosfoguel, 2008, p. 51).

O “terceiro gênero” apresentado acima por Lugones (intersexualidade), por exemplo, é uma população que não se enquadra em categorias binárias sexuais, justamente por possuir algumas características “biológicas tradicionalmente” associadas ao macho e “indicadores biológicos” associados à fêmea.

O regime colonial criou categorias antes inexistentes e colocou de um lado aquelas/es que seguem suas normas – dignos dos privilégios do sistema patriarcal/heterossexual/branco, e de outro aquelas/es tidos como diferentes/subordinados/transgressores/assimétricos.

Curiel (2013, p. 54, tradução nossa) salienta:

Esses conceitos são produzidos como leis gerais, como interpretações totalizantes que se supõe universais e a-históricas. Mulher, homem, história, cultura, direito, sexo... das ciências. A partir dessa lógica, mesmo a homossexualidade não pode ser outra coisa senão algo simétrico e complementar à heterossexualidade, pois para Wittig a sociedade heterossexual precisa do diferente como uma necessidade.

O sexo biológico é social, assim como os seus desdobramentos na dinâmica humana, ou seja, mais do que uma classificação em grupos, a divisão das pessoas pelo sexo biológico cria uma separação entre “normais” e “anormais”, garantindo diferentes formas de tratamento no âmbito social. Aqueles/as que não estão alinhados a esse padrão – os “anormais” – estão expostos a toda sorte de violências e anulação de seus modos de existir. A divisão sexual, assim como esses processos de opressão, é fruto da colonização, já que entre diversos grupos indígenas a intersexualidade e a homossexualidade recebiam um tratamento completamente diferenciado daquele dado pela modernidade eurocêntrica.

Um projeto de permanência e resgate da cultura e dos saberes dos povos latino-americanos significa também defender a existência de identidades que ainda hoje são marginalizadas. “Antes da colonização, as ‘pessoas’ eram identificadas sem nenhuma atribuição de gênero” (Curiel, 2020, p. 135).

Com base na discussão feita até agora, nota-se que a escola é um contexto alicerçado em diversas estruturas coloniais de poder e, conseqüentemente, os sujeitos “outros” – como gays e bissexuais – que estão em seu interior são fortemente afetados por inúmeras violências. Ser jovem gay ou bissexual é um processo constante de enfrentamento, desagrupamento, reorganização e busca de respeito e valorização, especialmente quando se é negro, morador de periferias e estudante de escola pública.

Nesta tese, propomos analisar a complexidade desse fenômeno de simbiose entre as opressões pela perspectiva do “imbricamento de opressões”. Isto pode ajudar a entender melhor como é produzido o sofrimento mental de jovens gays e bissexuais negros e pobres na escola, além de favorecer a formulação de propostas efetivas para enfrentamento e promoção da qualidade de vida desses sujeitos.

2.3. Imbricamentos de opressões, processos de enfrentamentos e resistências

Conforme já discutido, a colonização criou o cis-tema moderno/colonial de gênero e, consigo, o binarismo cis-têmico entre homem e mulher, assim como o regime político e institucional da heterossexualidade. O debate feito até aqui demonstra que a América Latina passou por um duro processo de múltiplas violências interrelacionadas, ancoradas no colonialismo e na colonialidade, evidentes na homo/bifobia, no racismo, na pobreza, na exploração e dominação das mulheres negras, entre outras formas de opressão. Alguns dados ajudam a compreender isso.

Segundo a CEPAL (2022), a incidência da pobreza na América Latina é mais comum em certos grupos: mais de 45% das crianças e adolescentes vivem na pobreza; a taxa de pobreza entre mulheres de 20 a 59 anos é maior que a dos homens em todos os países latino-americanos; e a pobreza é significativamente mais alta entre indígenas e afrodescendentes. Outro estudo mostra que, em 80% dos 18 países analisados, as pessoas afrodescendentes enfrentam diversas desvantagens relacionadas à pobreza, emprego, saúde materno-infantil e falta de acesso a moradia adequada e serviços básicos, como água potável e saneamento (OPAS, 2021). Em 2020, mais de 4 mil mulheres foram vítimas de feminicídio na América Latina e no Caribe (CEPAL, 2021).

Quanto à população LGBT, percebe-se que ela é fortemente afetada pela violência e pelas desigualdades no acesso a direitos básicos. Entre 2014 e 2020, pelo menos 3.514 pessoas LGBT foram assassinadas na América Latina e no Caribe, e 1.401 dessas mortes estavam diretamente relacionadas à homofobia (Sin Violência LGBTI, 2022). No Brasil, em 2023, ocorreram 230 mortes violentas contra LGBT, sendo 184 assassinatos, 18 suicídios e 28 por outras causas (Observatório de mortes e violências contra LGBTI+, 2023). Em muitos casos, essas violências são consideradas “legalmente legítimas”. Há um estímulo à violência, como se isso fizesse parte da “ordem percebida da natureza e do mundo”. A LGBTfobia está atrelada às estruturas sociais e as mentalidades estão aprisionadas a essa lógica colonial.

No campo do trabalho, uma pesquisa identificou que somente 15% das/os participantes transexuais tinham emprego com carteira assinada, enquanto 15,6% tinham atividade laboral autônoma formal e 27,2%, trabalho autônomo informal. Em muitos casos, como último recurso de sobrevivência, a prostituição era a atividade remunerada de 14,3% das/os entrevistadas/os (Grupo pela Vidda, 2022).

Quanto às desigualdades raciais no Brasil, em 2021, 18,6% dos mais pobres eram brancos, enquanto os negros (pretos e pardos) representavam mais que o triplo (72,9%) (IBGE,

2022). Nota-se que a população negra é a mais pobre do país, enquanto a riqueza está nas mãos de 1% da população. Em relação à violência de gênero, em 2022, o Brasil registrou 1.410 casos de feminicídio. Em média, uma mulher era assassinada a cada 6 horas. Um levantamento do Instituto Sou da Paz mostrou que, entre os anos de 2012 e 2019, a taxa de homicídios de jovens negros foi 6,5 vezes maior que a taxa nacional (Sou da Paz A, 2021). Outro estudo do instituto evidencia que, só em 2020, 57% dos pacientes internados por violência armada no Sistema Único de Saúde (SUS) eram jovens, justamente com idades entre 15 e 29 anos, sendo que 91% eram homens e 56% eram pessoas negras (Sou da paz B, 2021).

No Brasil, atualmente, não há declaradamente uma guerra contra negras/os e LGBT brasileiras/os, mas há um projeto de violências contra essas populações muito bem arquitetado. Fala-se de um Estado harmônico, com plena igualdade e respeito entre os cidadãos, e a inexistência do racismo, mas tal mito da democracia racial “encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil” (González, 2020, p. 38). Quanto à diversidade sexual, conforme veremos no próximo capítulo desta tese, há uma política de ódio contra a comunidade LGBT, escancarada e propagada na política e nas igrejas neopentecostais, usando como artifício central a propagação de mentiras, como as vinculadas à “ideologia de gênero” e ao “kit gay” (Corsetti, 2019; Vianna, 2015; Schibelinski, 2020).

Há, certamente, um projeto para a América Latina, pautado no:

Extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o estupro [...]. Algumas delas são às vezes consideradas legalmente legítimas até um certo ponto, e outras são tidas no máximo como temporárias ou concebidas como tendo efeitos não pretendidos. Na modernidade/colonialidade, todas essas ações ocorrem permanentemente, não como uma resposta a conflitos específicos, mas como formas de estar em acordo com a ordem percebida da natureza e do mundo. Com o colonialismo, a colonialidade envolve a expropriação de terras e recursos, mas isso acontece não somente através de apropriação estrangeira, mas também pelos mecanismos do mercado e dos Estados-nação modernos. Isso leva a uma situação de ex-colônias, em que os sujeitos nativos estão despossuídos. Não somente terras e recursos são tomados, mas as mentes também são dominadas por formas de pensamento que promovem a colonização e a autocolonização (Maldonado-Torres, 2023, p. 41).

Esses processos de opressão são, didaticamente, apresentados de forma separada, contudo, o mundo colonial, globalizado e capitalista não atua de forma separada com seus mecanismos de violência, isto quer dizer que a opressão de classe está imbricada com o racismo, machismo, LGBTfobia etc. É Ochy Curiel quem estabelece essa importante noção de “imbricamento de opressões”:

Compreender o imbricamento de opressões não se trata de colocar categorias que compõem uma soma de experiências, ou uma intersecção de categorias analíticas, mas sim de compreender como estas atravessaram historicamente a nossa região do colonialismo à colonialidade contemporânea e como tem sido expressa em determinados sujeitos que não tiveram privilégios de raça, classe, sexo e sexualidade,

como as mulheres negras, indígenas e camponesas da região (Curiel, 2016, p. 80, tradução nossa).

A adoção dessa perspectiva ajuda a compreender a complexa construção do sistema colonial ocidental moderno, fundamentado, sobretudo, no racismo e no gênero – categorias estas centrais para a expansão do capitalismo colonial. Esse entendimento favorece, também, a releitura da “história e compreender quais são suas expressões hoje, como se constitui a divisão internacional, nacional e local do trabalho, tanto sexual, heterossexual, racial e social, que atinge fundamentalmente mulheres, negros, indígenas, lésbicas e migrantes de nossas cidades” (Curiel, 2016, p. 83).

O conceito de imbricamentos de opressões é crucial para entendermos como diferentes formas de desigualdades e discriminações se sobrepõem e interagem na escola pública brasileira. A escola pública é a grande responsável pela educação formal de crianças, adolescentes, jovens e adultos das periferias, que são, majoritariamente, negros. Um dado preocupante diz respeito ao fato de que as escolas públicas onde a maioria dos estudantes é negra têm uma estrutura física pior do que aquelas com maioria branca (Observatório da Branquitude, 2024). Dentro dessa mesma escola pública, também encontraremos estudantes gays e bissexuais e que, conseqüentemente, também serão negras/os.

Uma questão importante nesse debate é discutir como pessoas marginalizadas na escola também realizam processos de resistência e enfrentamento, ou melhor: como as resistências e os enfrentamentos se entrelaçam e produzem outras formas de ser e viver e, mais do que isso, outros projetos de vida mais igualitários, justos e contrários às violências. Por mais que a escola tenha sido estruturada nas normas coloniais, acreditamos que em seu âmbito também se constroem formas importantes de resistência e enfrentamento.

No período colonial, houve o genocídio da população negra, mas também existiram mecanismos de resistência. Houve luta por vida e liberdade! Hoje, em tempos de colonialidade, a luta persiste. A música, as práticas educativas, a arte, a religiosidade, os movimentos e organizações sociais, as epistemologias latino-americanas e africanas, e o próprio corpo negro e de jovens gays e bissexuais são expressões dessas resistências. Resistências e lutas, por exemplo, que levam os jovens das periferias às universidades e a espaços de poder historicamente negados. Resistências que movem e transformam a sociedade e suas estruturas. Resistência pela vida das juventudes.

Assim como a colonialidade opera com um arcabouço histórico, institucional e com princípios muito bem definidos (racismo, cis-tema, patriarcado, LGBTfobia), os nossos processos de enfrentamento também são históricos, adentram e modificam as instituições e

possuem princípios claramente delimitados, sobretudo aqueles relacionados à igualdade, equidade, respeito, diversidade, justiça social e combate a todas as formas de opressão. Este primeiro projeto colonial de violência constitui um mundo criado e imposto a todas/os nós. Nosso desafio “é uma luta pelo fim do mundo [...] o apocalipse deste mundo” (Mombaça, 2021, p. 15). O segundo projeto é o nosso mundo, que não está apenas no plano da utopia, mas é um projeto em curso, algo vivo na ancestralidade e nos processos coletivos de acolhimento e enfrentamento. O segundo projeto é, sem dúvidas, o melhor para se viver; é por ele que precisamos lutar.

3. HOMO/BIFOBIA E O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL NO BRASIL



Conforme discutido no capítulo anterior, ao tratar de violências e, especificamente, da homo/bifobia, a escola merece atenção especial por, em inúmeras ocasiões, ser um contexto capaz de reproduzir práticas e discursos racistas, preconceituosos e homo/bifóbicos. A escola “se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, intencionalmente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização (Louro, 2014, p. 61). A cis-heteronormatividade não ficou de fora dos processos de hierarquização da escola, que se tornou um ambiente pouco propício à discussão de questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero.

A educação, por outro lado, desempenha um papel essencial no enfrentamento das opressões, sendo um mecanismo importante na construção de outras subjetividades. Por exercer uma função política tão central, a educação é alvo de muitos embates, tanto no cotidiano das escolas quanto na formulação das políticas educacionais, sobretudo quando o tema é tão “caloroso” e repleto de dilemas histórico-culturais.

Este capítulo tem por objetivo discutir a homo/bifobia a partir de uma perspectiva conceitual e histórica, com ênfase no atual cenário educacional brasileiro, marcado fortemente pela insurgência de movimentos neoconservadores que têm travado uma verdadeira guerra contra a diversidade sexual.

Tanto a homofobia quanto a bifobia são sistemas de humilhação, exclusão e violência que assumem formatos específicos conforme a cultura, o momento histórico e organização social. Contudo, apesar das especificidades históricas, a homofobia e a bifobia parecem seguir alguns moldes comuns: o ódio direcionado a pessoas que divergem dos padrões da heterossexualidade e da cisnormatividade.

Pode-se notar a homofobia e a bifobia em piadas vulgares sobre o comportamento do outro e no extermínio, como ocorreu com a morte de homossexuais durante a “purificação pelo fogo inquisitorial” e no nazismo (Borrillo, 2010). Ao se relacionar com outras formas de opressão, como o racismo, por exemplo, a homo/bifobia torna-se ainda mais cruel e, conseqüentemente, mais complexa. Nesse sentido, é preciso compreender a constituição de ambos os processos e seus imbricamentos para construir formas de enfrentamento e processos de desconstrução mais eficazes.

Antes de tudo, é preciso dizer que, durante muito tempo, utilizou-se a homofobia como um termo “guarda-chuva” para compreender as violências sofridas por homossexuais, pessoas trans, lésbicas e bissexuais, o que tem sido problematizado por coletivos desses grupos. O termo “bifobia”, em especial, insere-se nesse campo de tensões desafios, no qual grupos organizados bissexuais têm apostado em seu uso. Começaremos o debate pela homossexualidade e homofobia e, em seguida, apresentaremos reflexões sobre a bissexualidade e bifobia.

3.1. Homossexualidades e homofobia: apontamentos conceituais

Comumente, entende-se a homossexualidade como as relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo/gênero que englobam mulheres lésbicas e homens gays. Contudo, duas ponderações devem ser feitas: a primeira refere-se ao fato de que, assim como Curiel (2013) compreende a heterossexualidade como um sistema político-institucional, entendemos que as sexualidades dissidentes (como a homossexualidade e a bissexualidade), para além de relações afetivo-sexuais, constituem-se também como formas de resistência e enfrentamento, pois questionam e subvertem as normas da cis-heteronormatividade. A segunda ponderação aborda as diferenças significativas nas experiências lésbicas e gays que determinam lugares, posições e, inclusive, formas específicas de opressão.

Os movimentos de mulheres lésbicas reivindicam o uso do termo “lesbianidade” – para se referir às suas experiências afetivas e políticas –, e “lesbofobia” para tratar das discriminações e violências vividas por essas mulheres, uma vez que “homossexualidade” e a “homofobia” seriam categorias fortemente associadas às vivências de homens gays. Neste texto, ao falarmos de homossexualidade e homofobia, portanto, trataremos de homens gays.

A princípio, a homofobia pode ser compreendida como a hostilidade geral contra quem sente

desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas (Borrillo, 2010, p. 34).

A definição apresentada possui dois pilares importantes: o sexismo e a heterossexualidade. O sexismo está associado aos processos de ordenamento, naturalização e biologização entre os chamados “sexos naturais”: masculino e feminino. “O feminino deve ser complementar do masculino pelo viés da subordinação psicológica e cultural” (Borrillo, 2010, p. 30). Nesse aspecto, a violência homofóbica seria resultado de uma espécie de “vigilância de

gênero”, na qual pessoas que não apresentam as condutas relacionadas ao sexo biológico sofreriam algum tipo de violação.

Nessa lógica, o masculino detém o poder, e sua personalidade expressa esse domínio por meio de condutas como grosseria, imposição, virilidade e, inclusive, violência, enquanto o feminino seria completamente o oposto. Nada impede, embora seja muito difícil, que as mulheres pratiquem violência física contra seus maridos, companheiros ou namorados; contudo, elas não têm um projeto de exploração e de poder sobre os corpos e os modos de ser dos homens (Saffioti, 2001).

Segundo Hadriel e Cogo (2020, p. 9),

O simples fato de uma pessoa não ser heterossexual ou não se adequar ao binarismo de gênero (do feminino ou do masculino) se converte em uma poderosa fonte de precariedades e violências, que muitas vezes chegam ao homicídio. Essas práticas são incentivadas por discursos criminalizantes e patologizantes, que, ao longo dos séculos, têm se arraigado às vivências de sujeitos LGBTIQ+: perversão, anormalidade, periculosidade, desvio e estigma são características comumente a eles associadas.

É por isso que um homem cis-heterossexual sente tanta angústia ao se confrontar com um homem efeminado que expressa sensibilidade, passividade, vulnerabilidade e ternura — atributos tradicionalmente associados ao “sexo frágil” (Borrillo, 2010, p. 89). Tal lógica atinge, inclusive, o afeto entre os próprios homens: algumas vezes, aqueles que assumem o papel de “ativos” nas relações amorosas não se consideram homossexuais e/ou desfrutam da sensação de maior poder a partir dessa posição que ocupam, haja vista que a passividade está associada, justamente, à feminilidade.

O segundo pilar presente na definição de Borrillo sobre homofobia é a heterossexualidade — ou heterossexismo, conforme o autor. Trata-se da hierarquização das sexualidades, com a heterossexualidade ocupando a posição superior e norma natural, enquanto todo o conjunto das outras sexualidades “consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização” (Borrillo, 2010, p. 31).

De acordo com Carrara e Saggese (2011, p. 202), “homens que rompem com convenções sociais de gênero e sexualidade estão particularmente expostos a situações de violência e discriminação”. É por isso que a demonstração afetiva pública de casais homoafetivos é tão repudiada pela sociedade, inclusive com violências psicológica e física explícitas. “A homofobia torna-se, assim, a guardiã” das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino)” (Borrillo, 2010, p. 16).

Borrillo (2010) também destaca que a homofobia está fortemente relacionada às expectativas sobre o exercício da masculinidade. Os homens são forjados numa lógica que os coloca como dominadores, vinculados a um universo exterior e político, enquanto o feminino estaria associado ao ser dominado, à intimidade e ao mundo doméstico. O homem gay, por exemplo, que possui características atribuídas ao feminino, sofreria as consequências por ser um “desertor” do mundo masculino heterossexual. A mulher lésbica, por sua vez, seria punida por não exercer seu papel “natural” de procriação e de submissão ao masculino.

Algo que Borrillo (2010) não destaca em sua construção teórica é o imbricamento da homofobia com outras variáveis, tais como raça, classe e lugar de origem. Aos homens negros brasileiros, por exemplo, atribui-se uma masculinidade associada à agressividade, virilidade sexual, força física, coragem e afins. Se este homem tem comportamento amigável, é visto como tranquilo; mas, se expressa sua insatisfação com o sistema, é taxado de agressivo. Isto significa que contestar e/ou opor-se às figuras de autoridade não é visto com bons olhos para a masculinidade negra (Ribeiro, 2020).

O que queremos dizer é que, para além das estruturas do sexismo e do heterossexismo apontadas por Borrillo (2010), também é necessário compreender as homoafetividades e masculinidades de homens pretos a partir do racismo. Segundo Piza, Guimarães e Argolo (2017, p. 238),

o racismo foi um discurso fundamental para a construção de uma narrativa sobre a identidade ocidental, que projetava sobre os povos colonizados a violência inerente à estrutura de dominação montada pelos europeus. Ele oculta a degradação moral do ocidente ao negar aos sujeitos subalternizados a condição de seres humanos. O comportamento que lhe é mais comum, portanto, não é o ódio individual, mas o desprezo coletivo, ou seja, a indiferença moral diante da voz do outro, considerado como meio, coisa, paisagem, natureza, animal, inferior, mas jamais um fim em si mesmo. Tais observações quanto à raça e ao racismo evidenciam que antes de ser uma ideologia científica, a raça foi uma prática do cotidiano; antes de ser um empreendimento estatal, era um empreendimento privado; antes da palavra raça ser apropriada pela ciência, era um dado da vida social e do exercício do poder.

Tal entendimento de que o racismo “não é o ódio individual, mas o desprezo coletivo, ajuda a compreender da vivência da população negra brasileira, que enfrenta condições históricas e estruturais de desigualdade. O racismo, contudo, pode se metamorfosear ao se relacionar com outros mecanismos de opressão, como no caso das bichas pretas, que também precisam lidar com a homofobia cotidiana. As opressões vividas pelas bichas pretas permitem compreender as encruzilhadas da homofobia, do sexismo, do racismo e das desigualdades socioeconômicas no Brasil (Ribeiro, 2020).

Segundo Ribeiro (2020, p. 131),

a bicha preta não seria o homem ativo que sua raça evocaria, mas poderia ser a mulher passiva que sua performance arranha; porém, tão pouco seria a mulher ideal porque sua raça corporifica a abjeção masculina preta e, também, não é o homem perfeito porque sua sexualidade denuncia a dissidência. Ainda, o corpo da bicha preta aciona o lugar do desvio da masculinidade negra; da selvageria da raça quando se comporta de forma escandalosa, furiosa, fazendo barraco; da transgressão sexual quando evidencia sua passividade em detrimento do seu imaginado pênis imenso, portanto, da sua ativa potência como homem preto. A imagem de controle ainda padece por assim pertencer imaginariamente: às camadas populares, acionando os signos de classe; a um lugar periférico – seja da favela, do subúrbio, da baixada, da periferia –, acionando o lugar de origem; e a representação da figura juvenil – que vive ou transita por essa juventude idealizada; nunca é o corpo velho ou envelhecete.

Isso pode refletir nas próprias relações homoafetivas, nas quais se espera do homem negro um desempenho sexual exemplar. Espera-se também que esse homem expresse uma hipermasculinidade, virilidade, força e poder, e que seja dominante na relação, sendo que essas características estão associadas à masculinidade hegemônica. O homem negro gay, portanto, torna-se objeto idealizado com a finalidade de suprir unicamente as expectativas e desejos sexuais de seus parceiros (Ribeiro, 2020; Costa, 2023).

O homem negro gay enfrenta uma vivência desafiadora ao lidar com diversos sistemas de opressão que tentam empurrá-lo para a margem da sociedade. Ao se articularem, marcadores como raça, classe social, orientação sexual e identidade de gênero - divergentes do padrão heterossexual branco -, trazem implicações concretas à vida cotidiana desses sujeitos. Além disso, outras assimetrias de poder podem se manifestar:

bixas pretas que se portam como masculinas, são magras e/ou musculosas são mais desejadas do que gays que são gordos e/ou afeminados ou que ainda sejam pessoas com deficiência. Há ainda outros fatores que podem ser conjugados no mesmo corpo, como o quão retinta a pessoa é, o quão grosso é o seu nariz, sua classe social, idade e seu local de origem (Costa, 2023, p. 7).

Além disso, não é a “bicha preta” que alguns homens gays (principalmente brancos) pretendem apresentar socialmente a seus amigos e familiares, especialmente se ela não possui o corpo e a masculinidade padrão. Isso tem feito com que a solidão da bixa preta se torne frequente na vida dessas pessoas. Como forma de resistência, muitos gays pretos mantêm relações afrocentradas na tentativa de romper com a hierarquização sexual e racial do desejo que os coloca em posições secundárias (Costa, 2023, p. 7).

Esses fatores podem intensificar a “homofobia internalizada” que é o ódio que muitos homossexuais sentem por si mesmos em função dos conflitos interiores resultantes de uma inadequação aos valores supremacistas da heterossexualidade (Borrillo, 2010; Meyer, 2010). Entretanto, esse processo de conflito interno pode se intensificar em casos de gays negros que também precisam lidar com a inferiorização colonial relacionada à sua raça. Fanon (2023)

afirma que o colonialismo e o racismo impõem um processo de inferiorização racial à população negra, cujo efeito pode ser a autorejeição e a negação de aspectos da sua própria cultura.

Para muitas bichas pretas, a tentativa de “fazer-se branco” é acompanhada pela tentativa de ser heterossexual e representar uma masculinidade dominante. Nesse caso, racismo, homofobia e a cisgeneridade atuam de forma simbiótica e produzem uma tripla negação: negam-se a raça, o desejo afetivo-sexual e a própria expressividade. É um processo muito difícil.

Nas trajetórias desses homens, tornam-se constantes os “insultos, injúrias, afirmações desdenhosas, condenações morais” (Borrillo, 2010, p. 101), algo que produz uma luta intensa contra a própria identidade e provoca sentimento de culpa, ansiedade, vergonha e depressão, ou seja, o adoecimento mental. Homossexuais crescem em ambientes abertamente hostis e acabam interiorizando os significados negativos associados à homossexualidade.

A homofobia pode ser facilmente identificada em práticas diretas de violência, mas também se manifesta de forma mais complexa nas instituições e na própria cultura, o que leva algumas pessoas a serem, por exemplo, contrárias à igualdade de direitos dos homossexuais, sem se considerarem homofóbicas por não terem adotado atitudes extremas como xingamentos ou agressões. Isto significa um verdadeiro encarceramento dos homossexuais em um mundo que os odeia, que os oprime e não permite, efetivamente, sua liberdade.

Torna-se importante observar que essa rede de ódio cultural e interinstitucional contra homossexuais não ocorre apenas na contemporaneidade, mas tem raízes históricas. A história revela uma cultura intensa de ódio, repúdio e desumanização dos homossexuais. Dos textos sagrados do cristianismo às leis laicas, passando pela literatura científica psicológica e psiquiátrica, “a campanha de promoção da heterossexualidade não hesita em proferir a anátema não só contra a homossexualidade, mas também contra qualquer manifestação de afeto entre pessoas do mesmo sexo” (Borrillo, 2010, p. 25).

3.2. Homossexualidades e homofobia: alguns apontamentos históricos

Entre os milhões de homens e de mulheres que Hitler havia decidido eliminar em função de critérios racistas, houve centenas de milhares de homens perseguidos e torturados até a morte, unicamente por amarem pessoas do mesmo sexo (Heger, 1981, p. 159).

Seria incapaz de amar um filho homossexual. Não vou dar uma de hipócrita aqui: prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí. Para mim ele vai ter morrido mesmo (Bolsonaro, 2011).

O fio condutor da homofobia tem atravessado os períodos históricos e, apesar dos avanços e mudanças sociais, algumas situações – mesmo que não se repitam – apresentam

certas semelhanças, como nas duas citações apresentadas acima, no início deste subtópico: a primeira refere-se ao período da Alemanha nazista, durante a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945); a outra, de 2018, ao então deputado federal Jair Bolsonaro, que pouco tempo depois se tornaria presidente da República. Momentos históricos distintos, mas que apresentam semelhanças no ódio contra homossexuais.

A tradição judaico-cristã, branca e europeia, faz parte de um projeto maior de dominação que instituiu a heterossexualidade como sistema dominante e, conseqüentemente, a hostilidade contra pessoas não heterossexuais (Masiero, 2013). O cristianismo, ao acentuar a hostilidade da Lei judaica, colocou a homossexualidade não apenas fora da salvação, mas também, e sobretudo, à margem da natureza, tornando-a passível de condenação à fogueira, ao encarceramento e, inclusive, ao extermínio. “A desumanização foi, assim, a *conditio sine qua non* da inferiorização, da segregação e da eliminação dos ‘marginais em matéria de sexo’” (Borrillo, 2010, 44).

Um exemplo do papel da Igreja na construção histórica da homofobia está no Império Romano, em 342 d.C. Nesse período, sob a influência do cristianismo, inicia-se um processo de repressão às relações entre pessoas do mesmo sexo, com a aprovação de uma legislação sobre a questão pelo imperador Constâncio II. Já em 390, o Imperador Teodósio 1º ordena a condenação à fogueira de todos os homossexuais passivos, pois suas condutas “femininas” ameaçariam o vigor e sobrevivência de Roma. O fundamento por trás dessas ações está em textos bíblicos que associam a relação sexual exclusivamente à reprodução (Borrillo, 2010).

A Igreja Católica também encontra fundamentos para sua homofobia no pensamento da Escolástica, especialmente em Tomás de Aquino (1225–1274). Este considerou que os atos sexuais atendiam às leis naturais divinas e tinham como único propósito a procriação. A escolástica também comparou a homossexualidade a pecados como canibalismo, bestialidade e ingestão de imundícies (Borrillo, 2010).

Na contemporaneidade, a Igreja Católica tem demonstrado arrependimento e pedido publicamente desculpas a grupos que foram fortemente atacados por ela, como galileus, judeus e descendentes de escravizados. Isso, contudo, não aconteceu — e ainda não acontece — em relação aos homossexuais; muito pelo contrário, os ataques continuam, de forma explícita e documentada, inclusive, algo que contribui fortemente para a opinião pública e para a violência homofóbica (Borrillo, 2010). Um exemplo disso ocorreu no Brasil, em junho de 2021, durante uma missa no Mato Grosso transmitida pelo Facebook, quando o padre Paulo Antônio xingou o jornalista Erick Rianelli de “veadinho”. Em 2020, o jornalista declarou-se ao esposo, Pedro

Figueiredo, ao vivo no telejornal Bom dia RJ, dizendo-lhe que o amava. Isso foi o suficiente para gerar uma grande repercussão nacional, inclusive, dentro da igreja.

Apesar dos múltiplos discursos religiosos de acolhimento, respeito e compaixão, a homossexualidade ainda é tida como um pecado. Segundo Borrillo (2010, p. 59),

Apesar da mudança de tom, subsiste a homofobia católica. E, em vez de lançar os sodomitas na fogueira, trata-se, agora, de acolhê-los com compaixão a fim de que, na melhor das hipóteses, eles fiquem curados e, na pior, possam viver na abstinência. A hostilidade da Igreja é, atualmente, muito mais sutil: já não é a homossexualidade enquanto fenômeno individual que será objeto da condenação eclesiástica, mas sobretudo o indiferencialismo subjacente ao liberalismo contemporâneo que, pela renúncia a problematizar a "diferença homossexual", vai situá-la em um nível semelhante ao da heterossexualidade; ora, é precisamente essa equivalência que se torna insuportável para as autoridades teológicas.

Além da ordem religiosa, Borrillo (2010) identifica a existência de outras cinco ideologias heterossexistas: clínica, antropológica (evolucionista), liberal, stalinista e nazista. Em relação à perspectiva clínica, o autor pontua que, no século XIX, a teoria darwiniana sobre a evolução das espécies foi amplamente divulgada no meio científico, destacando-se, no que tange à sexualidade, a reprodução sexual. Assim, em âmbito social, a teoria foi usada para legitimar o racismo e o colonialismo por meio da hierarquização racial, bem como a subordinação da mulher, justificada por seu caráter biologicamente determinado e, paralelamente, por sua configuração anatômica.

Os homossexuais foram marginalizados devido à hierarquia natural dos sexos e sexualidades. A lesbianidade, por sua vez, foi compreendida por psicanalistas como uma rejeição aos homens e uma recusa da feminilidade. Percebe-se que tanto a psiquiatria quanto a medicina exerceram um papel essencial na compreensão das gêneses biológicas e psicológicas da “inversão sexual” ou do “homossexualismo”. Em vez de um pecado contra a natureza (perspectiva religiosa), a ciência médica – até então considerada “laica” – tratou a homossexualidade como uma doença. A psiquiatria terá um papel fundamental nesse processo ao classificar a homossexualidade como manifestação patológica. Com o auxílio da linguagem, nomeou, diferenciou e classificou o normal do anormal, isto é, a heterossexualidade (referência) e a homossexualidade (desviante). A Medicina buscou os “sintomas” da “inversão sexual”, inclusive na morfologia do corpo: a configuração das genitálias, a boca, os dentes, as coxas, o desenho da cintura, o desenvolvimento “excessivo” das nádegas, além de outros sinais tidos como característicos da homossexualidade. A busca pela diferença não tinha como objetivo “integrá-la em uma teoria pluralista da sexualidade normal, mas, exatamente o contrário, vai situá-la nas categorias da doença, neurose, perversão ou excentricidade” (Borrillo, 2010, p. 67).

Antes da desclassificação da homossexualidade como transtorno mental, em 1973, muitos pesquisadores insistiam que homossexuais tinham maior probabilidade de adoecer, o que, segundo eles, demonstrava que a homossexualidade era, de fato, um transtorno mental. Só posteriormente, na década de 90, a psiquiatria atribuiu a condição de saúde mental LGBT à homofobia e às condições sociais adversas enfrentadas (Meyer, 2003).

Quanto à perspectiva antropológica (evolucionista), entendia-se que qualquer outra forma de sexualidade diferente da heterossexual monogâmica era considerada uma regressão a um estágio inferior da evolução e, nesse sentido, um perigo para a própria civilização. A homofobia antropológica entende que a evolução social ocorre por meio da relação entre sexos distintos: a heterossexualidade. Assim, a homossexualidade “é considerada uma regressão a um estágio inferior da evolução e, nesse sentido, um perigo para a própria civilização” (Borrillo, 2010, p. 73).

Em relação à homofobia praticada pelos liberais, observa-se que eles entendiam que a homossexualidade como uma prática ligada à vida privada dos indivíduos, mas isso representava apenas uma tolerância, e não o reconhecimento do Estado por meio da efetivação de direitos iguais. A “sodomia” foi descriminalizada na França após a Revolução Francesa, pois não era objetivo do “Novo Estado” interferir na vida privada; entretanto, na realidade, isso não impediu que juízes franceses continuassem a punir relações eróticas entre pessoas do mesmo sexo. Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao dualismo entre vida privada e pública. Por se tratar de uma “escolha” individual, a homossexualidade deve ser “respeitada” (ou melhor, tolerada), mas isso não quer dizer que os direitos relacionados à vida pública estariam garantidos, como, por exemplo, o direito ao casamento. Isso, obviamente, também influi nas vivências divergentes entre casais heterossexuais e homossexuais; ou seja, os primeiros podem usufruir dos espaços públicos para livre expressão afetiva, enquanto os segundos são relegados à escuridão de ambientes escondidos, sem visibilidade pública (Borrillo, 2010).

A própria estrutura do Estado é concebida dentro de uma lógica heterossexual, masculina e branca, assim como o “pacto” social em torno das legislações. Conforme Curiel (2013), a nação depende de instituições como a família nuclear e o casamento heterossexual, ambas concebidas segundo os moldes da Igreja Católica e que, conseqüentemente, reproduzem o binarismo de gênero e as relações de poder. Nesse sentido, reconhecer aos homossexuais o direito ao casamento e à família significaria abalar as bases tanto do liberalismo quanto do catolicismo – por que não dizer do próprio Estado?

Sobre a perspectiva stalinista, Borrillo (2010, p. 78) pontua que os pensadores do comunismo compreendiam a homossexualidade como uma decomposição moral resultante do

próprio sistema capitalista e burguês, o que demonstra que eles “foram incapazes de escapar à *doxa* homofóbica”. Para Stalin, em uma sociedade saudável, a homossexualidade deixaria de existir; tanto que, com a consolidação de sua política, vários homossexuais foram detidos e punidos com cinco anos de trabalhos forçados. De forma triste e irônica, a Alemanha nazista, nesse mesmo período, forjaria um projeto de perseguição e extermínio dos homossexuais. Aqui, adentramos na perspectiva nazista.

Após a derrota na Primeira Guerra Mundial, a Alemanha sofreu um declínio demográfico. Assim, as relações heterossexuais – no casamento ou fora dele – eram consideradas positivas para a reprodução e supremacia da raça ariana, tornando-se um projeto obsessivo do Estado alemão. Por isso, “qualquer desvio sexual foi percebido, daí em diante, como um atentado contra o principal valor do Estado, a saber: a raça. A mestiçagem e a homossexualidade foram consideradas, desde então, como as principais causas do declínio biológico” (Borrillo, 2010, p. 83).

Em 1935, as punições para homossexuais tornaram-se extremamente duras no Código Penal Imperial Alemão, prevendo até dez anos de prisão – até mesmo a suspeita de relação afetiva entre dois homens era suficiente para condenação. A questão do enfrentamento à homossexualidade foi levada tão a sério que, em 1936, foi criada a Agência Central do Reich para Combater a Homossexualidade e o Aborto. Se em 1934 foram registradas 766 condenações, após a criação da agência esse número atingiu 4.000 condenações e, em 1938, dobrou assustadoramente. Ademais, “parece razoável considerar que, no mínimo, 500.000 homossexuais tenham sido mortos nas prisões, nas execuções sumárias, por suicídio ou por ocasião de tratamentos experimentais” (Borrillo, 2010, 86).

No Brasil, atualmente, observa-se a coexistência dessas perspectivas, usadas tanto para inferiorizar, desumanizar e exterminar homossexuais quanto para conquistar e manter o poder político. Em âmbito nacional, houve uma tentativa de retomar as terapias de reversão sexual (perspectiva clínica). Também está presente a concepção de que a homossexualidade é uma escolha que deve ser respeitada (perspectiva liberal), ou melhor, “tolerada”, mas que não garante aparato jurídico para a garantia de direitos sociais.

Além disso, em certos momentos, o enfrentamento à homofobia é visto como uma “pauta identitária” e, portanto, menor quando comparada à luta de classes (perspectiva stalinista). Mais do que isso, observa-se também a interrelação entre essas perspectivas, como no caso de pastores evangélicos (perspectiva religiosa) que recorrem a pseudociências para justificar seus argumentos homofóbicos. Infelizmente, observa-se a existência de ataques variados à existência homossexual, tanto nos âmbitos religioso, filosófico, econômico, estatal

quanto político. No entanto, os processos de negação, invisibilidade e violência não se restringem à homossexualidade; eles também estão presentes entre as pessoas bissexuais, com contornos específicos, mas igualmente dolorosos.

3.3. Bissexualidades e bifobia: apontamentos conceituais

A bissexualidade é frequentemente associada à dúvida como orientação sexual. Diante do dualismo entre heterossexualidade e homossexualidade, a possibilidade de transitar e fluir no desejo gera certas tensões e conflitos, inclusive dentro do movimento LGBT (Jaeger et al., 2019). A bissexualidade é um termo mais amplo usado para se referir a pessoas que sentem atração sexual e/ou afetiva por mais de um gênero, sendo considerada uma identidade não-monossexual (Jaeger et al., 2019; Lima; Carneiro, 2022).

Contudo, para além da dimensão do desejo, a bissexualidade também é compreendida como uma subversão tanto da heteronormatividade quanto do monossexismo. O monossexismo é um termo usado para se referir ao fato de que as monossexualidades (heterossexualidade, homossexualidade e lesbianidade) são consideradas superiores (ou mais legítimas) que as não-monossexualidades (bissexualidades, pansexualidades, polisssexualidade e sexualidades fluídas) (Jaeger et al., 2019). Semelhante ao conceito de “heterossexualidade compulsória”, estabelece-se a noção de “monossexualidade compulsória”, isto é, um sistema que impõe e naturaliza relações monossexuais entre homens e mulheres (Cruz; Lima, 2022).

Vale lembrar que o próprio colonialismo impôs uma lógica “mono” em diversos aspectos da vida: monossexualidades, monogamia, monoteísmo etc. Essa ideia “monoafetiva” ganha mais força em virtude do amor cristão, que é justamente, monogâmico. Além disso, na perspectiva judaico-cristã, só é considerado humano e digno da presença do celestial quem adora uma única divindade (Jaeger et al., 2019).

Dentro do sistema heteronormativo, se uma pessoa nasceu e foi classificada como “sexo feminino”, sendo, portanto, uma “mulher”, só poderá sentir atração sexual por um (único) homem. No sistema heterossexual, os polos binários são complementares, fixos, obrigatórios e imutáveis. Segundo Moschkovich (2022, p. 48), a heteronormatividade só “comporta determinações estanques: tanto na classificação genital, quanto na identidade de gênero, quanto no desejo e prática sexual, só se admite estar em um polo e se opor/desejar/se atrair pelo outro”. O princípio da mononormatividade é algo imposto e inegociável: ou você é homem, ou você é mulher; se você é homem, deve desejar uma (única) mulher (e vice-versa). Essas são algumas das normas.

A questão é que, na bissexualidade, a relação com o próprio desejo sexual não se enquadra nesse padrão normativo. O princípio da simultaneidade é algo que constitui a bissexualidade. Segundo Moschkovich (2022, p. 51),

A multiplicidade de objetos de desejo e a variedade de práticas (e aqui entram também as práticas de fantasiar, imaginar, se masturbar etc.) são marcas constitutivas da bissexualidade em sua simultaneidade, que jamais poderão ser abarcadas e descritas a partir de um momento pontual, uma fantasia pontual, uma transa pontual. [...] A bissexualidade inaugura e explode uma cadeia fractal de simultaneidades que desestabilizam as formas correntes de compreensão do gênero e da sexualidade – isso sem nem mesmo precisar citar toda a imensa variedade de identidades de gênero que não cabem no binário homem-mulher mencionado como exemplo.

A bissexualidade se expressa como a "adição" de múltiplas experiências afetivo-sexuais. Tal adição abre espaços para uma variedade de desejos, práticas e identidades bissexuais; por isso a bissexualidade enfrenta tantos desafios que podem se configurar como bifobia (Moschkovich, 2022).

3.4. Bissexualidades e bifobia: alguns apontamentos históricos

É importante dizer que o termo “bissexualidade” passou por um processo de mudanças. Entre os séculos XVII e XX, a bissexualidade era atribuída aos corpos que possuíam mais de uma genitália, isto é: a genitália não era compreendida nem como feminina, nem como masculina. Nessa época, bissexuais seriam aquelas/es que, hoje, chamamos de intersexual. No século XIX, a psiquiatria passou a utilizar o termo para designar pessoas que apresentavam “características psicológicas” femininas e masculinas, dando uma tônica patologizante ao termo. Esta concepção foi sugerida, inicialmente, pelo psiquiatra e sexólogo austríaco-alemão Richard von Krafft-Ebing, que adotou o conceito de “hermafroditismo psicosexual” (Jaeger et al., 2019; Lewin, 2012).

O próprio Freud argumentou que a “bissexualidade psicológica” faria parte de uma “predisposição” inata, sendo considerada um estágio do amadurecimento em direção à heterossexualidade ou homossexualidade (Lewin, 2012). Já no século XX, a ciência começa a compreender a bissexualidade como uma possibilidade de atração afetivo-sexual por homem e mulher, mas, ainda assim, a compreendia como uma "etapa" do desenvolvimento sexual que seria superada e, finalmente, haveria a escolha pela heterossexualidade ou homossexualidade. Esta, talvez, seja a visão contemporânea mais recorrente acerca da bissexualidade (Jaeger et al., 2019).

Já na década de 70, algumas pessoas que se entendiam como bissexuais passaram a se articular politicamente a fim de ampliar seus espaços de sociabilidade e lutar por

reconhecimento social. No Brasil, foram criados alguns coletivos, como o MovBi, de João Pessoa, em 2013, sendo a primeira ONG brasileira de bissexuais. Dentre as pautas de luta, está o reconhecimento do termo "bifobia" para se referir às discriminações e violências específicas contra bissexuais (Jaeger et al., 2019).

Outra forma de manifestação da bifobia é a erotização associada à *ménage*, à traição, à infidelidade e, inclusive, à transmissão de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Em relação às ISTs, em vários países – inclusive no Brasil – na década de 80, os homens bissexuais foram associados à imagem de homens casados que traíam suas esposas com outros homens e, em alguns casos, infectavam essas mulheres com o HIV (Jaeger et al., 2019). “Os homens bissexuais seriam ‘misteriosos’ e ‘complexos’, o que dificultaria as possibilidades de reconhecimento por parte das mulheres, favorecendo, assim, a extensão da contaminação (Calmon, 2023, p. 4). Nessa época, estipulava-se que os homossexuais estavam “saindo do armário”, enquanto os homens bissexuais permaneciam identificáveis. Na mídia jornalística dos Estados Unidos, inclusive, vincularam-se orientações acerca de como identificar “comportamentos bissexuais”. Todo um conjunto de discursos adentram nas narrativas sobre a conduta desse homem que estava se “disfarçando” e/ou “camuflando” em atitudes convencionais da masculinidade socialmente estabelecida e aceita (Calmon, 2023).

Mesmo atualmente, esse argumento continua sendo utilizado nas crenças de que pessoas bissexuais agiriam de forma inconsequente, envolvendo-se com várias/os parceiras/os e contrairiam infecções que seriam transmitidas às pessoas monossexuais (Jaeger et al., 2019; Lima; Carneiro, 2022).

A grande mídia e o mercado pornográfico também parecem estar muito envolvidos na construção desse imaginário da bissexualidade como um produto de realização de fetiches. A mulher bissexual, em especial, desde o século XVII, é objetificada por várias modalidades de pornografia (desenhada, escrita, fotografa e filmada). Há uma imagem da mulher bissexual que estaria disposta a realizar os desejos e fantasias do homem cisgênero por meio da prática sexual entre mais de uma pessoa. Esse ideário legitima que mulheres bissexuais sejam erotizadas e que, inclusive, sofram violência sexual (Jaeger et al., 2019).

De acordo com Lima e Carneiro (2022, p. 8), “a fetichização de mulheres bi é ilustrada pelos recorrentes convites para praticarem *ménage à trois* sem terem sequer manifestado interesse prévio por esta modalidade de relação sexual, mas apenas por serem bissexuais”. Há uma forte crença de que bissexuais precisariam se relacionar de forma simultânea com dois gêneros para que pudessem satisfazer seu desejo afetivo/sexual.

No âmbito do próprio movimento LGBT, parece não haver uma certa seriedade ao tratar das bissexualidades, disseminando-se, exatamente, as concepções bifóbicas discutidas até aqui: bissexuais seriam indecisos e/ou “escolheriam” um lado ao se envolverem afetivamente. Ao se envolverem com o gênero oposto, tornar-se-iam heterossexuais ou, ao se envolverem com alguém do mesmo gênero, seriam homossexuais/lésbicas, como se a sexualidade de uma pessoa fosse definida, unicamente, a partir do sexo/gênero da/o parceira/o. O que acontece, na verdade, é uma constante vigilância das performances bissexuais com a finalidade de encaixá-las nas exigências normativas (Cruz; Lima, 2022).

Além do mais, certas pessoas da comunidade LGBT também subestimam a bifobia como uma violência em função da ideia de que bissexuais teriam certa vantagem diante da discriminação por se relacionarem com pessoas de um gênero diferente, dando-lhes um certo privilégio quando comparadas/os às pessoas homossexuais/lésbicas. Essa suposta “aproximação” das bissexualidades com a heterossexualidade colocaria, portanto, em dúvida sua força e potencial subversivo diante da heteronormatividade. Contudo, a “passabilidade bissexual” pode gerar dificuldades de encontro entre pares e, conseqüentemente, o isolamento. Experimenta-se, nesse sentido, a solidão de não encontrar outras/os bissexuais e, também, de não receber o acolhimento no coletivo LGBT (Cruz; Lima, 2022).

Algo que pode acontecer entre mulheres bissexuais é o receio de informar suas identidades às parceiras lésbicas. Nesse caso, a mulher bissexual, ao se relacionar com homens potencialmente “promíscuos”, serviria de “ponte” entre a população masculina e as mulheres lésbicas (Calmon, 2023).

Apesar das especificidades entre homossexualidade e bissexualidade discutidas até o presente momento, ambas às identidades fazem parte de um coletivo maior (LGBT) fortemente atacado nos últimos anos. O cenário social e político brasileiro recente é de muitos ataques às identidades dissidentes, cujos atores centrais são religiosos e setores conservadores da sociedade em geral, da economia e da política que, apesar de algumas divergências, unificam-se na “luta em defesa da família” e dos “costumes” e contra a “ideologia de gênero” e, conseqüentemente, a comunidade LGBT. A política educacional brasileira – por possuir um papel fundamental na mudança de mentalidade da população – ganha centralidade na ação destes grupos e seu delineamento, seguindo a agenda ultraconservadora, invisibiliza a luta contra a homofobia. A discussão e o aprofundamento destas questões serão feitos adiante.

3.5. A insurgência de movimentos neoconservadores no cenário educacional brasileiro e seus ataques à diversidade sexual

Inúmeros documentos nacionais e internacionais, dos quais o Brasil é signatário, tratam a educação como um direito e a relacionam com os princípios de igualdade, justiça e liberdade. Por outro lado, em âmbito nacional, existem movimentos conservadores e religiosos que, na arena social e nos espaços decisórios da política educacional, conseguem impor suas vontades, as quais, obviamente, excluem as discussões sobre gênero e sexualidade. Trata-se, portanto, de um processo contraditório e conflituoso e que influi na dinâmica da escola.

A Constituição de 1988, em seu artigo 6º, trata a educação como um direito fundamental que deve ser realizado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias. Algo semelhante observa-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), que também institui a igualdade e a não discriminação (art. 3º, IV) como fundamentos essenciais da educação nacional.

Já em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN reconhecem “a diversidade como parte inseparável da identidade nacional” além de pontuar a necessidade de “superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade” (Brasil, 1997). A sexualidade, por sua vez, aparece como “temas transversais”, que são compreendidos como temáticas que devem transitar por todas as áreas do currículo escolar. Além dessas legislações nacionais, o Brasil é signatário de diversos acordos internacionais que visam garantir aos direitos fundamentais ¹⁰.

Apesar da existência dessas legislações e acordos internacionais, o ambiente escolar — assim como a própria sociedade brasileira — ainda trava uma verdadeira guerra contra a comunidade LGBT.

Em 2004, foi instituído o “Programa Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual” (Brasil2004), que tinha como objetivo “promover a cidadania de gays, lésbicas, transgênero e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à homofobia, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (Brasil, 2004, p. 11). Já em 2009, com o financiamento do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com a Secretaria de Educação

¹⁰ Pereira e Bahia (2011) salientam os seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948, Pacto de San José da Costa Rica e a Declaração sobre a Eliminação de todas as formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções – 1981.

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), surgiu o Projeto “Escola Sem Homofobia - ESH” (Brasil, 2009), com a finalidade de “alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia” (Brasil, 2009, p. 11).

Contudo, apesar da tentativa de avanço, havia em âmbito nacional e mundial um movimento forte contrário ao que eles chamavam de “ideologia de gênero”, algo que já estava em curso desde a década de 90 na América Latina¹¹. Nas últimas duas décadas dos anos 2000, a “ideologia de gênero” tornou-se um *slogan* forte entre os mais variados países e contextos sociais. A acusação era a de que movimentos feministas e LGBT desejavam aniquilar a “família natural” e desestabilizar a ordem simbólica, além de ser criada uma aversão à afirmação dos direitos sexuais como direitos humanos (Junqueira, 2018).

Entre os religiosos, houve a negação de

ações voltadas a reconhecer as mulheres como sujeito, legalizar o aborto, combater o feminicídio, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento entre pessoas de mesmo sexo (“gaymônio”) e garantir-lhes o direito de adotar, ampliar o acesso a novas tecnologias reprodutivas, assegurar a jovens e adolescentes informações sobre saúde sexual, promover o sexo seguro, despatologizar a transexualidade, reconhecer o direito à autodeterminação da identidade de gênero e à mudança de sexo, implementar políticas educacionais de igualdade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual. Divórcio, contracepção, equidade salarial entre homens e mulheres e coibição de violência física ou psicológica por parte dos pais na educação dos/as filhos/as também costumam figurar entre os alvos da indignação desses cruzados (Junqueira, 2018, p. 457).

A tal “ideologia de gênero” saiu dos textos católicos e passou a ser adotada como categoria política em diversas agendas, articulando inúmeras produções discursivas. No âmbito da busca por poder, essa (falsa) ideia atrai e aglutina diversas demandas políticas, inclusive entre a direita populista e nacionalista. A fim de legitimar o discurso antigênero, adotaram-se posturas que simulam laicidade e cientificidade, infiltrando-se em documentos estatais e nas formulações de políticas públicas, além de serem falas recorrentes entre dirigentes públicos e lideranças religiosas. Instalou-se, desse modo, um verdadeiro pânico moral em torno de algo vago e impreciso (Junqueira, 2018).

A própria Igreja Católica Brasileira se posicionou contrária a tal “ideologia de gênero”:

¹¹ A luta antigênero surge em meados da década de 1990 sob direção da Igreja Católica que encabeçou uma campanha contrária aos estudos feministas e às teorias de gênero, sendo que estes temas estiveram presentes nas Conferências da ONU sobre Populações e Desenvolvimento, em 1994, no Cairo e sobre as mulheres, em 1995 em Beijing. Para a Igreja Católica, estavam em jogo o seu olhar tradicional sobre a “natureza humana”, a família e o sexo. Em 1998, o termo “ideologia de gênero” aparece em um documento da Santa Sé, na Conferência Episcopal da Igreja Católica, que foi realizada no Peru, tendo por temática central “*A ideologia de Gênero – seus perigos e alcances*” (Schibelinski, 2020).

As expressões “gênero” ou “orientação sexual” referem-se a uma ideologia que procura encobrir o fato de que os seres humanos se dividem em dois sexos. Segundo essa corrente ideológica, as diferenças entre homem e mulher, além das evidentes implicações anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa, mas são resultado de uma construção social. Seguem o célebre aforismo de Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, fazem-na mulher”. Assim, sob o vocábulo “gênero”, é apresentada uma nova filosofia da sexualidade (RIFAN, 2015).

Assim, formou-se

uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual [...] (Reis; Eggert, 2017, p. 18).

No Brasil, a “ideologia de gênero” se sustentou no entendimento de que “gênero e a sexualidade são biológicos, que dependem um do outro para coexistir, que não se constroem socialmente, e que são ainda designados por deus, o que os tornariam ainda menos possível de serem modificados/transformados em sociedade” (Silva, 2020, p. 143).

Junqueira (2018, p. 486) afirma que a “ideologia de gênero” precisa ser denunciada como uma fabulação ou um arranjo de um projeto reacionário de poder. Sua existência é um pressuposto ideológico fraudulento com fins políticos da Igreja Católica, que ganhou novos adeptos com o passar dos anos. Seu objetivo foi “orientar em termos discursivos e político-ideológicos uma reação ultraconservadora e antidemocrática, antagônica aos direitos humanos e, sobretudo, adversa aos direitos sexuais”.

Em 2011, um conjunto de materiais relacionados ao ESH intitulados “*Kit escola sem homofobia*”¹² foi impedido de chegar às escolas sob fortes acusações de que poderia estimular às crianças à homossexualidade. Setores conservadores atribuíram ao material o nome pejorativo de “*Kit gay*”. Este foi construído com o apoio de importantes Organizações Não Governamentais – ONGs, como: a *Pathfinder* do Brasil; a Comunicação em Sexualidade (ECOS); a Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina); a *Global Alliance for LGBT Education* (Gale); e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), com a supervisão do MEC (Vianna, 2015).

Um dos principais atores que criticou e divulgou notícias falsas sobre o *kit* foi o então deputado federal Jair Bolsonaro. Suas falas na Câmara e em programas abertos de televisão foram difundidas em plataformas digitais e redes sociais, como o *Youtube*, *Facebook* e *Twitter*.

¹² “O material é composto de um caderno com atividades para uso de professores(as) em sala de aula, seis boletins para discussão com alunos(as) e três audiovisuais, cada um com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores(as) e educadores(as). O convênio estabelecido com o MEC para a elaboração do kit incluiu a capacitação de docentes e técnicos(as) da educação, além de representantes do movimento LGBT de todos os estados do país, visando à utilização apropriada do material junto à comunidade escolar” (Vianna, 2015, p. 803)

Para ele, o tal “*Kit gay*” seria um perigo às crianças que estariam expostas de forma precoce ao “homossexualismo” e se tornariam “alvos fáceis para pedófilos” (Maracci; Machado, 2022).

Após fortes pressões dessas alas políticas conservadoras e religiosas do Congresso Nacional, a presidenta Dilma Rousseff vetou o material em maio de 2011, tendo por justificativa a sua inadequação, principalmente por conta de três vídeos¹³ que tratavam da história de autoafirmação das identidades de gênero e orientações sexuais por estudantes que questionavam a heteronormatividade na escola. O restante dos materiais ainda poderia ser distribuído nas escolas, mas isso não aconteceu (Vianna; Bartolini, 2020).

Algumas montagens foram feitas e difundidas na internet, utilizando-se recortes seletivos dos vídeos do ESH e materiais distintos. Este movimento vai constituindo e dando forma à materialidade da denúncia pública acerca do teor “inapropriado” do “*Kit Gay*”, que ganha ainda mais vida com o auxílio das redes sociais (Trotti; Lowenkron, 2023).

Segundo Maio, Oliveira e Peixoto (2020, p. 67),

Ora, se todo o estardalhaço sobre a veiculação do Kit de Combate à Homofobia era pelo seu conteúdo impróprio e apologia à homossexualidade como alegavam esses grupos políticos e sociais conservadores, a análise da sua substância mostra um conteúdo simplista e necessário sobre a diversidade sexual na escola, evidenciando ainda mais o caráter homofóbico presente no diálogo de legisladores/as e civis do País.

Algo semelhante aconteceu na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que, por força desses mesmos movimentos conservadores, suprimiu do texto os termos “orientação sexual” e “gênero” (e seus desdobramentos). Tal remoção significaria uma vitória da bancada evangélica contra a “ideologia de gênero” e, também, uma demonstração da força que grupos contrários aos governos petistas travavam para retomar o poder, tanto no Legislativo quanto no Executivo (Schibelinski, 2020).

No debate sobre o PNE, Bolsonaro retoma o “*Kit gay*” como argumento contrário à “ideologia de gênero”. Ele utiliza a metáfora do “armário” – frequentemente usada em âmbito popular para se referir ao fato de “assumir-se” homossexual – para dizer que a menção à discussão gênero e orientação sexual no PNE abriria a porta para trazer à tona algo que já havia sido guardado e escondido: o “*Kit gay*”, no caso (Maracci; Machado, 2022).

Assim sendo, o “*Kit gay*”

¹³ Os vídeos ainda não haviam sido aprovados e divulgados, oficialmente, pelo MEC. Houve um “vazamento”. Os três vídeos são intitulados: “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade”. O primeiro vídeo tratava de duas adolescentes que se envolviam afetivamente e foram vítimas de comentários na escola após terem sido “flagradas” trocando carícias em uma festa. Mesmo após o ocorrido, ambas decidem enfrentar a situação, retornam à escola e, no meio do pátio sob os olhares dos outros estudantes, dão um forte abraço. O segundo vídeo trata do processo de transição de gênero de Bianca, que passou por um processo duro de transfobia, incluindo ser chamada pelo nome de nascimento na escola, para exercer sua identidade de mulher transgênero (Leite, 2014).

Não é tomado simplesmente como referência à cartilha de 2011, mas sim como uma menção a seu eminente perigo, indicando um “resto”, uma continuidade presente que não cessou com o veto presidencial ao Escola sem Homofobia. Nesse sentido, a ampla gama de conteúdos que o *Kit Gay* passa a significar, para além de seu projeto de referência, estabelece, ao mesmo tempo, uma relação de contiguidade com ele, à medida que nunca é totalmente superado. Sempre há o perigo de sua retomada, de sua assim nomeada “saída do armário”. A metáfora de Bolsonaro parece exemplificar de modo conciso as formas como o *Kit Gay* adentra o espaço público e o debate político brasileiro: alargando-se para muito além do Escola sem Homofobia - de modo a contemplar qualquer material que indique o trabalho com gênero e sexualidade em escolas -, mas mantendo a cartilha que nunca entrou em vigência como uma zona exterior de realidade, que lhe confere um caráter de veridicção. *Kit Gay*, assim, supera o Escola sem Homofobia, mas o mantém como ponto basal, desdobrando-se em muitas polêmicas ao longo da última década (Maracci; Machado, 2022, p. 44).

Essa suplementação no PNE teve um “efeito de pólvora” nos Planos Estaduais de Educação - PEE que, do mesmo modo, também vetaram, omitiram ou incorporam parcialmente a discussão de gênero. A partir de Vianna e Bortolini (2020), podemos realizar a seguinte subdivisão da presença do debate sobre gênero e sexualidade nos PEE:

- i. Veto (proibiu-se a utilização do termo “gênero” na educação estadual): Ceará.
- ii. Omissão do termo gênero e correlatos: GO, PE, SP.
- iii. Incorporação parcial (com referências aos direitos humanos, à garantia de alguns direitos das mulheres e à cultura da paz): AP, AC, AL, ES, DF, PB, PI, PR, RN, RO, RS, SC, SE, TO.
- iv. Explicitação de questões de gênero e sexualidade: AM, BA, MA, MT, MTS, PA, RR.

O Ceará foi o único estado que incluiu em suas diretrizes um inciso específico proibindo, sob quaisquer pretextos, a utilização da “ideologia de gênero”. Os estados de Goiás, Pernambuco e São Paulo suprimiram qualquer discussão relativa ao tema e mencionaram, apenas, a relevância de uma educação pautada nos direitos humanos, na cultura de paz e na segurança. Surpreendentemente, também excluíram “até mesmo gênero alimentício, e todas as expressões a ela relacionadas – mulher, homem, orientação sexual, sexualidade” (Vianna; Bortolini, 2020, p. 11).

Quanto à incorporação parcial do debate em 13 estados e no Distrito Federal, o gênero aparece de forma genérica, relacionado aos direitos humanos, às pautas específicas dos direitos das mulheres, assim como ao enaltecimento da importância do respeito entre homens e mulheres e, novamente, à cultura de paz nas escolas. Por fim, os estados que realizaram uma discussão mais detalhada acerca do assunto pautaram o reconhecimento das sexualidades como tema importante a ser discutido na educação, fundamentando-se nas legislações que organização que organizam as políticas relativas ao acesso e permanência nos vários níveis e

modalidades de ensino – incluindo educação infantil, ensino fundamental e médio, além da educação de jovens e adultos, chegando até o ensino superior em alguns estados – e nas diretrizes educacionais, no conteúdo do próprio currículo escolar e na formação inicial e/ou continuada de professores (Vianna; Bortolini, 2020, p. 15).

No Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro, também foi suprimida toda e qualquer referência ao termo “gênero”, inclusive ao “gênero alimentício”. Grupos religiosos marcaram presença nas galerias da Câmara de Vereadores e, como palavra de ordem, disseram “gênero, não!”¹⁴.

Nesse mesmo período, também estava em construção o Projeto de Lei 1859/2015, de autoria do deputado Izalci Ferreira (PSDB-DF), que tinha a finalidade de acrescentar à LDB um artigo proibindo a utilização da ideologia de gênero ou orientação sexual na educação. Outros dois projetos de teor semelhante foram propostos: o PL 3236, de autoria do deputado Marcos Feliciano (PSC-SP), que pretendia acrescentar ao PNE um parágrafo único vetando a “ideologia de gênero” e o Projeto de Decreto Legislativo 122/2015 (PDC 122/2015), proposto pelo deputado Flavinho (PSB-SP), que visava suspender os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no documento final da CONAE-2014 (Silva, 2020).

Outra política educacional que gerou debate acalorado foi a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Um dos pontos que mais gerou discussão refere-se justamente ao item que estabelecia “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas” como objeto de conhecimento de Ensino Religioso, a fim de discutir os variados olhares sobre gênero e sexualidade a partir das tradições religiosas e filosofias de vida. Os campos de Arte e Educação Física também sofreram ataques com a remoção de conteúdos que problematizavam as questões de gênero, corpo e sexualidade, além de refletir sobre as violências contra grupos marginalizados (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) (Silva, 2020).

No tópico referente à educação infantil, havia menções ao respeito à diversidade, com ênfase nas diferentes identidades e pertencimentos étnico-raciais, de gênero e de religião. Em relação ao corpo, objetivava-se discutir com as crianças aspectos além das concepções biológicas, considerando-o como uma construção social, cultural e histórica.

Em relação ao Ensino Fundamental (EF), havia a intenção de que as questões de diversidade e respeito às diferenças fizessem parte de todas as etapas do ensino, tanto nas áreas

¹⁴ OLE. O Plano Municipal de Educação do RJ e a interdição dos debates sobre igualdade de gênero. Disponível em: <http://ole.uff.br/o-plano-municipal-de-educacao-do-rj-e-a-interdicao-dos-debates-sobre-igualdade-de-genero/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

do conhecimento quanto nos componentes curriculares. A compreensão de identidade foi inserida de forma relacional, a partir de aspectos sociais como corpo, gênero, sexo, gerações, origem, entre outros, elementos que permeavam todo o texto do EF. Salientava-se também a importância do respeito e acolhimento às múltiplas formas de manifestações identitárias, além da ideia de que, na infância e adolescência, o estudante modifica seus vínculos e relações afetivas com a intensificação das relações sociais e passa a construir aprendizagens sobre a sua sexualidade e as relações de gênero. Todas essas menções foram suprimidas por meio de uma manobra política do MEC, durante o governo Temer, para satisfazer os interesses de parlamentares ultraconservadores (Silva, 2020).

Já em 2018, a agenda “antigênero” foi tão forte no Brasil que exerceu um papel importante na eleição de Bolsonaro para Presidência da República. O ex-deputado chegou a levar, em uma entrevista concedida ao Jornal Nacional, da TV Globo, o livro “*Le guide du vivre sexuel*”, com a justificativa de que o material estaria contido “kit gay”, o que não é verdade. A retomada ao “kit gay”, sem dúvidas, foi exaustiva e repetitiva, mas, de alguma forma, eficaz, já que esse foi um dos pilares da vitória de Bolsonaro. Em seu discurso de posse, Bolsonaro reafirmou o compromisso de “combater a ideologia de gênero”.

Schibelinski (2020, p. 28) pontua:

o combate à “ideologia de gênero” longe de se mostrar como mera cortina de fumaça – cuja função seria despistar a opinião pública frente à tomada de ações controversas ou, ainda, camuflar a crônica inoperância de seu governo em relação a área da educação – é, se bem prestarmos atenção, o único projeto efetivamente proposto por Jair Bolsonaro para a educação brasileira desde sua campanha eleitoral. Combater a “ideologia de gênero” nas escolas é tarefa tão cara a Bolsonaro – e também a seus apoiadores – que, ao longo do um ano e meio em que esteve à frente da Presidência da República, o chefe do Executivo sentiu necessidade de destacar reiteradas vezes e em diferentes espaços seu compromisso com essa causa, que, como ele mesmo destaca, é parte basilar de seu projeto de governo.

O governo Bolsonaro, por exemplo, instituiu a Medida Provisória 870/19, que excluiu a população LGBT da lista de políticas e diretrizes destinadas à promoção dos direitos humanos. A MP trouxe uma série de mudanças no âmbito administrativo da Presidência da República e dos ministérios, transformando o “Ministério dos Direitos Humanos” no “Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos”. Outro exemplo foi a proibição do financiamento da ANCINE para filmes ligados às temáticas LGBT.

Também não podemos esquecer do PL. 5167/09 que busca proibir o casamento homoafetivo no país. O projeto foi aprovado na Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família da Câmara dos Deputados, com 12 votos favoráveis e 5 contrários. Vale salientar que, em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF), de forma unânime, equiparou as relações homoafetivas às relações estáveis entre casais heterossexuais, conferindo-

lhes o direito à união como núcleo familiar. Em seguida, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça determinou que todos os cartórios brasileiros realizassem o casamento homoafetivo. Contudo, o PL 5167/09, de autoria do Pastor Eurico (PL-PE), tenta impedir esse avanço com a justificativa de que o casamento "tem como ponto de partida e finalidade a procriação, o que exclui a união entre pessoas do mesmo sexo".

Este é apenas um exemplo de muitos outros da "rede de ódio interinstitucional" contra homossexuais, que é parte constituinte da política e, inclusive, da legislação, construída a partir de uma noção naturalizada, biológica e religiosa acerca da heterossexualidade, o que, obviamente, eliminaria outras possibilidades de relação afetiva.

No campo da educação, a própria instituição do modelo de Escolas Cívico-Militares representou um ataque do governo. O documento norteador do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM, 2021) em nenhum momento discute a importância do enfrentamento a todas as formas de discriminação e violências na escola. O documento, no capítulo intitulado "*Orientações sobre condutas e atitudes dos alunos*", afirma:

Entende-se que respeito e disciplina são condições de sucesso na vida do cidadão. Quando se lê, na Bandeira Nacional, os termos ordem e progresso, compreende-se, em seu sentido mais amplo, a existência de leis que organizam a vida do cidadão brasileiro, sob a forma de respeito e "disciplina geral", que todos devem observar. Na escola não é diferente. O comportamento e a atitude externados pelos alunos, no que se refere ao respeito e à disciplina, são a observância e o cumprimento das normas escolares, bem como a atenção aos vínculos estabelecidos, traduzindo-se pelo cuidado com os direitos e os deveres de todos os integrantes da Ecim. O comportamento sadio e as atitudes corretas visam proporcionar um ambiente acolhedor e agradável no convívio entre as pessoas, preparando-as para vida em sociedade. O respeito e a disciplina devem ser naturais. Eles contribuem na conduta do aluno dentro e fora do universo escolar e cria condições de desenvolvimento da personalidade em consonância com os padrões éticos e morais da sociedade brasileira, incorporando, em sua formação, os atributos indispensáveis para uma vida plena em sociedade. Por isso, a razão de ser respeitoso e disciplinado jamais deverá ser o temor, mas a convicção de realizar o bem, o correto.

Os termos "respeito" e "disciplina" presentes no documento carregam uma concepção de ser e estar no mundo vinculada à concepção do próprio governo, que é contrária à forma de ser e estar de pessoas gays, lésbicas, bissexuais e transexuais, dentre outras sexualidades. As ditas "leis que organizam a vida do cidadão brasileiro" estão atreladas à cis-heteronormatividade, que institui comportamentos, atitudes e formas de ser associadas às estruturas sociais já postas, que são racistas e homofóbicas – as "normas escolares" expressam isso. É sabido, por exemplo, que pessoas transexuais são impedidas de usar os banheiros na escola. Sabemos também do que se tratam as "atitudes corretas" e os "padrões éticos e morais da sociedade brasileira". Torna-se importante dizer esse mesmo documento apresenta, inicialmente, a igualdade e o respeito como princípios basilares das instituições de ensino.

Para Silva e Castro (2021, p. 268),

Para além da normatização dos corpos, no que concerne às marcas de gênero e sexualidade, destacamos a possibilidade de limitações acerca das abordagens dessas questões nas práticas pedagógicas sob vigilância militar. Algo que não se limita às escolas militares/militarizadas, mas pode ganhar contornos de maior restrição, acentuando noções de que cabe à família a preocupação em abordar temas que envolvem as sexualidades. Porém, é necessário considerar que as concepções que circulam na sociedade também são produzidas na escola, independentemente se os discursos são explícitos ou não, se o tema foi ou não incluído no currículo escolar. A sexualidade constitui os sujeitos, os sujeitos constituem a escola e a sociedade.

Trata-se de um modelo de escola que busca silenciar e ocultar identidades, sujeitos e experiências não hegemônicas por meio da vigilância, disciplina e exclusão de seus corpos (Silva; Castro, 2021), instituindo modelos a serem seguidos.

Precisamos compreender que as medidas adotadas por Bolsonaro não são isoladas; elas fazem parte de um sistema maior de poder capitalista que impõe uma racionalidade mercadológica ampliada e que conquistou o solo mundial: o neoliberalismo. A eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, em 2016, marcou esse processo, apresentando uma tendência fortemente nacionalista, antidemocrática, autoritária e xenófoba, a ponto de incorporar referências ao fascismo. Na agenda de Trump, houve um forte ataque aos direitos humanos, apresentando-os como um perigo para o desenvolvimento nacional (Dardot; Laval, 2019).

Os neoliberais fazem duras críticas ao modo como a educação pública é conduzida, atribuindo a ela os maus resultados da economia, como a falta de competitividade, produtividade e emprego, o que gera pobreza e em índices negativos de desenvolvimento. Os neoconservadores, apesar de algumas divergências com os neoliberais, defendem currículos obrigatórios, avaliações em larga escala, assim como um “retorno” a um padrão de qualidade, além do patriotismo e de uma educação baseada na formação moral. Ao grupo de neoliberais e neoconservadores soma-se também uma nova classe média, composta por profissionais altamente qualificados e preocupados com princípios de eficiência, avaliação e controle de qualidade (Corsetti, 2019).

A agenda neoconservadora, portanto, articula aspectos econômicos, ideológicos, morais e religiosos. Pautas morais, vinculadas às igrejas neopentecostais e movimentos católicos conservadores, somam-se às agendas de grupos autoritários de extrema direita, pois os próprios religiosos (a bancada da Bíblia) adentraram os parlamentos e, como se não bastasse, unem-se aos ruralistas (bancada do boi), militares e policiais (bancada da bala) e ex-jogadores de futebol (bancada da bola) (Corsetti, 2019).

O discurso sobre a diminuição do tamanho do Estado para torná-lo mais eficiente, os cortes nas despesas públicas, as falas relacionadas à entrada do “comunismo” no Brasil, assim como a indiferença e o ataque aos direitos humanos, ganharam uma certa unanimidade entre essas bancadas da extrema direita. Com a ajuda das grandes mídias e das redes sociais, esses princípios se tornaram férteis no âmbito social e, conseqüentemente, também aumentaram as violências e opressões contra grupos minoritários.

Assim, a escola adquire centralidade na disputa político-ideológica, e os desafios relativos às garantias do direito à educação cedem lugar a temas que visam deslegitimar a liberdade das professoras e dos professores, além de tensionar o caráter público e laico do ensino. “Ademais, em convergência com outros setores conservadores, esses movimentos antigênero podem engajar-se em uma ofensiva não apenas contrária aos direitos sexuais, mas também aos direitos e às garantias fundamentais” (Junqueira, 2018, p. 487).

Apesar da negação do debate das sexualidades,

todos os dias, na escola ou fora dela, crianças e adolescentes veem manifestações sobre a sexualidade, muitas vezes preconceituosas, e que reforçam estereótipos” [...]. Um tema como a sexualidade, que ainda possui um sem-número de tabus, é manifestado por crianças e adolescentes, não apenas de forma inocente e positiva, mas também com gozações e até violência. De um lado, o silêncio recalcado; do outro, o medo de ser diferente e o medo do diferente. E como a escola normalmente trata disso? Geralmente em aulas de Biologia, em que se explica cientificamente o funcionamento dos órgãos sexuais, forma de reprodução e DST., o que, por óbvio, fica muito aquém das necessidades (Pereira; Bahia, 2011, p. 63).

Seguindo a agenda política, os livros didáticos silenciam discursos sobre diversidade sexual ao promoverem uma abordagem biologicista que naturaliza a heterossexualidade e binarismo de gênero. “A homofobia no contexto escolar é um problema grave devido aos modos sutis e flagrantes como ocorre e suas consequência” (Santos; Cerqueira-Santos, 2020, p. 1).

Também não se pode meramente tolerar a presença de LGBT nas escolas. “Importa perceber que o que se propõe aqui não é a mera tolerância, mas reconhecimento. É dizer que não que a escola suporte este aluno (pseudo) diferente, mas sim que efetiva e positivamente o reconheça, em sua identidade, em sua diferença (Pereira; Bahia, 2011, p. 61).

Conforme salientamos, desde 2004 o debate antigênero tem sido efervescente no Brasil, tanto na construção das políticas educacionais quanto por parte do próprio governo brasileiro. Falou-se abertamente e de forma raivosa contra a diversidade sexual e, mais do que isso, agiu-se com violência e truculência contra pessoas LGBT. O discurso foi inflamado ainda mais com o auxílio da internet e das redes sociais, propagando fakes News. A bandeira anti-existência LGBT foi hasteada e usada como uma das principais estratégias que, inclusive, garantiu a vitória do governo Bolsonaro.

Podemos dizer, com base em Curiel (2013), que a política educacional brasileira, justamente por conta da influência neoconservadora, possui um caráter heterossexual e, conseqüentemente, LGBTfóbico. A autora defende a ideia de uma Nação heterossexual, ou melhor, uma Heteronação. No Brasil, podemos visualizar, sem dúvida, uma heteroeducação não apenas como uma educação que “ensina” a “ser homem” e “mulher”, mas de um sistema de opressão político que perpassa práticas educativas, pedagógicas, currículos e as relações intersubjetivas escolares.

Falamos de uma heteroeducação no sentido de que pessoas heterossexuais, brancas, burguesas e conservadoras que instituem políticas para juventudes gays, lésbicas, transexuais e negras/os de escolas públicas. Os efeitos desse projeto excludente de sociedade e educação são devastadores, pois ampliam as desigualdades, acirram as violências contra essas populações e geram sofrimento e adoecimento psicológico.

Mais do que perpassar políticas educacionais, o discurso LGBTfóbico atravessa a rotina escolar e, conseqüentemente, pessoas concretas: tanto aquelas – também homofóbicas – que se sentem ainda mais fortalecidas, quanto as vitimizadas que precisam enfrentar esses processos durante anos, pois a LGBTfobia atravessa subjetividades.

Nesta tese, como já pontuamos, objetivamos analisar os impactos psíquicos e sociais desse cenário de violências na vida de jovens gays e bissexuais do Emancipa, tendo o estresse como uma categoria central. Entretanto, é importante, primeiramente, discutir o que a literatura científica da área tem dito (ou não) sobre o assunto.

Algumas questões que nos instigam: o que os estudos sobre estresse têm a dizer sobre o adoecimento de pessoas LGBT na América Latina, um contexto que, desde a colonização, sofre com a exploração e violência? O que os estudos brasileiros destacam em relação à população LGBT? Discute-se esse adoecimento a partir da articulação com outras formas de opressão? Os estudos indicam os impactos concretos da colonialidade e das políticas ultraconservadoras na vida dessas pessoas? Estas são questões importantes para reflexão; por isso, na seção seguinte, apresentaremos os resultados de uma Revisão Integrativa da Literatura que realizamos para compreender o impacto do estresse na vida de pessoas LGBT, com base em estudos em espanhol e português.

4. LGBTFOBIA E SAÚDE MENTAL: Revisão Integrativa da Literatura de pesquisas latino-americanas sobre estresse e estressores na vida de lésbicas, gays, bissexuais e pessoas transgênero



Entre o suicídio e o assassinato – Mateus Souza – 7 de junho de 2020

Eu me suicidei quando deixei de falar o que pensava.
 Cortei os meus pulsos quando fui impedido de sentir o que realmente me deixava
 feliz.
 Joguei-me de um penhasco quando aceitei fazer o que os outros achavam que era
 bom para mim,
 ao invés de fazer aquilo que tanto almejava.

Envenenei-me quando engoli em silêncio aquelas duras palavras que magoaram
 meu coração.

Amarrei a corda do julgamento em meu pescoço até ficar sem ar.
 Enfiei a faca das cobranças bem forte em meu peito.
 Caminhei até o rio mais próximo e me afoguei na falta de compreensão.
 E enfim... eu morri. E a culpa foi minha. Fui aquele que não deveria ser.

Na verdade, não sei se foi suicídio ou assassinato.
 Se foi assassinato,
 não haverá espaço suficiente em uma cadeia
 para encarcerar
 todos os culpados.

Conforme mencionamos na introdução, a presente tese é constituída por dois grandes estudos: uma Revisão Integrativa da Literatura – RIL e um estudo de campo com jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA. Ambas às pesquisas são complementares, mas têm delineamentos específicos. Nesta seção, iremos apresentar e discutir os aspectos metodológicos e os resultados encontrados na RIL e, nas seções seguintes, trataremos das Histórias Orais Escolares dos jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA.

4.1. Ser LGBT na América-Latina

Diferentes países da América Latina têm construído uma agenda progressista em relação aos direitos de LGBT. Com o aumento de governos de esquerda no início do século XXI, avanços para essa população têm ocorrido nas últimas duas décadas, tais como o direito ao casamento igualitário e a criminalização da homofobia.

Na Argentina, o casamento igualitário entrou em vigor em 2010, tornando o país o posto de primeiro da América do Sul a legalizar essa união. No Chile, em 2015, o casamento entre pessoas do mesmo sexo foi regulamentado, garantindo proteção contra a homofobia e permitindo a adoção de crianças. No Brasil, desde 2011, alterou-se o Código Civil ampliando a concepção de família para além daquela formada por homem e mulher, possibilitando a união

estável entre casais do mesmo sexo. No Uruguai, o casamento igualitário é regulamentado desde 2013. Este país é considerado o mais amigável da América do Sul em relação à população LGBT. Os países sul-americanos que ainda não reconhecem casais não heterossexuais são Bolívia, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname e Venezuela (Paveltchuk; Borsa, 2019). A Guiana Francesa, inclusive, é o único território latino-americano que ainda criminaliza a homossexualidade.

Os avanços no direito em alguns Estados latino-americanos são importantes, mas sabe-se que LGBT ainda enfrentam discriminação, preconceito e violência no cotidiano, o que repercute em suas vivências e na saúde mental. A ocorrência de problemas de saúde mental entre LGBT está associada às desigualdades culturais, sociais, políticas e econômicas. Ainda não há uma igualdade de direitos entre LGBT e heterossexuais, assim como não existe um olhar social igualitário e respeitoso sobre a diversidade sexual. Isto faz com que LGBT passem por situações específicas de vitimização e apresentem comprometimento da saúde mental.

Há uma pressão para “assumir” a identidade diante de familiares e amigos: a desaprovação social, o medo de não conseguir um emprego, os apelidos na escola, o temor em sofrer violência na rua, ser expulso de casa. Estas são apenas algumas das adversidades vivenciadas por pessoas LGBT, cujos efeitos podem reverberar na saúde psicológica e emocional, ocasionando, entre outras consequências, o que estudiosas, estudiosos e as próprias pessoas em geral denominam de “estresse”. Esse processo de adoecimento psicológico LGBT pode ser ainda mais intenso quando há o imbricamento entre questões de raça, classe, gênero, idade etc. (Margis et al., 2003), ou seja, processos de desigualdade socioeconômica, LGBTfobia, racismo, sexismo e etarismo – entre outras formas de opressão – quando inter-relacionados aumentam a probabilidade de sofrimento psicológico e comprometimento da saúde mental.

Nesta revisão, queremos compreender o processo de estresse entre LGBT a partir da literatura acadêmica produzida sobre o assunto. No entanto, torna-se relevante, em primeiro lugar, delimitar o conceito de estresse e discutir a sua importância para pesquisas que abordam as múltiplas implicações das violências (como a LGBTfobia) ao longo da vida.

4.2. Estresse e estressores: delimitando conceitos

Entre as perspectivas psicológicas relacionadas à compreensão da adaptação, enfrentamento e mudanças dos seres humanos diante de adversidades, certamente o constructo do estresse possui uma grande relevância. Trata-se de um conceito interdisciplinar que busca

compreender o funcionamento psicofisiológico diante da percepção de uma ameaça real ou imaginária, capaz de afetar a integridade física e mental de uma pessoa (Faro; Pereira, 2013).

O termo começou a ser mencionado ainda no século XIV com o significado de “situações de desafio”, “adversidade” ou “aflição”. No século XIX, o estresse passou a ser usado para designar a relação entre uma ação e a reação causada por uma força que atua sobre uma superfície, conceito relacionado aos estudos da resistência dos materiais no campo da Física (Faro; Pereira, 2013). Nas engenharias, “o termo está relacionado ao ensaio de tração, aparelho com mecanismo de pressão que avalia a resistência da matéria a partir da intensidade da força aplicada sobre ela” (Nodari, 2014, p. 62). Nessas áreas, em síntese, o estresse pode representar “a carga que um material pode suportar antes de romper-se” (Silva; Goulart; Guido, 2018, p. 149).

No fim do século XIX, Claude Bernard, a partir de um entendimento fisiológico, iniciou uma nova fase de estudos sobre o processo adaptativo dos seres vivos, afirmando que o organismo precisa de um meio constante e estável para que consiga encontrar condições que mantenham sua sobrevivência, o que possibilitou compreender a importância do ambiente externo na desestabilização do organismo (Faro; Pereira, 2013).

Já em 1935, Walter Cannon sistematizou um conceito fundamental para compreender as implicações dos agentes desestabilizadores: a homeostase. Cannon demonstrou que o corpo possui um processo sistêmico básico de defesa e manutenção, que busca o reestabelecimento do equilíbrio, a homeostasia. Um ano depois, em 1936, Hans Selye publicou o primeiro trabalho sob a perspectiva do estresse — sendo, portanto, considerado o pai do estresse (Arantes; Vieira, 2010) — e afirmou que há um conjunto de respostas endócrinas que são ativadas diante de um estímulo nocivo que quebra a homeostase (Faro; Pereira, 2013).

Selye, ainda em 1925, quando era estudante de medicina, percebeu que as pessoas procuravam a clínica apresentando sinais e sintomas comuns, como a perda de peso, diminuição do apetite e força muscular, o que denominou de “Síndrome do estar doente”. Em estudos laboratoriais com animais, Selye observou que os organismos respondiam a situações adversas, como o frio e o calor. Assim, ele construiu uma definição inicial no campo biológico do que seria o estresse, entendido como uma reação defensiva fisiológica do organismo em resposta a estímulos (Silva; Goulart; Guido, 2018).

Estresse, em um primeiro momento, vem do latim *stringere*, que significa fadiga, cansaço. Selye também criou o termo “estressor” para classificar o aspecto causador do estresse. Assim, “há um sentido ativo, uma causa, um estressor, e há um resultado decorrente do estressor, que é chamado de estresse” (Arantes; Vieira, 2010, p. 39). Estes estressores causam

impactos nos seres humanos e em outros animais, produzindo respostas fisiológicas, comportamentais e psicológicas (Nodari et al., 2014).

Faro e Pereira (2013) estabelecem três grandes concepções acerca do estresse, a saber:

- i. Perspectiva baseada na resposta;
- ii. Perspectiva baseada no estímulo;
- iii. Perspectiva subjetiva/interacionista.

Em relação à perspectiva baseada na resposta, busca-se traduzir as respostas biológicas que indicam que o organismo não está funcionando conforme o habitual. O principal precursor dessa corrente foi, justamente, Hans Selye, que propôs que o estresse não advém de qualquer estímulo específico, mas de uma resposta que o corpo produz a uma demanda. Ele cunhou o termo Síndrome Geral de Adaptação (SAG) a fim de dar conta das respostas neurofisiológicas comuns e universais diante de diferentes estressores. A SAG é composta por três fases: a primeira é a “alerta” em que o corpo percebe a adversidade e ativa mecanismos de enfrentamento ou fuga; a segunda fase diz respeito à “resistência” em que a pessoa suporta a ação do estressor por um determinado período; e, por último, a terceira fase chamada de “exaustão”, em que há um comprometimento da saúde e das funções orgânicas. Esta última etapa é decisiva, pois

Ocorre a exaustão psicológica em forma de depressão e a exaustão física em forma de doenças graves, o que pode levar o indivíduo a morte. O cortisol passa a ser produzido em grande quantidade, tendo o efeito de destruir as defesas imunológicas. Cada pessoa terá afetado o órgão que tiver maior vulnerabilidade, levando-se em conta sua fragilidade, constituição e heranças genéticas (Garcia, 2019, p. 25).

Por ser o momento inicial de pesquisas sobre o tema, Selye focou nas consequências do estresse, com ênfase nas implicações dos sistemas orgânicos, o que demonstra as fortes influências de sua formação médica em endocrinologia. Contudo, tal perspectiva não foi suficiente para compreender os fenômenos psicológicos e sociais que também estão associados ao processo de estresse, algo com maior enfoque nas duas próximas perspectivas (Faro; Pereira, 2013).

Na perspectiva baseada no estímulo, enfatiza-se os estímulos causadores do estresse e suas correlações com as reações fisiológicas. Aqui, “a realidade objetiva ou material do estressor se sobrepõe a outros impactos, tais como o do significado, as emoções ou a desejabilidade social, geralmente ligados ao contexto do estresse” (Faro; Pereira, 2013, p. 86). Isto quer dizer que é a presença e a força intrínsecas ao evento estressor que determinariam as reações ao estresse. Preconiza-se a existência de situações que são naturalmente estressoras e que suas repercussões estão associadas às características objetivas do estímulo. As críticas

centrais a esse entendimento foram de que ele não considerou as diferenças individuais e sociais, além de não se atentar para variáveis moderadoras que podem atenuar os efeitos dos estressores (Faro; Pereira, 2013).

Ao contrário dos entendimentos anteriores, a perspectiva subjetiva/interacionista do estresse enfatiza a importância da percepção e avaliação individual do sujeito, o que favorece a compreensão dos múltiplos fatores associados à essa relação entre indivíduo e estressor (Faro; Pereira, 2013). Os psicólogos norte-americanos Susan Folkman e Richard Lazarus foram os responsáveis por tal entendimento do estresse. Em 1984, ambos disseminaram a ideia de que, para além das mudanças orgânicas decorrentes do estresse, há também a participação de recursos psicológicos, emocionais e comportamentais que podem influenciar significativamente no processo adaptativo (Silva; Goulart; Guido, 2018).

Tanto o estímulo quanto a resposta são elementos importantes, mas parciais do processo de estresse, pois as interações entre ambiente e percepção subjetiva também têm grande relevância. O campo das ciências sociais e psicológicas, para além do entendimento orgânico e fisiológico, buscam discutir os fatores sócio-históricos que alteram a vida do indivíduo, entendendo que o processo adaptativo não é uma mera resposta automática aos estímulos estressógenos. Trata-se de uma relação entre fatores socioambientais, culturais e aspectos psíquicos, biológicos e emocionais da pessoa (Faro; Pereira, 2013).

Assim, diante de situações altamente desafiadoras, talvez a pessoa não consiga encontrar recursos suficientes para o enfrentamento e/ou adaptação, contudo poderá encontrar outros recursos na administração e/ou reavaliação da adversidade. Acredita-se, portanto, que os danos podem ser contornados em busca de uma construção/restauração do bem-estar.

Não se pode, entretanto, entender que

o estresse é originado exclusivamente pela forma de perceber as experiências, totalizando a avaliação dos estressores como a única via de impacto dos estressores. Diante disso, apesar de poder existir uma grande disponibilidade de recursos adaptativos, organismo e mente tendem a sucumbir frente à sobreposição de sucessivas transformações e perdas derivadas de estressores extremos [...] responsabilizar totalmente o indivíduo pela dinâmica adaptativa ao colocar a mediação cognitiva como elemento único do estresse [...] anula o impacto particular de eventos altamente estressógenos e despreza a certeza de prejuízos biológicos e sociais incontroláveis (Faro; Pereira, 2013, p. 88).

Isto quer dizer que o estresse precisa ser compreendido a partir de estruturas mais amplas que produzem o sofrimento psicológico humano e que, muitas vezes, não são percebidos. Apesar de não haver uma percepção imediata, certos “estressores extremos” exercem grandes influências na vida das pessoas, como é o caso das desigualdades socioeconômicas que trazem prejuízos diversos. É por isso que Meyer (2003) propõe o conceito

de estresse social a fim de compreender o forte impacto que as condições sociais têm na vida de pessoas estigmatizadas em função da exclusão de suas identidades, culturas e histórias das bases dominantes da sociedade.

A partir das discussões postas, pode-se notar a gravidade de ambientes e experiências fortemente estressoras que são capazes de causar desequilíbrio em níveis fisiológicos (coração acelerador, dores no estômago, dores de cabeça etc.), psicológicos/emocionais (irritabilidade, ansiedade, tristeza, apatia etc.) e sociais (isolamento, desinteresse em atividades sociais etc.). Caso não haja um enfrentamento e eliminação da fonte estressora, a pessoa, com baixa energia vital, enfraquece e fica suscetível a uma série de doenças. Segundo Lipp (2020, p. 14),

Caso o stress continue, a pessoa cada vez mais se sentirá exaurida, sem energia, depressiva, com crises de ansiedade e desânimo. Autodúvida e inabilidade para se concentrar e trabalhar surgem. Às vezes, pesadelos ocorrem. Na área física, muitos tipos de doenças podem ocorrer, dependendo da herança genética da pessoa. Uns adquirem úlcera, outros desenvolvem hipertensão, outros ainda têm crises de pânico, de herpes, de psoríase ou vitiligo, entre outras.

Há uma literatura significativa acerca do estresse em ambiente laboral que busca compreender as implicações das amplas jornadas de trabalho, ambientes aversivos, excesso de atividades, ausência e/ou não cumprimento de direitos trabalhistas etc. Também existem pesquisas que tratam do estresse na infância e adolescência, salientando-se as implicações das múltiplas violências e de situações adversas em âmbito escolar e familiar, como a separação dos pais, problemas socioeconômicos, perda de pessoas significativas, doenças graves e hospitalizações, reprovação e violência escolar etc.

Por ser um processo capaz de atingir todas as pessoas, deve-se também discutir as implicações do estresse em populações que vivenciam estressores específicos, como aqueles relacionados à LGBTfobia. Sabe-se que pessoas LGBT também passam por processos de estresse e, mais do que isso, vivenciam adversidades específicas relacionadas ao preconceito e à discriminação, sobretudo na América-Latina que vivencia um crescimento de setores conservadores da sociedade que têm fortalecido uma pauta “antigênero”.

Santos e Santos (2005) pontuam que o estresse é a doença do século XXI, tornando-se a “maior epidemia mundial” em função das mudanças advindas das tecnologias e, sobretudo do capitalismo. Contudo, precisa-se destacar que o adoecer de populações LGBT é muito anterior à industrialização, globalização e ao capitalismo, haja vista que a perseguição à homossexualidade remonta ao surgimento do cristianismo, em que a relação entre homens já era proibida (e perseguida) pela Igreja Católica (Borrillo, 2010), algo que persiste até os dias atuais. Há, portanto, entre a população LGBT um estresse geracional e coletivo, o que Meyer (2003) chama de estresse crônico que não está associado, simplesmente, às condições laborais

e/ou às relações interpessoais imediatas, mas a processos históricos e estruturais de desigualdades, algo também vivenciado por populações indígenas e negras, só que, aqui, enfocaremos em LGBT.

O presente estudo tem como objetivo analisar a produção Latino-americana sobre estresse e estressores na população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros). Buscar-se-á traçar algumas similaridades, vicissitudes e características da literatura reunida, de modo a construir um breve panorama de estudos acadêmicos sobre a temática, com vistas a sinalizar outros caminhos investigativos.

As questões norteadoras desta revisão são as seguintes: Quais situações se configuram como mais estressantes para LGBT? Quais são as possíveis implicações da exposição a essas adversidades? Quais mecanismos estão por trás de eventos de violência vividos por esse coletivo? Quais as vicissitudes, tendências e lacunas na produção acadêmica da América Latina sobre o assunto?

4.3. Metodologia

4.3.1. Delineamento

Esta pesquisa se constitui em uma Revisão Integrativa de Literatura – RIL de caráter descritivo e exploratório. Tal método permite ao pesquisador se aproximar do problema que deseja avaliar, traçando uma visão panorâmica sobre os trabalhos científicos produzidos, de forma que possa perceber o desenvolvimento do tema ao longo do tempo e, a partir daí, identificar possíveis lacunas que permitirão a construção de novas questões de pesquisa (Botelho; Cunha; Macedo, 2011; Souza *et al.*, 2009; Ursi, 2005).

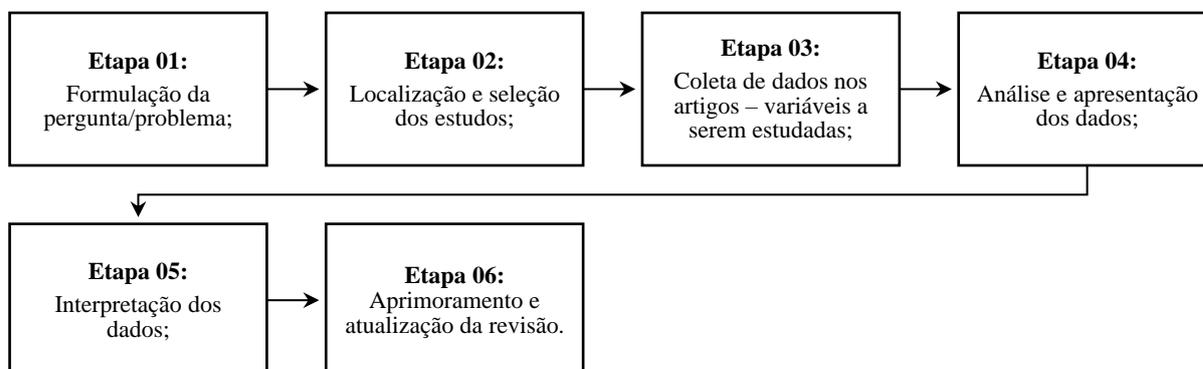
A finalidade de uma RIL é sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. Recebe o nome de “integrativa” por fornecer informações mais abrangentes sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo amplo de conhecimento.

Pode-se construir uma RIL a partir de diferentes finalidades que vão desde a definição de conceitos até a revisão de teorias e/ou perspectivas teórico-metodológicas. Essa forma de revisão permite, ainda, a inclusão simultânea de pesquisa quase-experimental e experimental, combinando dados de literatura teórica e empírica, proporcionando compreensão mais completa do tema de interesse (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014).

4.3.2. Procedimento de coleta de dados

Neste estudo, optou-se em seguir as seguintes etapas:

Ilustração 3 – Etapas para seleção e análise dos artigos da RIL



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A pergunta/problema desta pesquisa (**etapa 01**) foi elaborada com base na técnica PVO, sendo: P – situação problema, participantes ou contexto; V – Variáveis do Estudo e O – Desfechos ou resultados esperados. A técnica é uma adaptação do modelo PICO, destinado a estudos de intervenção clínicos, sendo: P – Participantes; I – Intervenção; C – Controle; O – Resultados. A estratégia PVO, portanto, destina-se a pesquisas relacionadas às áreas de ciências humanas e sociais (Biruel; Pinto, 2011; Ramos, 2015).

Desse modo, o problema desta pesquisa foi construído da seguinte forma: P (situação problema, participantes ou contexto) – população LGBT da América Latina; V (variável do estudo) – Estresse sofrido; O (resultado esperado) – construir um panorama de estudos sobre a temática em questão. Por fim, obteve-se a seguinte questão norteadora da revisão: *Qual o panorama de pesquisas sobre estresse na vida de LGBT's da América Latina?*

Na **etapa 02** (localização e seleção dos estudos), definiram-se, em primeiro lugar, os descritores relacionados à temática que iriam ser utilizados durante as buscas, levando-se em consideração os termos que compuseram a problemática central da pesquisa. Logo em seguida, procedeu-se à construção da estratégia de busca a ser submetida às bases de dados. Para ser eficaz, a estratégia precisa ser bem elaborada, envolvendo um vocabulário controlado, conectado a Operadores Booleanos¹⁵ corretamente (Ramos, 2015).

Assim, aplicaram-se os operadores booleanos aos dois primeiros componentes da escala PVO, compondo uma estrutura, a saber: (P) AND (V). O quadro 1 apresenta os descritores utilizados e a configuração da estratégia de busca:

Quadro 1 – Definição e cruzamentos dos descritores da RIL

DESCRITOR 1 (V)	DESCRITOR 2 (P)	DESCRITOR 3 (P)	DESCRITOR 4 (P)	DESCRITOR 5 (P)	DESCRITOR 6 (P)	DESCRITOR 7 (P)
Estresse	LGBT	Lésbicas	Gays	Bissexuais	Pessoas transgênero	Preconceito
DESCRITORES EQUIVALENTES						
Estrés Estressores Estresantes	-	Lesbianas	-	Bisexuales	Personas transgênero	Prejuicio
EQUAÇÃO DE BUSCA						
<i>“(Estresse OR Estrés OR Estressores OR Estresantes) AND (LGBT) AND (Lésbicas OR Lesbianas) AND (Bissexuais OR Bisxuales) AND (Pessoas transgênero OR Personas Transgênero) AND (Preconceito OR Prejuicio).</i>						
CRUZAMENTO DE DESCRITORES						
1. Estresse AND LGBT	7. Estrés AND LGBT	13. Estressores AND LGBT	19. Estresantes AND LGBT			
2. Estresse AND Lésbicas	8. Estrés AND Lesbianas	14. Estressores AND Lésbica	20. Estresantes AND lesbianas			
3. Estresse AND Gays	9. Estrés AND Gays	15. Estressores AND Gay	21. Estresantes AND Gays			
4. Estresse AND Bissexuais	10. Estrés AND bisxuales	16. Estressores AND Bissexuais	22. Estresantes AND bisxuales			
5. Estresse AND pessoas transgênero	11. Estrés AND personas transgênero	17. Estressores AND pessoas transgênero	23. Estresantes AND personas transgênero			
6. Estresse AND preconceito	12. Estrés AND prejuicio	18. Estressores AND preconceito	24. Estresantes AND prejuicio			

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

¹⁵ Os Operadores Booleanos ou Lógicos auxiliam a filtrar os resultados de uma pesquisa e podem ser demonstrados como: AND (e), NOT (não) e OR (ou). Quando utilizados, estes operadores ajudam no processo de refinamento da pesquisa para que o material que se deseja encontrar seja localizado com mais rapidez e relevância (Neuzing, 2004).

A composição dos descritores foi realizada com base nos dois primeiros elementos da técnica PVO, ou seja, “P” (LGBT) e “V” (Estresse), conforme mencionado anteriormente. Estes são os 7 primeiros descritores do quadro 1. Posteriormente, selecionaram-se, a partir desses termos, outros **descritores equivalentes** a eles, totalizando 14 descritores. Torna-se importante dizer que foram selecionados descritores em português e suas traduções em espanhol. Por exemplo: “estresse” e “estressores” são os descritores em português e “estrés” e “estresantes” suas traduções em espanhol. Os termos “LGBT”¹⁶ e “Gays” são utilizados em ambos os idiomas, por isso não tiveram equivalentes.

Com o auxílio dos Operadores Booleanos, estabeleceu-se o critério de cruzamento entre grupos de descritores “V” e “P”, tendo em vista um melhor refinamento dos artigos a serem levantados. Essa estratégia é adotada para que haja uma maior probabilidade de localização de estudos através da estratégia de busca. Ao final do cruzamento, obtivemos **24 combinações** entre os descritores.

Estas 24 combinações foram submetidas aos diretórios de busca. Esse processo de levantamento dos artigos se deu em 4 bases de dados *on-line*, a saber:

1) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES):

Figura 02 – Logo Periódicos CAPES



Fonte: <https://bc.ufpa.br/>

O Periódicos CAPES é um dos maiores acervos científicos *on-line* do Brasil. Ele reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais. São mais de 49 mil periódicos com texto completo e 455 bases de dados de materiais variados, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência. O portal foi criado com a finalidade de reunir materiais científicos de alta qualidade e disponibilizá-lo à comunidade acadêmica brasileira, tendo o objetivo de reduzir as assimetrias regionais no acesso à informação científica, cobrindo

¹⁶ Optamos pelo uso da sigla LGBT por atender aos objetivos da Revisão Integrativa e, também, da pesquisa do qual ela faz parte, que trata, em especial, de jovens gays e bissexuais. Esta opção metodológica se constitui como uma limitação desta RIL, uma vez que há uma atualização da sigla, como por exemplo: LGBTI+, LGBTQIAP+, LGBTQIAPN+. Desde já, sugerimos que pesquisas futuras possam utilizar alguns destes descritores para compreender, também, o estresse em outras sexualidades, como intersexuais e assexuados.

todo o território nacional. É considerado uma iniciativa única no mundo, pois muitas instituições acessam o acervo que é inteiramente financiado pelo Governo Federal¹⁷.

2) *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*:

Ilustração 4 – Logo *SciELO*



É o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP – SP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) e conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico¹⁸.

3) *Biblioteca Virtual em Saúde Brasil (BVS-BR)*:

Ilustração 5 – Logo BVS.



Fonte: <https://bvshalud.org/>

A BVS é o espaço de integração de fontes de informação em saúde na América Latina e Caribe. Como parte integrante da BVS para América Latina e Caribe, a BVS-Brasil tem por objetivo convergir as redes temáticas brasileiras da BVS e integrar suas redes de fontes de informação em saúde, fortalecendo-as e dando visibilidade a elas por meio do Portal da BVS Brasil. A escolha desta base de dados justifica-se pela natureza do tema deste estudo de revisão sistemática, discutido, sobretudo, pela área da psicologia¹⁹.

¹⁷ CAPES. Periódicos CAPES. Disponível em: [https://www.periodicos-capes.gov-br/ezi.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html](https://www.periodicos-capes.gov.br/ezi.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html). Acesso em: 10 dez. 2022.

¹⁸ SCIELO. SciELO - *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

¹⁹ BVS BRASIL. *Portal da BVS Brasil*. Disponível em: <http://brasil.bvs.br/vhl/sobre-a-bvs/o-portal-da-bvs-brasil/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

4) Red Iberoamericana – REDIB:

Ilustração 6 – Logo REDIB



Fonte: <https://redibera.org/>

A REDIB é uma plataforma *on-line* que reúne conteúdos científicos e acadêmicos produzidos no âmbito ibero-americano. Oferece aos seus usuários acesso à produção científica de qualidade e comprovada, publicada por editores e outros produtores de conteúdos científicos e acadêmicos, de países, temática e idiomas ibero-americanos²⁰.

Para o refinamento das buscas foram pré-estabelecidos alguns **critérios de inclusão**, com base naquilo que se almejava alcançar com esta revisão. O material deveria:

- i. Ser um artigo empírico e/ou teórico;
- ii. Estar em português ou em espanhol;
- iii. Incluir como público de estudo lésbicas, gays, bissexuais e/ou pessoas transgênero, mesmo que também aborde outras orientações sexuais como heterossexuais, assexuados e pansexuais;
- iv. Apresentar no título, no resumo, nas palavras-chave e/ou na introdução os termos referentes ao elemento “V” da técnica PVO (“estresse”) e/ou equivalentes;
- v. Apresentar no título, no resumo, nas palavras-chave e/ou na introdução os termos referentes ao elemento “P” da técnica PVO (LGBT) e/ou equivalentes;
- vi. Estar completo e disponível gratuitamente na íntegra.

Quanto aos **critérios de exclusão** foram desconsiderados:

- i. Artigos repetidos que foram encontrados em mais de uma base de dados; e
- ii. Estudos sobre estresse no campo das Ciências Exatas e da Natureza que não tratavam do estresse em uma perspectiva psíquica-social.

Torna-se importante explicitar que neste estudo não foi delimitado um recorte temporal como critério de inclusão por dois motivos: **1)** intenção de levantar todos os estudos sobre a temática na América Latina, independente do ano, a fim garantir uma maior compreensão sobre

²⁰ REDIB. *Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico*. Disponível em: <https://redib.org/quienes-somos-proyecto?lng=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

o assunto; **2)** hipótese inicial de que o quantitativo de artigos não seria tão elevado em decorrência da peculiaridade do tema.

A **etapa 04** (coleta de dados nos artigos – variáveis a serem estudadas), por sua vez, diz respeito à coleta de dados nos artigos com base em 05 variáveis que foram estabelecidas para guiar o processo de caracterização e análise dessas pesquisas:

1. Ano de publicação;
2. País de publicação;
3. Tipo de pesquisa;
4. Abordagem da pesquisa;
5. Objetivo geral das pesquisas.

A coleta dessas informações foi realizada com o auxílio de uma planilha eletrônica elaborada no *Software Excel* (APÊNDICE 01).

Na **etapa 05** (análise e apresentação dos dados), as quatro primeiras variáveis foram analisadas estatisticamente, observando-se a frequência e a porcentagem das informações, sendo organizadas em tabelas e gráficos. A quarta variável, referente aos objetivos gerais das pesquisas, foi analisada por meio de um processo categorial, a fim de identificar similaridades entre as pesquisas e discuti-las de forma conjunta.

Por fim, nas **etapas 06** (interpretação dos dados) utilizou-se como suporte teórico para as inferências e interpretações a literatura especializada da área.

4.4. Resultados e discussões

4.4.1. Resultado das buscas

O processo de localização e refinamento dos artigos nas bases foi realizado no período de junho/2022 a julho/2022. Tal procedimento está descrito na tabela 01.

Tabela 01 – Seleção dos artigos por descritor e base de dados

DESCRITORES	CAPES			SCIELO			BVS			REDBI	
	N1	ID	N2	N1	ID	N2	N1	ID	N2	N1	N2
1. Estresse AND LGBT	67	36	4	0	0	0	351	11	1	1	0
2. Estresse AND Lésbicas	56	43	1	2	2	1	327	13	0	0	0
3. Estresse AND Gays	151	116	0	2	2	0	724	15	1	0	0
4. Estresse AND Bissexuais	48	38	0	2	0	0	328	14	0	0	0
5. Estresse AND pessoas transgênero	31	24	0	0	0	0	147	8	0	1	1
6. Estresse AND preconceito	770	670	0	12	8	1	1635	58	0	7	0
7. Estrés AND LGBT	80	50	0	1	1	0	355	15	1	2	1
8. Estrés AND Lesbianas	151	137	1	2	2	0	330	14	0	5	0
9. Estrés AND Gays	314	124	0	3	3	0	342	14	0	7	0
10. Estrés AND bissexuais	142	129	0	5	5	0	330	15	0	3	0
11. Estrés AND personas transgênero	57	50	1	4	4	0	154	13	0	2	1
12. Estrés AND prejuízo	907	867	0	9	2	0	1441	39	0	10	0
13. Estressores AND LGBT	8	8	0	1	1	0	5	4	0	0	0
14. Estressores AND Lésbicas	15	11	0	2	2	0	5	4	0	0	0
15. Estressores AND Gays	29	24	0	1	1	0	5	4	0	0	0
16. Estressores AND Bissexuais	15	12	0	3	3	0	5	4	0	0	0
17. Estressores AND pessoas transgênero	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18. Estressores AND preconceito	169	10	0	2	2	0	9	8	0	1	0
19. Estresantes AND LGBT	16	10	0	0	0	0	263	8	0	1	0
20. Estresantes AND Lesbianas	31	28	0	1	1	0	243	7	0	3	0
21. Estresantes AND Gays	74	62	0	1	1	0	533	8	0	3	0
22. Estresantes AND bissexuais	29	25	0	0	0	0	242	7	0	2	0
23. Estresantes AND personas transgênero	8	7	0	0	0	0	101	3	0	0	0
24. Estresantes AND prejuízo	187	175	0	0	0	0	1033	21	0	1	0

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Legenda:

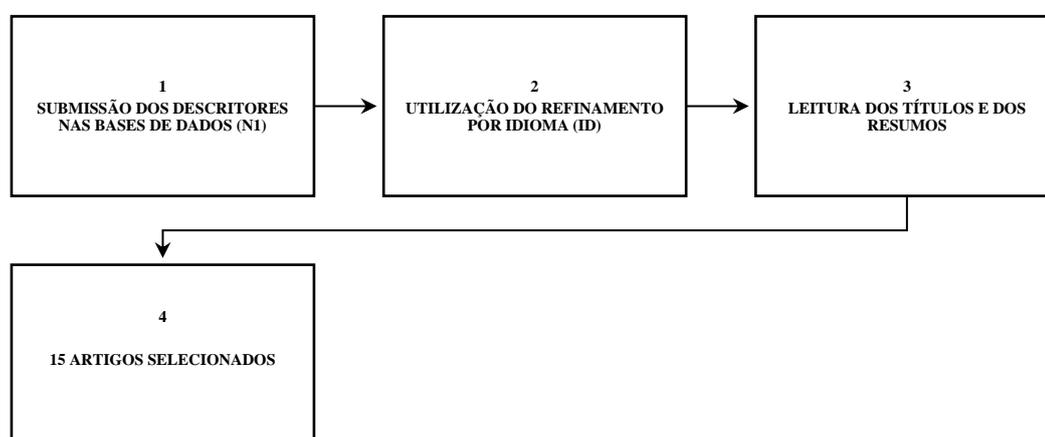
N1: Número inicial;

ID: Refinamento por idioma (português e espanhol);

N2: Artigos selecionados após os critérios de inclusão e exclusão.

Nesta revisão, “N1” se refere ao quantitativo de artigos que surgiram nas bases após serem utilizados os cruzamentos dos descritores, sem utilizar filtros e/ou os critérios de inclusão/exclusão. Quanto ao refinamento, optou-se apenas pelos artigos em português e espanhol (ID). Após isso, foram selecionados os trabalhos que apresentaram as variáveis centrais desta revisão no título e/ou no resumo, a saber: estresse, estressores, estrés e/ou estresantes. Por fim, realizou-se a seleção dos estudos a serem usados na revisão (N2), de acordo com os critérios de inclusão/exclusão previamente definidos. A imagem 05 apresenta uma síntese deste processo de seleção dos artigos:

Ilustração 7 – Etapas do processo de seleção dos artigos da RIL



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ainda em relação à tabela 01, observa-se um quantitativo elevado de estudos em N1 no Portal de periódicos da CAPES e na BVS, sendo que nem todas essas pesquisas tratam dos efeitos psicológicos do estresse²¹. Na BVS, após refinamento por idioma, nota-se um decréscimo significativo no quantitativo, uma vez que os descritores abrangeram, principalmente, estudos em inglês em diversas áreas do conhecimento.

Salienta-se que a exclusão de estudos em inglês se constitui como uma limitação desta revisão. Outra limitação diz respeito a não inclusão de outros descritores relativos à comunidade LGBT, como homossexuais, homossexualidade, travestis, entre outros.

²¹ Exemplo de pesquisas no campo das Ciências Biológicas que tratam do Estresse (combinação de descritores: “Estresse” and “Gays” no Portal de Periódicos da Capes):

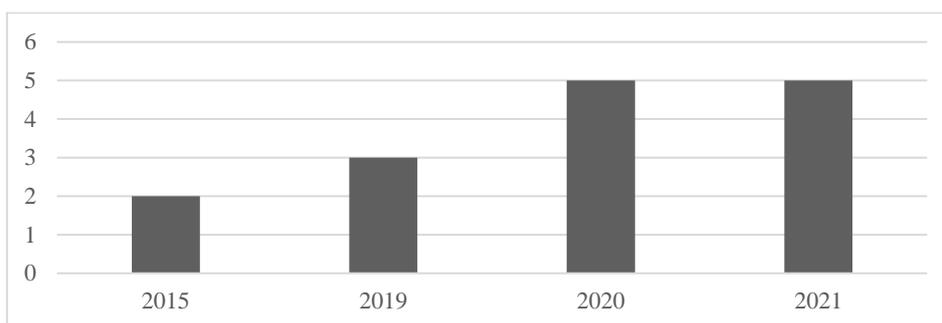
- “Epidemiologia, sinais clínicos e distribuição das lesões encefálicas em bovinos afetados por meningoencefalite por herpesvírus bovino-5”.
- “Distúrbios causados pelo frio e pelo calor durante corridas de longa distância”.

4.4.2. Caracterização geral dos artigos

Ano de publicação

Em relação ao ano de publicação, torna-se importante reiterar que não foi estabelecido como critério de inclusão recorte temporal, em virtude da hipótese inicial de que a literatura sobre a temática em português e espanhol ainda estaria em processo de expansão.

Gráfico 1 – Ano de publicação dos artigos selecionados da RIL



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O gráfico 01 confirma a hipótese citada anteriormente, demonstrando uma tendência de expansão das pesquisas.

Aspectos metodológicos dos artigos

Os gráficos a seguir apresentarão as informações em relação aos aspectos metodológicos das pesquisas.

Gráfico 2 – Tipo de pesquisa da RIL

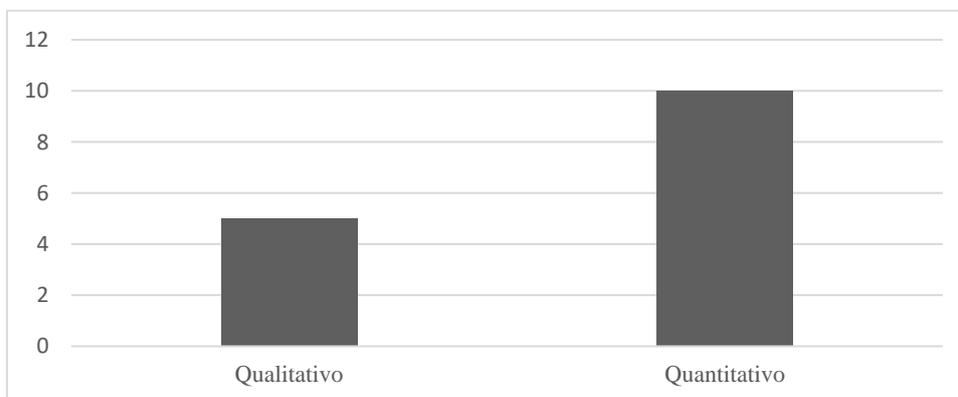


Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Em sua maioria, os estudos são pesquisas de campo, mas três delas são teóricas. Estas realizaram discussões conceituais acerca do estresse (Paveltchuk; Borsa, 2020), assim como

apresentam revisões de literatura voltadas à temática com pessoas transgênero (Silva *et al.*, 2021; Chinazzo *et al.*, 2021).

Gráfico 3 – Abordagem das pesquisas da RIL

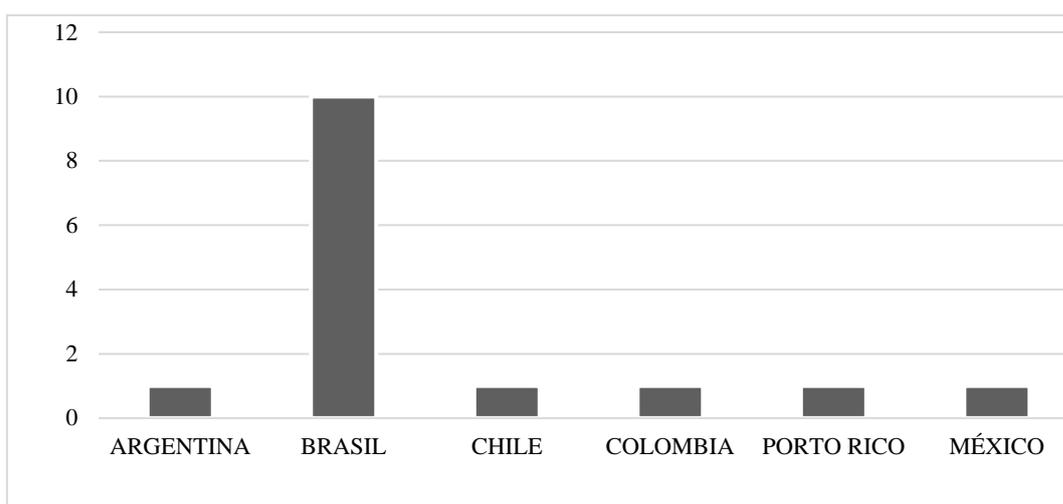


Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Grande parte das pesquisas são quantitativas, com a utilização de análises estatísticas. No entanto, quatro delas são qualitativas, sendo dois estudos teóricos, conforme mencionado anteriormente, uma é pesquisa qualitativa com técnica de entrevista semiestruturada e outra utilizou respostas discursivas de um questionário.

Local de publicação

Gráfico 4 – Países de origem dos artigos da RIL



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A América Latina é formada por 20 países, sendo que, destes, foram encontradas evidências de estudos sobre o estresse em LGBT em 05 países. O Brasil concentra a maior parte

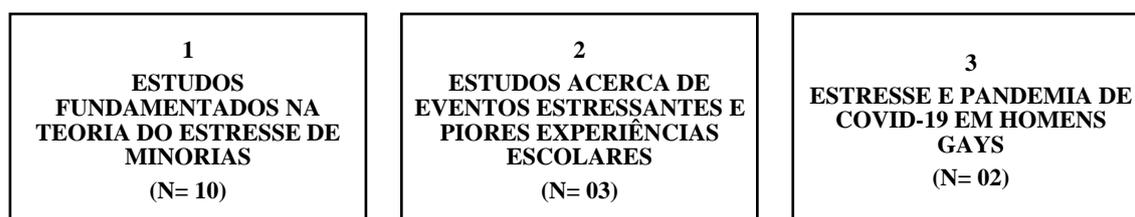
dos estudos selecionados, enquanto se encontrou um estudo em cada um dos demais países. Salienta-se que essas investigações trazem debates acerca dos direitos e da presença LGBT nos países da América Latina, o que ajudou na construção de um breve panorama de como os Estados têm tratado esses coletivos. Essas informações serão apresentadas ao longo da revisão, juntamente com os dados específicos coletados nas pesquisas.

Quanto às pesquisas brasileiras, especificamente, tornou-se inviável uma análise por estados, já que há estudos que não dizem o local da coleta de dados (Paveltchuk; Borsa, Damásio, 2020) e aqueles que falam apenas a região dos participantes (Costa *et al.*, 2020). Há, também, uma pesquisa conduzida de forma *on-line* em virtude da pandemia de COVID-19, que se iniciou no ano de 2019, por isso os participantes foram tratados como um único grupo (Cerqueira-Santos; Ramos, Gato, 2021). Encontrou-se somente um estudo que trouxe a informação de que os participantes moravam em São Paulo (Albuquerque; Williams, 2015).

4.4.3. Análise temática dos artigos

Os 15 estudos selecionados nesta revisão foram agrupados em 3 categorias.

Ilustração 8 – Categorias dos estudos selecionados na revisão



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A primeira categoria concentra o maior quantitativo de pesquisas e, conforme será observado adiante, subdivide-se em quatro subcategorias. A segunda categoria inclui três investigações que buscam identificar eventos estressantes relacionados à homofobia. A terceira categoria, por sua vez, trata de investigações associadas à pandemia de Covid-19.

Estudos fundamentados na teoria do estresse de minorias

Antes de discutir as pesquisas encontradas sobre Estresse de Minorias, torna-se importante apresentar alguns elementos centrais da teoria. Após isso, faremos um agrupamento das pesquisas por similaridade temática.

Até meados do século XX, um conhecimento considerável acerca da orientação sexual e identidade de gênero tomava a heterossexualidade e a cisgeneridade como padrões sociais,

assim se propagou amplamente em âmbito acadêmico e social que a homossexualidade – ou “*homossexualismo*”, até então – era uma doença. Sabe-se que na psiquiatria o sufixo “ismo” é utilizado para designar patologias (Jorge; Travassos, 2021).

Algumas pesquisas já indicavam que pessoas LGBT apresentavam maiores problemas de saúde mental quando comparadas à população em geral, e a explicação para isso se devia à tal “*desordem mental*” que essas pessoas apresentavam. Em 1973, após fortes pressões dos movimentos sociais e profissionais de saúde mental, a *American Psychiatric Association* (APA) removeu oficialmente a homossexualidade da lista de transtornos mentais, com a publicação da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) (Meyer, 2003).

Por volta da década de 90, estudos no campo da psicologia passaram a dar outras explicações do porquê LGBT têm diferenças significativas quanto à saúde mental e qualidade de vida, dando ênfase no estigma social como fator desencadeador do sofrimento e perturbações mentais (Meyer, 2003). É nesse contexto de mudanças que surge a Teoria do Estresse de Minorias – TEM.

A TEM foi pensada por Meyer (1995, 2003), nos Estados Unidos, tendo por finalidade compreender as condições específicas vividas por pessoas Lésbicas, Gays e Bissexuais – LGB²². Para Meyer (2003), pessoas estigmatizadas precisam se adaptar em maior nível às situações vividas no cotidiano em comparação àquelas que não são estigmatizadas e apresentariam maiores prevalências de transtornos mentais em função do estresse social. Quando um indivíduo é membro de um grupo minoritário, os processos de opressão são mais intensos e podem resultar em estresse significativo.

O termo “minorias” é utilizado no sentido político, uma vez que, por exemplo, mulheres e negros podem ser maioria do ponto de vista numérico, mas são grupos que sofrem diversas violências em função das relações de poder constituídas historicamente na sociedade – e isso exclui e/ou limita o acesso dessas pessoas a certas estruturas sociais, oportunidades e condições de vida (Costa *et al.*, 2020; Carmo, 2016).

Pessoas LGB²³ têm contato com estressores específicos de grupos minoritários que se somam às adversidades que tendem a ser comuns a uma quantidade significativa de pessoas. Trata-se, portanto, de um “estresse adicional aos estressores do cotidiano, com os quais todos

²² Torna-se relevante destacar que Meyer (2003) formulou sua proposta pensando, especificamente, em pessoas LGB. Contudo, a teoria do EM ainda está em processo de construção e já existem pesquisas que também tratam de pessoas transgênero (Pavelchuk; Borsa, 2020). Estas, por sua vez, serão apresentadas e discutidas mais à frente.

²³ Esta é a sigla utilizada originalmente por Meyer (2003) na Teoria do Estresse de Minorias.

os tipos de pessoa convivem” (Paveltchuk; Borsa, 2020, p. 43). Em contexto escolar, por exemplo, algumas situações podem gerar certa apreensão nos estudantes, como é o caso de uma exposição oral em sala de aula, conhecer novos professores e amigos, atividades avaliativas etc. No entanto, além desses estressores mais comuns, jovens pertencentes a grupos minoritários também estão expostos a estressores relacionados ao preconceito, ao racismo e/ou homofobia. Outro exemplo: socialmente falando, relações homoafetivas são tratadas de forma diferenciada àquelas heterossexuais. Homossexuais são discriminadas/os e tolhidas/os de expressarem seus afetos em espaços públicos, ao contrário de casais heterossexuais.

Os estressores específicos de grupos minoritários se constituem ao longo de um *continuum* entre estressores distais e estressores proximais. Os estressores distais são as experiências de vitimização, as exclusões e/ou as microagressões. Os estressores proximais estão relacionados aos processos subjetivos que podem se evidenciar em expectativas de rejeição, homofobia internalizada e ocultação da identidade sexual (Meyer, 2003).

Os estressores minoritários também podem ser compreendidos da seguinte forma: 1) estigma percebido, 2) homonegatividade internalizada e 3) encobrimento da identidade sexual. Costa (2020) realiza uma síntese destes estressores:

1) **Estigma imposto (distal)**: conjunto de situações de preconceito, violência, rejeição e agressão. “É a expressão explícita do estigma sexual por meio de ações negativas” (Costa, 2020, p. 208);

2) **Homonegatividade internalizada – HI (proximal)**: processo de internalização de ideias e comportamentos aversivos à própria identidade pessoal que se evidencia, dentre outras formas, na vergonha, evitação e comportamentos autodestrutivos;

3) **Encobrimento da identidade sexual (proximal)**: diz respeito às múltiplas estratégias que o indivíduo adota para esconder sua sexualidade pelo receio de punições e/ou rejeições (Costa *et al.*, 2020). Busca-se ocultar a orientação sexual de si e/ou dos outros (Paveltchuk; Borsa, 2020).

Algo também importante a ser dito acerca da teoria é que ela é interseccional por defender que, quanto mais condições de minoria um sujeito acumula (raça, gênero, orientação sexual, classe social etc.), maiores serão as opressões e, conseqüentemente, as implicações na saúde mental (Meyer, 1995, 2003).

Nesta revisão, ao todo, foram encontradas 10 pesquisas que utilizam a Teoria do Estresse de Minorias, isto é, mais da metade dos estudos coletados. Estes estudos foram agrupados nas seguintes subcategorias:

- a) **Discussões teóricas sobre a TEM:** apresenta o estudo de Paveltchuk e Borsa (2020) que buscou discutir os aspectos centrais do Modelo do EM, além de relacioná-lo com a realidade brasileira, discutindo às práticas de reorientação sexual (“cura gay”) defendidas por um pequeno grupo de psicólogos, no ano de 2017.
- b) **TEM com pessoas LGB:** trata especificamente de 4 pesquisas com Lésbicas, Gays e/ou Bissexuais (Paveltchuk, 2019; Paveltchuk, Borsa; Damásio, 2020; Costa *et al.*, 2020; Alencar, 2020).
- c) **TEM com pessoas transgênero:** Foram selecionados 3 estudos que tratam da Teoria da EM com pessoas transgênero (Silva *et al.*, 2021; Delgado; Espinoza-Tapia; Opazo, 2019; Chinazzo *et al.*, 2021).
- d) **TEM com pessoas LGBT e heterossexuais:** Esta última subcategoria envolve pesquisas com pessoas LGBT e, também, de outras orientações sexuais. Apresenta-se, primeiro, o estudo comparativo de Cerqueira-Santos, Azevedo e Ramos (2020) com jovens universitários (LGBT e heterossexuais) e, em seguida, a pesquisa de Vélez-Ríos, Martínez-Taboas e Pérez-Pedrogo (2021) com pessoas LGBT, pansexuais e assexuais.

Subcategoria: Discussões teóricas sobre a TEM

Em seu estudo de revisão narrativa, além de apresentar os elementos centrais da teoria, Paveltchuk e Borsa (2020, p. 45) discutem alguns fatores moderadores na ocorrência do estresse vivenciado por LGB. Esses fatores “exerceriam influência nas respostas de gays, lésbicas e bissexuais às vivências de estigmatização e discriminação, afetando sua saúde mental”. Alguns processos citados pelas autoras, são: suporte social (familiar e comunitário); aspectos individuais da personalidade, tais como: identidade social fortalecida, autoestima positiva etc.

Ao final do artigo, as autoras discutem as implicações da Teoria do EM para o campo da Psicologia Brasileira, trazendo um breve histórico e debate acerca da legislação na área psicológica do país. Em 1999, o Conselho de Federal de Psicologia – CFP estabeleceu, mediante a Resolução nº 001/99, que as/os psicólogas/os não poderiam atuar em ações que considerassem a homossexualidade uma doença a ser curadas e/ou um problema a ser revertido (Conselho Federal de Psicologia, 1999).

Em 2017, um pequeno grupo de psicólogos recorreu à justiça contra a Resolução nº 001/99 para que pudessem pesquisar e realizar terapias de conversão sexual (popularmente conhecida como cura gay) (Paveltchuk; Borsa, 2020), isto é, conversão à heterossexualidade, caso fosse essa a vontade do cliente. De forma lamentável, a justiça entendeu, por meio de liminar, que a pessoa possuía autonomia e que sua vontade deveria ser primordial, tanto no

estudo quanto na implementação de práticas de reorientação sexual. Esse feito abriu margem para o não impedimento e punição de pesquisas com métodos de reversão da orientação sexual. Em 2019, o Supremo Tribunal Federal – STF determinou que a ação destes psicólogos fosse arquivada mantendo a aplicabilidade integral da resolução nº 01/99.

Para Paveltchuk e Borsa (2020, 47),

Tal visão ignora os mecanismos do estresse de minoria que explicariam tal vontade, como a presença de homofobia internalizada, experiências de discriminação sofridas ao longo da vida e as próprias expectativas de rejeição social. Para a população LGB, práticas desse tipo podem ser entendidas como antiéticas, pois podem funcionar como reforçadoras do estigma contra orientações não-heterossexuais, que pode comprometer sua saúde mental, suas relações interpessoais e sua visão de si. Além disso, sabe-se que terapias de reorientação sexual podem gerar danos na saúde mental daqueles que a elas são submetidos, infringindo os parâmetros de segurança das práticas psicológicas baseadas em evidências.

O que leva uma pessoa à busca por uma “reorientação sexual” é, antes de qualquer coisa, o preconceito enraizado na sociedade que inferioriza sexualidades distintas da heterossexual. Na prática, acontecem situações dos mais variados tipos de violências que deixam marcas nos corpos e subjetividades e ampliam a rejeição de lésbicas, gays e bissexuais pela sua forma de existir.

As autoras finalizam o artigo comentando que a perspectiva do estresse de minorias ainda é pouco conhecida no contexto brasileiro. Defendem que tê-la como fundamento pode ser útil na construção de pesquisas de caráter transversal, como avaliações de saúde mental e fatores protetivos e de risco de pessoas LGB, a fim de se construir uma análise aprofundada das condições de vida deste grupo no Brasil. No mais, a teoria pode ajudar a explicar os desfechos de saúde mental de pessoas LGB e auxiliar na elaboração de planos de intervenção, de ordem clínica ou social, com o objetivo de melhor cuidar do bem-estar físico e emocional deste público e traçar estratégias mais eficazes de enfrentamento do preconceito.

Subcategoria: TEM com pessoas LGB

Esta subcategoria engloba os estudos de Paveltchuk, Borsa e Damásio (2020), Costa *et al.* (2020) e Paveltchuk e Borsa (2019). Estes têm como participantes pessoas Lésbicas, Gays e/ou Bissexuais, seguindo a proposta inicial da Teoria do EM que foi pensada, especificamente, para estes três grupos de indivíduos. Posteriormente, serão descritos estudos mais recentes com pessoas transgênero e que realizam adaptações teóricas.

A investigação de Paveltchuk, Borsa e Damásio (2020) buscou avaliar os efeitos de moderação do apoio social e da resiliência na relação entre o Estresse de Minorias (EM) e desfechos de saúde mental em mulheres lésbicas e bissexuais. Participaram do estudo 337

mulheres, sendo 42,43% lésbicas ($n = 143$) e 57,57% bissexuais ($n = 194$). Um dos resultados do estudo indicou que as experiências de vitimização tiveram relação significativa com psicopatologias (PSP) e o Bem-Estar Subjetivo (BES) – isto é: “quanto mais experiências de preconceito vivenciadas, menores são os índices de BES e maiores os índices de PSP das participantes” (Paveltchuk, Borsa; Damásio, 2020, p. 410).

Viver experiências de vitimização pode trazer implicações tanto para o bem-estar subjetivo quanto o psicológico, uma vez que um ambiente de hostilidade pode interferir nas crenças e sentimentos acerca da própria identidade sexual e no processo de compartilhamento desta identidade. Além disso, sentir-se constantemente ameaçada pode fazer com que as mulheres lésbicas e bissexuais permaneçam em estado de alerta, além de aumentar sensações desagradáveis de insegurança, ansiedade e medo – e isso é preocupante, já que pode gerar estresse crônico e impactar a saúde física e mental destas mulheres (Paveltchuk, Borsa; Damásio, 2020).

Tendo em vista a necessidade de adaptação do modelo de EM que leve em consideração o contexto sociopolítico-cultural, Costa *et al.* (2020) buscaram realizar a adaptação transcultural e a produção de validade para o contexto brasileiro de um protocolo para avaliação do Estresse de Minorias em LGB. A amostra composta por 1451 participantes que responderam a 3 escalas distintas: a Escala de Homonegatividade Internalizada, a Escala de Revelação da Sexualidade e a Escala de Experiências de Estigma. O protocolo foi traduzido para o português e se mostrou válido para ser utilizado no Brasil. Nele, primeiramente, existem itens referentes à homonegatividade internalizada, que verificam a (in)satisfação da pessoa com a própria sexualidade. Em seguida, o protocolo apresenta uma escala de revelação da orientação sexual, a fim de avaliar o quanto que LGB já compartilharam sua orientação com familiares, amigos, colegas de trabalho etc. A última escala do protocolo se refere às experiências vividas de abuso, violência e discriminação relacionados à sexualidade dos participantes.

O terceiro estudo desta subcategoria é de autoria de Paveltchuk e Borsa (2019) e trata, em especial, da homofobia internalizada, que é um dos conceitos centrais da Teoria do EM. A homofobia internalizada é compreendida como o preconceito internalizado por aquelas pessoas que fazem parte do grupo minoritário e que, de alguma forma, possuem concepções e condutas contrárias à própria orientação sexual. Trata-se de uma atitude negativa e, até mesmo, hostil apresentada por uma pessoa LGB em relação a si e/ou à sua sexualidade. Isso pode ser explicado a partir das estruturas que constituem a própria sociedade, baseada no patriarcado e na heterossexualidade como norma instituída. Pereira e Leal (2005, p. 323) comentam que:

Muitos homens e mulheres homossexuais vêm-se confrontados com um conflito entre os seus sentimentos e os valores e as normas sociais no que diz respeito à sexualidade, intimidade e, mais abrangentemente, em relação à existência humana no seu todo.

O estudo de Paveltchuk e Borsa (2019) buscou investigar índices de Homofobia Internalizada – HI e conectividade à comunidade em uma amostra de 715 LGB brasileiros, com idades entre 18 e 70 anos. A conectividade à comunidade diz respeito à percepção de vínculos recíprocos que uma pessoa estabelece com um grupo do qual faz parte e, entre LGB, pode atuar como um fator protetivo relacionado à construção da identidade e na diminuição dos efeitos da homofobia internalizada. Neste estudo, contudo, a conectividade à comunidade LGBT não moderou a relação entre HI e saúde mental, e uma possível explicação para isso está na formulação da pergunta feita às/aos participantes que tratou da comunidade LGBT de forma geral, sendo que, na realidade, não há homogeneidade entre os grupos que compõem a sigla – isto é “lésbicas podem se sentir mais conectadas à comunidade lésbica, gays podem se sentir mais conectados à comunidade gay e bissexuais podem se sentir mais conectados à comunidade bissexual” (Paveltchuk; Borsa, 2019, p. 55).

Outro importante resultado foi que a homofobia internalizada não esteve altamente associada a desfechos negativos em saúde mental. Os autores apresentam algumas hipóteses explicativas para esse resultado: *i. Aspectos socioeconômicos e demográficos da amostra*: Na pesquisa, grande parte dos respondentes era de classe média, sendo que a atitude positiva LGB pode estar associada a índices mais altos de renda. Os participantes também viviam em área urbana e possuíam o ensino superior completo ou incompleto, sendo que no contexto rural o conservadorismo e a homofobia aparentam ser mais fortes, além de que as políticas voltadas aos direitos humanos e à promoção da diversidade são mais difíceis de serem construídas e estabelecidas. Os autores também acreditam que pessoas que frequentam o contexto universitário podem estar em um ambiente mais propício para a discussão acerca do preconceito, além do contato com coletivos e movimentos estudantis dentro da própria universidade. *ii. Políticas públicas*: Nas duas últimas décadas houve um aumento nos diálogos sobre homofobia a partir da implementação de políticas públicas, tais como o programa Brasil Sem Homofobia²⁴ e a criação de um projeto de lei que criminalizava a homofobia²⁵. Além disso,

²⁴ O projeto se intitula “Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual” e foi lançado em 2004, a partir de uma série de discussões entre o Governo Federal e a sociedade civil organizada (Organizações Não-Governamentais, entre outras), com a finalidade de promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação.

²⁵ PL 672/2019.

a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo também se constitui em um importante ganho. *iii. Mídia:* No Brasil e na mídia mundial, a diversidade sexual tem ganhado destaque. Há maior representação de pessoas e casais LGB. Empresas têm percebido o potencial de consumo deste público e investido em produtos e propagandas para que haja identificação dessas pessoas com as temáticas apresentadas e, conseqüentemente, com as marcas.

Apesar deste modelo teórico do estresse de minorias ter sido pensado para pessoas LGB, outras pesquisas buscam utilizá-lo com pessoas de outras identidades sexuais, tais como veremos a seguir com transgênero.

Subcategoria: TEM com pessoas transgênero

As pessoas trans são aquelas cuja identidade de gênero é diferente do sexo atribuído no nascimento, sendo um termo mais amplo para denominar pessoas transexuais, transgêneros, travestir e com outras identidades de gênero (Chinazzo *et al.*, 2021). Apesar de adotarmos tal compreensão, precisa-se destacar que as pessoas transgênero definem suas identidades de gênero de várias maneiras e que suas expressões são variadas e estão associadas a questões sócio-histórico-culturais, raciais/étnicas, socioeconômicas, territoriais etc. (Delgado *et al.*, 2019).

Em âmbito jurídico, esbarrou-se por muito tempo na noção de “transexualismo”, sendo um termo associado a uma patologia diagnosticada e enquadrada na décima edição do Código Internacional de Doenças, de 1999, da Organização Mundial da Saúde – OMS (CID 10). Nesse entendimento, transexual seria alguém com uma doença, passível de sofrer intervenções cirúrgicas reparadoras, em busca de “adequar” o seu corpo físico ao sexo representado mentalmente (Rocha; Sá, 2013).

A partir de 2018, a OMS iniciou um processo de reformulação da CID. Uma das principais reivindicações dos movimentos internacionais de pessoas trans era justamente a despatologização de suas identidades, isto é, a supressão do “transexualismo” dos manuais e, principalmente, sua retirada do capítulo relativo aos transtornos mentais.

Em junho de 2018, a OMS aprovou a versão final da 11ª CID com a retirada da transexualidade do capítulo de “Transtornos Mentais” e inserção no capítulo de “Condições Relacionadas à Saúde Sexual”, classificando-a como “incongruência de gênero”, que diz às pessoas que não se identificam com o gênero atribuído ao nascimento. Para Coacci (2019, p. 2), “o sentido concreto dessas mudanças ainda não é certo e está em disputa. Há quem anuncie

alterações positivas radicais, mas há também quem intérprete que, mais uma vez, a CID mudou sem mudar”.

Em janeiro de 2022, a 11ª edição da CID entrou em vigor, sendo que todos os países integrantes da OMS tinham até essa data para se adequarem às mudanças. No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) já orientava para que profissionais da área não tratassem a transexualidade como uma patologia.

Apesar dessas mudanças em âmbito jurídico internacional e nacional, sabe-se que ainda há muito a ser feito pela garantia dos direitos das pessoas trans. Estas ainda vivenciam experiências danosas de preconceito e vitimização nos mais variados ambientes que participam. Além das adversidades mais gerais da vida, a população trans também sofre com altos índices de discriminação, violências e rejeições relacionadas à sua identidade e/ou expressão de gênero (Chinazzo *et al.*, 2021). Há uma rejeição dos corpos e das identidades transgênero (Delgado *et al.*, 2019).

O preconceito contra pessoas trans possui fortes relações com problemas de saúde mental, como depressão, ansiedade e experiências relacionadas ao suicídio. Não se trata de associar a transexualidade a problemas de saúde mental, mas de compreender que a própria estrutura social é desigual e preconceituosa, sendo capaz de violentar e adoecer grupos minoritários. Não é exagero dizer que há uma perseguição incessante por parte da sociedade contra transexuais. O Brasil, por exemplo, é o país que mais mata transexuais no mundo (Benevides, 2023).

De que forma tal cenário de violências pode interferir na saúde mental das pessoas transexuais? Alguns estudos encontrados nesta revisão podem contribuir no entendimento dessa questão a partir do Modelo do Estresse de Minorias – MEM.

Silva *et al.* (2021) objetivaram compreender, por meio de uma revisão de literatura, o estresse de minorias em pessoas transgênero. Os resultados indicaram que pessoas transgênero, se comparadas àquelas heterossexuais, apresentam maiores risco à saúde mental e, consequentemente, ao surgimento de transtornos mentais, como a ansiedade. Esses desfechos negativos estão associados à vergonha e ao comportamento de autoproteção (que evita certas interações sociais) devido à forte discriminação e ausência de suporte social e familiar. Apesar disso, pode-se observar a crença de pessoas transexuais na importância do apoio social advindo que poderia vir de familiares e amigos, que atuariam, inclusive, como um fator importante para prevenir o risco de suicídio.

No Brasil, especificamente, Chinazzo *et al.* (2021) buscaram avaliar a prevalência de sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em 378 pessoas transgênero, e sua

relação com estresse de minoria, passabilidade, apoio social e apoio à identidade trans. A maioria da amostra apresentou sintomas depressivos na semana anterior e presença de ideação suicida na vida (67,72%). Uma parte significativa da amostra (43,12%) também indicou já ter tentado suicídio em algum momento da vida, sendo que, deste quantitativo, 80,50% (n=206) associaram a tentativa à transfobia que haviam vivido. Em relação aos fatores previsores, mais da metade dos participantes (67,50%) já evitou algum ambiente por medo de sofrer violências ou ser expulso. Tais fatores se associaram significativamente a sintomas depressivos na semana anterior e à ideação suicida na vida.

Em relação à passabilidade, observou-se que as pessoas transexuais que eram reconhecidas com maior facilidade – isto é, eram percebidas como transexuais –, apresentaram 29% mais sintomas depressivos e 28% mais ideação suicida. Os autores comentam que esses resultados se articulam à ideia de que a passabilidade e a transfobia são mecanismos alicerçados às pressões da cisnormatividade, que tem por finalidade adequar os corpos (trans e cis) às expressões de gênero. Para muitas pessoas trans, a passabilidade pode significar a ideia de proteção à transfobia e uma suposta congruência com seu gênero. Contudo, deve-se reforçar a ideia de que “a proteção das pessoas trans não está em nenhum tipo de fomento à passabilidade, mas sim no combate social ao preconceito e ao estigma” (Chinazzo *et al.*, 2021, p. 5053).

Em nossa revisão, também encontramos a pesquisa de Delgado *et al.* (2019) com pessoas transgênero chilenas. Os autores realizam um interessante panorama acerca da saúde mental trans no Chile e, em seguida, discutiram os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar os efeitos do preconceito sexual na saúde mental de adultos transgêneros.

Em relação ao contexto da saúde mental das pessoas trans no Chile, o estudo salienta uma invisibilidade da população transgênero no Plano Chileno de Saúde Mental e Psiquiatria (2017 – 2025), pois não há referência aos problemas específicos vivenciados por esse grupo. Outro aspecto diz respeito aos altos percentuais de tentativas de suicídio cometidas e de discriminação percebida. Os autores apresentam alguns dados da 1ª pesquisa nacional para estudar aspectos de vida das pessoas transgênero, conhecida como “T Survey” (Organizing Trans Diversities, 2017), em que 56% dos participantes declararam pelo menos uma tentativa de suicídio. Destes 48% possuíam entre 11 e 15 anos, enquanto 27% relataram entre 16 e 18 anos. Os eventos de discriminação percebidos como mais frequentes foram associados à discriminação nos Centros de Saúde: “questionar a identidade”, “sentir-se ignorado” e “provocar”.

Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 17 pessoas transgênero, do sexo masculino e feminino, em quatro cidades do país. Os resultados principais

indicaram a presença de violências em diversas ocasiões ao longo da vida e em múltiplos ambientes. Os relatos expressaram perseguições fundadas em preceitos religiosos e no sistema cisgênero, assim como questionamentos sociais e rejeição da expressão de gênero que se evidenciaram em insultos, ridicularização, patologização, castigos físicos e, até mesmo, na expulsão do lar. Essas experiências perpassaram a família, o trabalho, a comunidade e, até mesmo, instituições públicas e privadas, como a escola e os postos de saúde. Tal cenário “é percebido pelos transgêneros como hostil e aversivo, com vistas a reconhecer e aceitar essas identidades e orientações não-heteronormativas” (Delgado *et al.*, 2019, p. 190).

Como mecanismos de autoproteção, identificaram-se a negação e a ocultação da identidade, tidas como estratégias com a finalidade de regular e, até mesmo, antecipar a ocorrência de algum evento aversivo por parte da sociedade.

Outro achado importante esteve relacionado à normalização e minimização da violência recebida e percebida pelas pessoas trans: prefere-se experimentar um certo tipo de violência (verbal) em detrimento de outro (física). As/Os entrevistadas/os justificam essa opção por acreditarem estar em tensão com o modelo dominante de sexo/gênero, pelo qual devem assumir tal sacrifício ao longo de suas vidas.

A minimização da violência operaria quando as pessoas trans não conseguem visualizar a existência de condutas e/ou comportamentos violentos ou justificam a ocorrência de determinados atos de violência, diminuindo sua importância e/ou naturalizando-os. Essa justificativa, estaria baseada no argumento de que, sempre que uma pessoa desafia a heteronormatividade e o binarismo de gênero, ela deve assumir que algum tipo de sanção poderá ocorrer a partir dessa hegemonia.

O Modelo do Estresse de Minorias – MEM ao ser utilizado com pessoas transgênero,

propõe que adicionar um estressor relacionado ao preconceito sexual, devido à sua identidade, afetaria negativamente a saúde e explicaria as diferenças de saúde encontradas entre transgêneros e cisgêneros. Esse tipo de estresse minoritário é único, pois se soma aos estressores gerais que são experimentados por todas as pessoas. Assim, as pessoas que são discriminadas requerem um esforço de adaptação maior do que o exigido por pessoas semelhantes que não o são. Além disso, é crônico, pois é um tipo de estresse relativamente estável ao longo do tempo. Finalmente, está enraizado socialmente, ou seja, deriva de processos sociais e institucionais, enraizados na estrutura social, difíceis de modificar e, portanto, além das capacidades das pessoas de mudar as condições do ambiente aversivo (Delgado *et al.*, 2019, p. 184).

A heterossexualidade é o regime que está enraizado na sociedade e que busca invalidar outras formas de existir (Curiel, 2013). Este regime deriva de processos culturais que estão alicerçados nas estruturas históricas da sociedade, sendo, portanto, de difícil modificação, mas isso não significa que elas estão engessadas e que são imóveis, muito pelo contrário. As

mudanças nesse sistema também são históricas, cumulativas e partem da mobilização e luta coletiva. Não se pode falar em saúde mental das pessoas transexuais sem mudanças estruturais que possam garantir seus direitos. Garantir os direitos destas pessoas é a garantia de sua saúde mental e, conseqüentemente, de melhores condições de existência.

Subcategoria: TEM com pessoas LGBT e heterossexuais

Nesta revisão foram encontradas duas pesquisas que também incluíram outros participantes além daqueles previstos inicialmente nesta revisão: pansexuais, assexuais (Vélez-Ríos; Martínez-Taboas, Pérez-Pedrogo, 2021) e heterossexuais (Cerqueira-Santos; Azevedo, Ramos, 2020). Como são estudos que trazem o público-alvo desta revisão (LGBT) e ampliam o debate para outras sexualidades, optou-se por incluí-los na análise. Salienta-se também que não se estipulou como critério de inclusão pesquisas, exclusivamente, com pessoas LGBT.

Vélez-Ríos, Martínez-Taboas e Pérez-Pedrogo (2021) buscaram examinar o efeito da orientação sexual ou gestão da identidade de gênero (revelação ou ocultação) na relação entre ideais negativos internalizados e bem-estar psicológico em pessoas LGBT em Porto Rico. A amostra foi composta por 203 participantes, 165 identificados como cisgêneros e 38 se identificaram como trans ou de outro gênero. Os resultados sugeriram que as ideais negativos internalizados previam a gestão da identidade minoritária em pessoas LGBT, isto é, as crenças negativas em relação à própria orientação sexual e/ou identidade de gênero (homonegatividade internalizada) interferem na construção de uma identidade LGBT.

Cerqueira-Santos, Azevedo e Ramos (2020), por sua vez, procuraram comparar indicadores de saúde mental de 60 estudantes de cursos universitários da área da saúde quanto à orientação sexual e gênero, sendo 39 heterossexuais, 14 bissexuais e 7 homossexuais. Entre os resultados, identificou-se que os homens apresentaram maiores níveis de preconceito contra diversidade sexual e de gênero e as mulheres maiores níveis de estresse excessivo, isto é, os homens tendem a ser mais preconceituosos, particularmente em relação à homofobia, e as mulheres são as que mais têm a saúde mental comprometida. Certamente, o patriarcado, o machismo e misoginia são parte do campo explicativo para esses dados. Homens são ensinados a exercerem sua masculinidade sobre outras expressões de gênero e orientações sexuais. O machismo e a misoginia fazem parte da estrutura de opressão que atingem LGBT e, também, mulheres cis-heterossexuais (Cerqueira-Santos, 2020).

Os dados também indicaram que pessoas não-heterossexuais apresentaram taxas maiores de estresse excessivo e de estresse percebido quando comparados aos heterossexuais.

Tal achado está de acordo com o modelo do estresse de minorias ao afirmar que, pertencer a um grupo estigmatizado, aumenta a exposição a situações de preconceito e discriminação e, conseqüentemente, a maiores indicadores negativos de saúde mental (Cerqueira-Santos, 2020).

Os autores compreendem que o cenário de preconceito, discriminação e violência, processos internos de encobrimento da orientação sexual e, sobretudo, a dificuldade de desenvolver uma identidade sexual positiva, são possíveis elementos que afetam grupos homossexuais e bissexuais no Brasil, enquanto grupos heterossexuais não vivenciam essas situações em função de sua orientação sexual estarem em conformidade com o modelo imposto e aceito socialmente.

Estudos acerca de eventos estressantes e piores experiências escolares

Conforme já pontuamos, o estresse é um processo sistêmico psicossocial, que afeta o equilíbrio da pessoa e é “disparado quando ocorre a percepção de uma ameaça real ou imaginária que denota a capacidade de afetar a integridade física e/ou mental de um indivíduo” (Faro; Pereira; 2013, p. 79). Os eventos estressores são, justamente, essas ameaças reais ou imaginárias muito desafiadoras, com as quais as pessoas encontrarão dificuldades em formular estratégias individuais de enfrentamento e, caso também não encontrem suporte nas suas interações sociais e materiais, os riscos de comprometimento cognitivo, comportamental e, até mesmo, físico, aumentam significativamente (Margis *et al.*, 2003).

Em certos casos, o evento ocasiona fortes danos desenvolvimentais, tornando-se um trauma que requer muito mais esforços individuais e coletivos para ser gerido. Uma situação traumática, portanto, é aquela em que uma vez vivida,

o sujeito poderá sofrer conseqüências psíquicas por um tempo longo, podendo chegar a décadas, mesmo após seu afastamento do mesmo. O evento traumático grave inclui aspectos relacionados ao comprometimento da integridade física do próprio indivíduo ou de outrem. O evento de vida estressor, por outro lado, é aquele que, embora possa dar origem a efeitos psicológicos sob a forma de sintomas e desadaptação, uma vez removido, tende a acarretar uma diminuição do quadro psicopatológico por ele provocado (Margis, *et al.*, 2003, p. 66).

Nesta revisão, três estudos encontrados tratam, em especial, dos eventos estressores (Pineda-Roa; Navarro-Segura, 2019; Rosales-Abacaxi; Sanchez-Medina, Maldonado, 2021) e das piores experiências vividas na trajetória de escolarização (Albuquerque; Williams, 2015).

Pineda-Roa e Navarro-Segura (2019) buscaram discutir as características psicométricas de um teste para avaliar eventos estressantes de pessoas de lésbicas e gays residentes em três cidades da Colômbia: Barranquilla, Bogotá e Tunja. A pesquisa foi realizada com 208 participantes, com idades entre 17 e 67 anos, sendo 63 mulheres lésbicas e 145 homens gays.

Os resultados indicaram que dois em cada três participantes perceberam algum nível de estresse devido à sua orientação sexual. Os eventos estressantes nas mulheres foram associados a uma maior proporção de discussões com os pais e outros membros da família devido à sua homossexualidade, e os eventos estressantes nos homens foram associadas à agressão física ou ataque. Ou seja, a violência física foi percebida como mais estressora em homens gays.

A revelação da orientação sexual, em grande parte dos casos, é algo difícil e conflituoso tanto para quem faz a revelação, como também para quem recebe a informação (Nascimento; Scorsolini-Comin, 2018), contudo, por haver muitas assimetrias de poder na configuração familiar, os resultados podem ser ainda mais difíceis para quem decide compartilhar.

As sanções àquelas/es que tomam essa atitude podem vir acompanhadas de xingamentos, tapas e, até mesmo, expulsão do lar e/ou danos materiais. Por outro lado, afirmar a orientação sexual – diante não apenas da família, mas da sociedade – torna-se um ato político que, no caso de mulheres lésbicas, por exemplo, “tem sido relacionado a uma melhor saúde mental em comparação aos seus pares masculinos” (Pineda-Roa; Navarro-Segura, 2019, p. 12).

Sobre a violência contra gays, Mendes *et al.* (2021) comentam que os espancamentos, torturas ou esfaqueamentos estão associados à crueldade, tendo como motivação o ódio e a intolerância contra a orientação homoafetiva masculina. Percebe-se que aquilo que impulsiona as violências contra lésbicas e gays é, em sua essência, é o ódio contra identidades sexuais diversas.

O segundo estudo encontrado que trata de eventos estressores foi de Rosales-Abacaxi, Sanchez-Medina e Maldonado (2021) que teve por finalidade descobrir se existem diferenças nas situações sexuais estressantes, níveis de estresse, estratégias de enfrentamento e emoções relatadas por um grupo de gays e lésbicas. Participaram 306 pessoas, sendo 155 gays e 151 lésbicas, com idade média de 25 anos. Os resultados indicaram que as situações sexuais mais estressantes tanto por gays quanto por lésbicas são diversas: jogos preliminares à relação sexual, problemas sexuais próprios, primeira relação sexual, entre outros. Para lidar com as situações estressantes, as lésbicas utilizam estratégias de ação direta (dialogar abertamente, por exemplo), enquanto os gays focalizam em emoções.

Isto pode demonstrar uma certa influência cultural na conduta dos homens gays que seriam formados em uma cultura machista que os impede de dialogar abertamente sobre suas emoções. Tal questão é tão séria que a OMS já indicou que homens cometem mais suicídios do que as mulheres (OMS, 2019). Desde o nascimento, os homens são ensinados que precisam ser inabaláveis e que as adversidades devem ser resolvidas com frieza, caso contrário, estariam infringindo a norma de gênero. Essa construção é tão forte que pode afetar, inclusive, os

relacionamentos homoafetivos entre gays que, além do estresse associado à homofobia, precisam lidar com o estresse produzido pela internalização do machismo, conforme se evidenciou na pesquisa de Rosales-Abacaxi, Sanchez-Medina e Maldonado (2021).

O terceiro e último estudo desta categoria é de Albuquerque e Williams (2015) que discute as implicações traumáticas de algumas situações homofóbicas na escola, a partir da trajetória de escolarização de jovens universitários. A pesquisa trata da homofobia na escola na perspectiva do *Bullying*, entendido como “ações físicas e sociais negativas que são cometidas intencionalmente, repetidamente, ao longo do tempo por uma ou mais pessoas contra um indivíduo que não pode se defender facilmente” (Albuquerque; Williams, 2015, p. 664).

As autoras realizaram uma pesquisa com 638 participantes que responderam à “Escala sobre Experiências Escolares Traumáticas em Estudantes – Revisada”. Este instrumento tem por finalidade avaliar experiências de vitimização escolar e os sintomas traumáticos decorrentes, em especial de Transtorno de Estresse Pós-Traumático – TEPT. Entre os itens do questionário há um específico para comentar como se deu a pior experiência escolar, sendo que 21 participantes gays (3,3%) responderam. Estes são os dados discutidos no artigo.

Os relatos descreveram, principalmente, vitimização verbal – comentários inadequados e maldosos sobre a sexualidade dos estudantes, insultos, gozações, tentativas de ridicularizá-los, espalhamento de rumores, recebimento de apelidos indesejados – e, também, situações de isolamento social. Para 14 dos estudantes, a pior experiência escolar durou “anos”. O estudo também identificou fortes pressões sofridas pelos estudantes acerca das expectativas de gênero e papéis sociais a serem cumpridos, afastamento de amigos após saberem da orientação sexual e omissão dos professores em situações de discriminação.

Em relação aos efeitos, os estudantes desenvolveram os seguintes sintomas: hipervigilância, evitação e entorpecimento, depressão, desesperança, revivência do trauma, dissociação, excitabilidade aumentada, somatização, desajustamento geral e comportamento opositivo. Além disso, seis participantes atingiram escores clinicamente significativos em relação ao TEPT.

Em relação ao trauma,

É comum que a pessoa tenha lembranças recorrentes, involuntárias e intrusivas do evento [...] A pessoa pode sofrer estados dissociativos que duram desde alguns segundos até várias horas ou até mesmo dias, durante os quais aspectos do evento são revividos e a pessoa se comporta como se o evento estivesse ocorrendo naquele momento (American Psychiatric Association – APA, DSM-5, 2014, p. 274).

o evento estressor “é aquele que, embora possa dar origem a efeitos psicológicos sob a forma de sintomas e desadaptação, uma vez removido, tende a acarretar uma diminuição do

quadro psicopatológico por ele provocado” (Margis *et al.*, 2003, p. 66), ao contrário de um evento traumático. Uma vez exposto a um evento traumático, o sujeito poderá sofrer consequências psíquicas por um tempo prolongado, mesmo após seu afastamento da situação. Isso significa, por exemplo, que algumas adversidades vivenciadas na infância ou adolescência podem reverberar em momentos distintos da vida. Assim, muitos jovens podem sofrer com as consequências de eventos que aconteceram ainda na infância.

Outros traumas graves incluem aspectos relacionados ao comprometimento da integridade física do sujeito (Compas, 1987; Feijó; Raupp; John, 1999). No mundo, algumas crianças apresentam traumas psíquicos relacionados à guerra, catástrofes naturais (como os terremotos, tsunamis, inundações etc.), sequestro ou abuso infantil (Papalia; Olds; Feldman, 2006).

No Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-III, de 1980, os "eventos traumáticos" eram conceituados como situações catastróficas e que aconteciam com certa raridade, além de serem externos, que diferiam, qualitativamente, de situações mais comuns como o luto, doenças crônicas, perdas comerciais ou conflitos conjugais. Os eventos catastróficos, definidos pelo documento, incluíam tortura, estupro, agressão física, combate militar, aprisionamento em campo de extermínio, desastres naturais ou industriais, acidentes de carro ou exposição à violência de guerra, violência civil e violência doméstica (Figueira; Mendlowicz, 2003).

Pesquisas posteriores demonstraram que os "eventos traumáticos" não eram raros, nem majoritariamente externos. O fato de os eventos traumáticos não serem raros foi amplamente discutido e documentado por pesquisas epidemiológicas que revelaram altas taxas de 40% a 90% na população dos Estados Unidos (Figueira; Mendlowicz, 2003).

Entre a população mais vulnerável ao desenvolvimento do trauma estão os jovens (Figueira; Mendlowicz, 2003) e, em especial, os LGBT (Alves *et al.*, 2017; Albuquerque; Williams, 2015). Se por um lado, todos estão expostos a certas situações estressoras, por outro lado existem adversidades que atingem públicos específicos e que causam danos forte às trajetórias de vida.

Assim, viver situações de discriminação e homofobia pode ser bem mais do que um evento estressor, configurando-se em trauma que reverbera nas trajetórias de vida de pessoas LGBT. Esse é o poder que as estruturas de poder heterossexuais têm de causar danos, por mais que a pessoa não esteja, necessariamente, exposta diretamente a uma adversidade. Neste caso, a adversidade permanece nas lembranças e, quando ressurgir no plano simbólico, traz sentimentos de tristeza, insegurança, medo, angústia e dor.

Ao olhar para as pessoas LGBT de forma coletiva, percebem-se que muitos sentimentos são partilhados pela comunidade, isto quer dizer que LGBT têm uma espécie de trauma coletivo por, simplesmente, não seguirem os padrões de gênero. Os anos passam, mas, por menor que seja, o medo ainda persiste. Isso significa que ainda há um árduo caminho pela frente em busca da superação total do trauma que assola essas pessoas. O tempo, por si só, não trará a “cura”, como costumam dizer popularmente. É preciso continuar agindo, enfrentando e procurando formas de garantir que LGBT tenham seus direitos garantidos para que, em paz e com liberdade, possam existir.

Estudos sobre estresse e pandemia de covid-19 em LGBT

O período de dezembro de 2019 foi marcante para a história, sendo o momento em que começa a se disseminar um novo coronavírus que, até então, só estava presente na China. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS declarou surto global de COVID-19 e, em seguida, no dia 11 de março, após atingir os 06 continentes, a pandemia. O mundo, então, passou a traçar uma verdadeira guerra contra o SARS-Cov-2 que é o agente causador da Covid-19, capaz de causar síndrome respiratória aguda grave. Uma das características mais marcantes da doença é a sua rápida disseminação, que, um ano após o primeiro caso detectado, já havia atingido mais de 96 milhões de pessoas no mundo (Cerqueira-Santos; Ramos, Gato, 2021).

O primeiro caso do Brasil foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020 e, no dia 03 de março, havia mais de 500 casos suspeitos. Em dezembro de 2020, o país já contabilizava mais de 190.000 mortes de mais de 7.500.000 casos. Em junho de 2021, já estava se aproximando de 17 milhões de casos e 500.000 mortes (Cerqueira-Santos; Ramos, Gato, 2021).

Na tentativa de conter a disseminação da doença e impedir a sobrecarga dos sistemas de saúde, vários países adotaram medidas de saúde coletiva (uso de máscaras e álcool em gel, por exemplo) e de isolamento social (restrição de circulação da população). Assim, a pandemia trouxe outras situações adversas provenientes do afastamento de famílias e amigos e das próprias interações social. De modo abrupto, modificaram-se as relações que passaram a ser realizadas, principalmente, mediante o uso da tecnologia digital. “Além dos riscos médicos associados à COVID-19, com as altas e rápidas taxas de mortalidade e contaminação, os aspectos psicológicos associados à situação pandêmica são altamente relevantes” (Cerqueira-Santos; Ramos, Gato, 2021).

É por isso que compreender os efeitos da pandemia exige uma abordagem interdisciplinar, de tal modo que mobilize múltiplas áreas do conhecimento e que amplie o foco

de discussão para além dos indicadores epidemiológicos e da dinâmica biológica da doença (Ballivian *et al.*, 2020).

A literatura já aponta que situações de grande magnitude territorial e mundial têm forte poder de impacto na saúde mental, tais como catástrofes naturais, guerras, terremotos, hospitalizações e, neste caso, a vivência de uma pandemia. Essas graves adversidades “podem ter efeitos de longo prazo no bem-estar físico e psicológico” (Papalia; Olds; Feldman, 2006, p. 428).

Na presente revisão, foram encontrados dois estudos acerca das implicações psicológicas da pandemia de Covid-19 em LGBT. O primeiro é de autoria de Cerqueira-Santos, Ramos e Gato (2021) que buscou investigar indicadores de *distress* (sofrimento psicológico) em jovens LGBT+ brasileiros; a segunda pesquisa foi conduzida por Ballivian *et al.* (2020) e buscou avaliar o impacto da pandemia de COVID-19 e da quarentena em homens gays que viviam com HIV na Argentina.

Cerqueira-Santos, Ramos e Gato (2021) conduziram sua investigação com 816 jovens LGBT+ brasileiros, com idades entre 18 e 32 anos, em busca de avaliar o *distress*, que diz respeito a um conjunto de desordem psicológicas relacionadas à ansiedade, estresse e depressão. Trata-se de um indicador negativo de saúde mental mais geral ou uma medida de sofrimento psíquico utilizado em casos em que um diagnóstico específico não está presente.

Um dado central da pesquisa é que, estar ou não em isolamento social com a família, não esteve associado aos níveis de *distress*, contudo, estar em isolamento junto à família pode estar indiretamente associado ao *distress*. Os participantes que passaram a pandemia em família apresentaram escores mais elevados na identidade LGBT negativa, isto é, demonstraram insatisfação com sua identidade. Estes participantes também apresentaram escores mais baixos na percepção de fatores protetores, como é o caso da aceitação da família.

Ballivian *et al.* (2020), por sua vez, realizaram sua pesquisa com 596 homens gays. Para os autores, o cenário pandêmico trouxe impactos para grupos específicos com poucos recursos e/ou que apresentavam alguma patologia crônica, como é o caso das pessoas que vivem com HIV/AIDS. Os autores comentam que, na Argentina, apesar do primeiro caso de COVID-19 ter sido notificado no dia 03 de março de 2020, o isolamento preventivo e compulsório foi instituído em decreto no dia 20 de março. Já em outubro do mesmo ano, o país já registrava 1.090.589 casos e 28.896 mortes em função da pandemia.

A questão central da pesquisa é compreender como que as desigualdades sociais e em saúde advindas da pandemia atingiram homens gays argentinos com HIV. Em relação aos resultados, três grandes grupos de estressores foram identificados: 1) *impactos econômicos*:

dificuldades na obtenção de necessidades básicas – tais como alimentação e/ou vestiário, diminuição da jornada de trabalho, interrupção do emprego ou perda do emprego no domicílio; 2) *problemas associados ao acesso ao sistema de saúde e adesão à medicação*: problemas de acesso aos serviços médicos por telemedicina, interrupção na obtenção de medicamentos não antirretrovirais ou antirretrovirais; 3) *saúde mental*: exposição a algum tipo de abuso (sexual, emocional ou físico) e aumento no consumo de álcool.

Além dos efeitos ocasionados pelo próprio contexto pandêmico e de isolamento social, outras adversidades foram vividas por esses homens gays: problemas quanto à identidade, baixa percepção de apoio familiar, dificuldades financeiras e de acesso à saúde, interrupção do acesso a medicações etc. A pandemia instalou um cenário econômico, social e político ainda mais complexo: baixo crescimento econômico, aumento da pobreza e crescentes tensões no âmbito social. Trata-se de um momento em que ficaram ainda mais evidentes as desigualdades estruturais latino-americanas (CEPAL, 2020). Sabe-se, no entanto, que essas desigualdades atingiram, sobretudo, grupos específicos da sociedade, como pessoas LGBT.

4.5. Apontamentos finais sobre a Revisão Integrativa da Literatura

Os estudos encontrados nesta revisão indicaram estressores em vários âmbitos da vida, incluindo, até mesmo, as relações amorosas. Perceberam-se discussões familiares, violência policial e agressões físicas no âmbito comunitário, vitimização verbal e exclusão escolar, além de problemas socioeconômicos no contexto pandêmico, entre outros. Os resultados demonstram que ambientes hostis de vitimização aumentam a probabilidade de psicopatologias e interferem nas crenças sobre si mesmo.

Algo que também chama a atenção é o fato de que os estressores mais impactantes estão relacionados, justamente, à orientação sexual dos participantes; ou seja, entre a variabilidade de situações adversas que pessoas LGBT podem vivenciar ao longo de suas trajetórias, aquelas associadas à LGBTfobia, ao preconceito e à discriminação representam maiores riscos ao comprometimento da saúde mental. O estresse associado à condição de minoria parece ser mais intenso.

Essas adversidades assumem diferentes formas, que vão desde violências físicas até psicológicas, entre outras manifestações violentas. A violência, mais do que um evento imediato, pode se tornar traumática, com consequências duradouras. Ausenta-se da situação em si, mas se (re)vivem os efeitos ao longo da vida.

Quanto às implicações dessas violências, os estudos mostram dados sérios sobre a saúde mental. Torna-se preocupante o fato de um dos estudos (Chinazzo et al., 2021) indicar alta prevalência de ideação suicida em pessoas transgênero, assim como tentativa de suicídio, sendo que os próprios sujeitos associaram essas questões à transfobia.

Algo também importante a ser pontuado é que a violência, de alguma forma, permeou todos os estudos encontrados e, conseqüentemente, os países onde foram identificadas evidências associadas ao estresse. Para pesquisas futuras, sugere-se analisar a relação entre homofobia e o racismo na produção do adoecimento psicológico LGBT na América Latina, assim como a relação dessas categorias com outras formas de opressão, como sexismo, machismo, gordofobia e o capacitismo. Sabe-se que as opressões não ocorrem de forma isolada, especialmente no contexto da América Latina, que historicamente passou por processos de exploração. Há um imbricamento entre as opressões (Curiel, 2016). O adoecimento psicológico das populações latino-americanas requer um olhar que considere as matrizes coloniais de opressão, algo não identificado nas pesquisas descritas.

O fim do colonialismo histórico não significa que a matriz de poder eurocêntrica tenha desaparecido dos países latino-americanos. O conceito de colonialidade ajuda a entender que, mesmo na contemporaneidade, persiste um processo de dominação política, econômica, cultural e, inclusive, psicológica/ subjetiva. As perspectivas do estresse e do trauma psicológico, portanto, precisam reconhecer que muitas comunidades e grupos carregam historicamente um processo de tensionamento psíquico decorrente de séculos de exploração, opressão e violências, algo perpetuado pelas gerações e que, apesar das mudanças trazidas pela globalização, ainda persiste.

Comas-Díaz (2021) estabelece as noções de Mentalidade Colonial e Transtorno do Estresse Pós-Colonização, que ajudam a compreender os efeitos prolongados do colonialismo. A primeira noção refere-se à interiorização da opressão, na qual pessoas colonizadas passam a acreditar que suas culturas, saberes e identidades são inferiores. Outro efeito desse processo é o desejo de se assemelhar ao opressor. Estas questões são discutidas de forma semelhante por Fanon (2022, 2023).

Outro ponto a ser observado é que somente uma pesquisa investigou os efeitos de processos moderadores, no caso, a resiliência. Para pesquisas futuras, sugere-se que, além dos efeitos do risco, sejam também analisados os efeitos de outros fatores moderadores (tanto individuais quanto contextuais) que possam influenciar o enfrentamento de adversidades relacionadas à LGBTfobia. É importante avaliar as implicações das políticas públicas voltadas à diversidade na América Latina, tanto em relação às políticas de saúde mental quanto às

associadas à garantia de direitos. Precisa-se observar, também, mais detalhadamente a atuação das redes sociais, como os grupos voltados à temática LGBT e movimentos sociais engajados na luta por direitos.

Outra sugestão é que as pesquisas acompanhem mais de perto as trajetórias de vida das pessoas LGBT, utilizando não apenas entrevistas, mas também metodologias capazes de compreender mais a fundo os eventos adversos vivenciados e suas possíveis implicações no curso da vida. Torna-se igualmente importante estudar as vivências dessas pessoas em contextos rurais e em outras localidades.

Por fim, sugere-se também realizar buscas em outras bases de dados — assim como em idiomas além do português e do espanhol — e ampliar a discussão para outros coletivos, como queer, intersexo, pansexuais, assexuados etc.

Em uma sociedade em que não oferece espaço específico para sofrer LGBTfobia, as pesquisas e intervenções tornam-se necessárias para revelar as violências presentes na família, na escola, na comunidade e até nas relações interpessoais mais próximas. Não existe hora nem contexto específico para a LGBTfobia se manifestar, pois a heterossexualidade permeia instituições e subjetividades. Assim, a pesquisa tem a tarefa de acessar espaços frequentados por pessoas LGBT, compreender suas vivências e experiências de vida, desnaturalizar a heterossexualidade como padrão instituído e denunciar suas implicações físicas e subjetivas, contribuindo para que esses coletivos vivam com mais qualidade de vida, segurança e saúde mental.

A partir de todos esses apontamentos e das lacunas identificadas, realizamos uma pesquisa no contexto da educação popular com jovens gays e bissexuais moradores da região metropolitana de Belém, a fim de analisar suas trajetórias escolares em busca das manifestações da homofobia, da bifobia e de outras formas de opressão, algo não identificado na Revisão Integrativa. Além disso, propomos identificar formas de resistência e de enfrentamento. Trata-se de um estudo importante que poderá oferecer subsídios para o entendimento dos danos reais da homofobia e da bifobia na Amazônia, sobretudo em um período de explícita violência contra LGBT – conforme discutido na seção sobre o cenário neoconservador, religioso e bolsonarista e suas influências nas políticas educacionais – que, apesar da mudança de presidência da República, deixará suas marcas por um tempo significativo na realidade brasileira.

5. UMA PESQUISA SOBRE ESTRESSE NA VIDA ESCOLAR DE JOVENS GAYS E BISSEXUAIS DO EMANCIPA/PA: ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS



A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

(Paulo Freire - Pedagogia do Oprimido).

A educação popular deve ser realizada de forma a reafirmar a sua essência, o compromisso com a causa do povo e uma prática pedagógica que pergunte às pessoas quem elas são, que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a ser preparadas para preservar, criar ou transformar.

(Carlos Brandão e Raiane Assumpção – Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora).

Nosso objetivo neste capítulo é discutir os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa realizada no Movimento Social de Educação Popular Rede Emancipa/PA com jovens gays e bissexuais. O Emancipa/PA, portanto, é o lócus do nosso estudo.

Em primeiro lugar, em relação ao lócus da pesquisa, apresentaremos a Rede e situaremos, brevemente, a concepção de educação popular adotada pelo Emancipa, assim como a forma como ele está organizado atualmente em Belém e Ananindeua, além de descrever algumas de suas lutas e práticas desenvolvidas no âmbito social. Posteriormente, justificaremos teoricamente a nossa opção pelo uso da História Oral Decolonial como fundamento para a construção das Histórias Orais Escolares dos jovens gays e bissexuais que participaram da pesquisa. Apresentaremos detalhadamente os caminhos percorridos até o encontro dialógico entre pesquisador e jovens estudantes, assim como o processo analítico de cada narrativa.

5.1. O lócus da pesquisa: O Movimento Social de Educação Popular Rede Emancipa/PA e suas contribuições à formação das juventudes

5.1.1. Alguns apontamentos teóricos acerca da educação popular

Não podemos falar do Emancipa sem antes situar brevemente o quadro teórico existente no Brasil sobre a educação popular. Afinal, de qual educação popular estamos falando? Quais são as concepções epistemológicas que fundamentam as ações do Emancipa?

Não existe uma definição única e universal para a educação popular no Brasil e na América Latina. É preciso compreender a construção do termo no contexto social e político (Neto, 2015).

De acordo com Neto (2015, p. 108),

O contexto nacional dos países da América Latina, influenciado pelas ideias iluministas de liberdade igualdade, e movido pelos interesses burgueses e republicanos de constituir uma unidade patriótica, exigiu que se implementassem sistemas de ensino de massa com vistas a educar o povo. Está aí o germen da primeira ideia de educação popular em nosso continente.

Mas esse sentido inicial de “educação popular” esteve associado à formação de mão de obra para ser integrada ao capitalismo. Uma coisa é oferecer educação às grandes massas populares para que dominem os conhecimentos básicos exigidos pelo desenvolvimento econômico; outra, é uma educação pensada pelas próprias massas, visando à superação das desigualdades sociais. Como parte do primeiro projeto no Brasil, entre os anos de 1920 e 1940, houve um verdadeiro “entusiasmo pela educação” centrado no combate ao analfabetismo e na expansão da rede escolar. Esse movimento trouxe conquistas significativas à educação, mas uma grande parte das crianças, adolescentes e jovens ainda se encontrava sem acesso ao ensino (Brandão; Assumpção, 2009).

Em meados da década de 1950, sob coordenação da Organização das Nações Unidas (ONU), diversos trabalhos começaram a ser desenvolvidos com comunidades populares. Brandão e Assumpção (2009, p. 22) comentam que

Do ponto de vista individual, as formas sucessivas de uma educação de adultos tinham por objetivo a participação de sujeitos marginalizados em um processo de “desmarginalização”. As teorias da marginalidade social estavam então em plena voga. Sujeitos pedagogicamente defasados (sem escola, ou com insuficiência de ensino escolar) e socialmente marginalizados (pobres, subempregados, desnutridos e, conseqüentemente, postos “à margem” dos processos sociais de “desenvolvimento” e “modernização”) seriam reintegrados a uma vida social ao mesmo tempo digna e produtiva.

Já nas décadas de 1960, os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) brasileiros inovaram ao transformar a cultura popular um projeto político de transformação social a partir dos próprios trabalhadores e outros sujeitos sociais. A cultura popular passa a ser entendida não apenas como um conceito científico, mas como um caminho político e classista de emancipação: “antes somente objeto de estudo dos folcloristas e cientistas sociais, se transforma, também em um alicerce de ação política e pedagógica. Foi quando criaram os primeiros movimentos de educação popular” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 48).

Desse modo,

Enquanto em alguns programas tradicionais de “informação cultural” ou de educação de adultos, o teatro, a música e o cinema eram meios para transferir aos setores

populares conhecimentos eruditos da lógica dominante, nos movimentos de educação popular, emergentes nos anos de 1970, a *arte popular* era concebida como recurso pedagógico para efetuar uma comunicação biunívoca de efeito conscientizador. Esta comunicação buscava partir dos valores das artes e culturais de grupos e comunidades populares e utilizá-los como elementos próprios de reflexão coletiva para as condições de vida e o significado dos símbolos do povo (Brandão; Assumpção, 2009, p. 51).

Vale lembrar a educação popular brasileira e de outras regiões da América Latina teve um papel importante na resistência aos regimes militares e, também, durante a transição para a democracia. Seu caráter essencialmente sociopolítico atuou como instrumento de mobilização e organização popular. Estamos falando de um período de fortalecimento de inúmeros movimentos sociais populares no âmbito da sociedade civil, que atuaram na mudança dos regimes políticos vigentes e que criaram uma série de técnicas e metodologias participativas e ativas. Dentre essas atividades, podemos citar a produção de vídeos populares, cartazes, cartilhas, leituras coletivas de textos etc., que se constituíam em uma nova forma de “fazer política” cotidiana que questionava a ordem dominante (Gohn, 2017).

Ainda nos anos 60, uma experiência que ficou marcada na história da educação brasileira ocorreu na área rural do Rio Grande do Norte, com o educador Paulo Freire e uma equipe de outros educadores que iniciaram um trabalho diferenciado de alfabetização de jovens e adultos, que “traria fundamentos de teoria e prática ao que, anos mais tarde, veio a se chamar de educação popular” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 48). Tal experiência se espalhou pela América Latina, pois tinha como base ações político-pedagógicas centradas na cultura, especialmente na cultura popular.

Ao alfabetizar, Paulo Freire partia de três momentos básicos: a investigação temática das palavras e/ou temas que faziam parte do vocabulário dos estudantes e da sociedade em que viviam; a tematização, que diz respeito ao processo de codificação e decodificação dessas palavras e/ou temas e seus sentidos sociais; e a problematização, momento em que se é possível superar a visão inicial da realidade (visão ingênua) por um olhar mais crítico, capaz de intervir de forma consciente na realidade (Gohn, 2002).

Ao falar de “conscientização”, Paulo Freire estava tratando da tomada de consciência crítica acerca da realidade, mas, também, dos processos de transformação por meio da ação. A conscientização, portanto, não pode existir fora da práxis, da ação e reflexão. Ela implica, simultaneamente, a formação de uma consciência e o compromisso histórico a favor dos excluídos (Gohn, 2002).

Nesse período, líderes populistas se aproveitavam do analfabetismo para consolidar seu domínio sobre o eleitorado, além de usarem o tema em suas campanhas para prometer mudanças na situação. Para Freire, a alfabetização ganhou centralidade, pois garantiria não

apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também ampliaria a participação popular (Rodrigues; Rufato, 2021).

Paulo Freire não usava a expressão “educação popular”, mas “comunicação popular” para se referir aos encontros de saberes entre educadores e educandos. Alguns dos princípios que fundamentavam sua pedagogia estavam centrados na participação, no respeito aos saberes do povo e na horizontalidade. Era preciso valorizar o ser humano em sua liberdade, plenitude e responsabilidade coletiva (Haddad; Pierro, 2021).

Ao dispor os estudantes em formato circular, o educador garantiria a troca de olhares e uma melhor possibilidade de diálogo, permitindo que os temas emergissem do próprio universo cultural do povo. Por isso, nomeou-se essa organização educativa de “Círculos de Cultura”. Tinha-se a perspectiva de instalar, a partir de 1964, cerca de 20 mil Círculos de Cultura por todo o território brasileiro, algo que não se concretizou devido ao golpe militar contra o então presidente João Goulart. Na ditadura, o que menos se esperava era a realização de uma alfabetização funcional que despertasse no povo consciência política (Rodrigues; Rufato, 2021).

Paulo Freire ficou exilado do Brasil por 16 anos. Nesse período, colaborou com o governo chileno e trabalhou na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Morou em Genebra por 10 anos e, a convite do Conselho Mundial de Igrejas, a partir de 1975, direcionou um trabalho educativo voltado aos governos de países africanos que se libertavam do colonialismo da metrópole portuguesa. Ao retornar ao Brasil, assumiu, em 1989, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Haddad; Pierro, 2021).

Paulo Freire almejava a liberdade do ser humano – especialmente das classes oprimidas – e se posicionava contra toda forma de violência e discriminação. Há em sua pedagogia uma radicalidade ao dialogar com as grandes massas, não para aliená-las, mas para estabelecer formas de construir uma sociedade diferenciada junto a elas.

Esses são os princípios que fundamentam o trabalho do Emancipa. O projeto atua diretamente na luta pela democratização do acesso ao ensino e oferece formação gratuita a jovens de baixa renda que pretendem ingressar no ensino superior. Conforme veremos no próximo subitem, o Emancipa tem um caráter político e social comprometido com a redução das desigualdades educacionais e, para além dos conteúdos curriculares, promove debates sobre direitos humanos, justiça social, racismo e LGBTfobia. Assim, o Emancipa não é apenas um cursinho pré-vestibular, mas um Movimento Social de Educação Popular com vista à transformação social por meio da educação.

5.1.2. A proposta e as ações de educação popular da Rede Emancipa/PA

A Rede Emancipa é um movimento social de cursinhos populares presente em mais de 15 estados brasileiros e em três países da África. A proposta do Emancipa ultrapassa os moldes da educação tradicional e dos cursinhos voltados unicamente à preparação para o Enem e vestibulares tradicionais. No Emancipa, além do ensino dos conteúdos dos vestibulares, propõe-se também uma formação política e transformadora, que seja capaz de forjar nas juventudes a capacidade de refletir e intervir criticamente sobre a sociedade (Cordeiro, 2023).

O Emancipa é realizado por meio de trabalho voluntário e militante, com a “oferta de turmas de cursinhos populares pré-universitários para que milhares de jovens das periferias possam ingressar nas universidades, compartilhar e se apropriar do conhecimento aí desenvolvido e transformá-lo, dentro e fora do ambiente universitário” (Silva; Cordeiro; Júnior, 2022, p. 62).

A proposta do Emancipa

se estrutura a partir da organização coletiva, da mobilização social, do ensino-aprendizagem dos conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e da formação sociopolítica, entendendo a educação como direito fundamental para a democratização da sociedade (Barros *et al.*, 2023, p. 356).

O Emancipa surgiu em 2007, no estado de São Paulo, em Itapevi, com o cursinho popular “Chico Mendes”. Em sua maioria, o grupo responsável pelo início do cursinho era formado por educadoras e educadores e estudantes que, entre 2005 e 2006, faziam parte do “Cursinho da Poli”, que era mantido pelo grêmio de estudantes da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), que havia adquirido um caráter privatista, tornando-se uma fundação (Rodrigues; Rufato, 2021).

Em 2008, a iniciativa se multiplicou em outras regiões do Brasil, como Porto Alegre (RS) e Belém (PA). Assim, além de seu caráter de educação em rede, percebeu-se que o Emancipa se constituía como um “movimento social de cursinhos populares” cuja centralidade era a democratização do ensino superior. Posteriormente, percebeu-se também que o movimento estava articulado com outras bandeiras de luta, assim como estava presente em outros setores além dos cursinhos populares – tais como iniciativas de esportes, educação em privação de liberdade, alfabetização, extensão universitária, educação de jovens e adultos, psicologia, campanhas de solidariedade ativa etc. – tornando-se, em 2012, um “movimento social de educação popular” (Rodrigues; Rufato, 2021).

Em Belém, os trabalhos da Rede²⁶ começaram em 2011, na Escola Estadual Amílcar Tupiassú, no bairro da Cremação, onde funcionaram até 2012. Em 2013, houve uma pequena pausa nas atividades devido à pouca estrutura física, à grande evasão de estudantes e à falta de educadores (Cordeiro, 2023).

Os trabalhos retornaram em 2014, já no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), com o apoio da Prof.^a Dr.^a Ana Tancredi²⁷, que é uma importante referência e defensora da educação pública e, em especial, da educação infantil no Pará e no Brasil, sendo docente titular aposentada da UFPA desde 31 de março de 2017. Esta unidade da UFPA recebeu o nome de Paulo Fonteles em homenagem a um advogado militante dos direitos humanos, preso e torturado durante a Ditadura Militar.

Já em 2016, o movimento foi aprovado como um projeto de extensão sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva²⁸, no âmbito do GEPJUV/ICED/UFPA, o que possibilitou avanços na organização e estrutura física e pedagógica (Cordeiro, 2023).

Atualmente, o Emancipa está presente em onze unidades: três no ICED/UFPA e as demais em bairros periféricos, a saber:

- | | |
|--|---|
| 1. Emancipa Marielle Franco
(UFPA/Manhã); | 6. Emancipa Tapanã; |
| 2. Emancipa Paulo Fonteles
(UFPA/Tarde); | 7. Emancipa Dorothy Stang (Ananindeua) |
| 3. Emancipa Ana Tancredi (UFPA/Noite); | 8. Emancipa Pedreira; |
| 4. Emancipa Vila da Barca; | 9. Emancipa Fátima Bessa (Matinha); |
| 5. Emancipa Benguí; | 10. Emancipa Cedenpa; |
| | 11. Emancipa Santo Agostinho (Canudos). |

²⁶ Para uma melhor compreensão acerca do processo de construção e atuação do Movimento Social Rede Emancipa, tanto em âmbito nacional quanto regional, consultar o trabalho de Paula Maíra Alves Cordeiro, orientado pela Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel, disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/dissertapaula.pdf>

²⁷ Em sua carreira universitária, a prof.^a Ana foi docente do curso de Pedagogia da UFPA, atuou como pró-reitora de ensino da UFPA (1985-1987), foi coordenadora do curso de Pedagogia (1992-1993), diretora do Centro de Educação (1993-1997), do Instituto de Ciências da Educação (2010-2014) e da Faculdade de Educação (2014-2017), além de ter coordenado o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil - IPÉ (2007-2009) e (2014-2015). Em outubro de 2024, a professora Ana Tancredi recebeu o título de Professora Emérita da UFPA por todo o seu legado na universidade, sobretudo por sua atuação na implementação e consolidação da oferta do curso de Pedagogia permanentemente em oito campus da UFPA.

²⁸ A prof.^a Lúcia Isabel é uma importante pesquisadora paraense e militante dos direitos humanos e das juventudes negras da Amazônia. Já desenvolveu trabalhos no Instituto Universidade Popular (UNIPOP) e na Sociedade de Defesa dos Direitos Sexuais na Amazônia (Sodireitos). Atualmente, é diretora regional norte da Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (REDEJUBRA) e é integrante do Comitê Pará da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. No âmbito da graduação e pós-graduação, a prof.^a Lúcia orienta pesquisas relacionadas às juventudes negras e periféricas, educação popular, violências, racismo e relações raciais, gênero e feminismos.

Vale destacar que o Emancipa, enquanto movimento social, também possui unidades em quatro países africanos: Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde e Moçambique.

No Pará, os cursinhos do Emancipa têm um caráter multidisciplinar e crítico, com uma grade curricular que contempla as diversas disciplinas do Enem, além da disciplina de Atualidades, que é um espaço de discussão de temas ligados à realidade social, aos direitos humanos e à luta contra opressões e desigualdades etc. (Barros et al., 2023).

Salientamos que, em 2024, estivemos à frente da disciplina de Atualidades na turma da noite da unidade da UFPA (Ana Tancredi). Nesta oportunidade, realizamos diversas discussões essenciais à formação crítica da turma, entre elas, aquelas relacionadas ao enfrentamento da LGBTfobia e, inclusive, ao tema da redação do Enem/2024, que foi “desafios para a valorização da herança africana no Brasil”. Em um desses diálogos, levamos para a sala de aula Frantz Fanon e Lélia Gonzáles para discutir colonização, racismo e adoecimento da população negra. A seguir, apresentamos uma fotografia de uma das aulas realizadas na turma da noite.

Ilustração 9 – Aula de atualidades na turma Ana Tancredi do Emancipa (UFPA/Noturno)



Fonte: o próprio autor.

O Emancipa atende jovens de escolas públicas e de periferias que almejam entrar na universidade. São jovens negros, LGBT, trabalhadores e trabalhadoras de classes populares que, em sua grande maioria, passaram por algum tipo de violação de direitos. Nesta turma da noite, em especial, tivemos estudantes trabalhadores da própria UFPA, que atuavam no Restaurante Universitário (RU) e nas obras da construção civil em desenvolvimento na universidade.

Nossa inserção no Emancipa se deu a partir de atividades desenvolvidas pelo GEPJUV/UFPA, que possui um compromisso social há anos com esses jovens, o que justifica

nossa participação no cursinho, tendo por finalidade não apenas “realizar” uma pesquisa, mas também de proporcionar processos educativos importantes para a formação desses sujeitos.

5.2. As Histórias Orais Escolares de jovens gays e bissexuais do Emancipa – PA

A História Oral, sob uma perspectiva decolonial, apresenta uma concepção distinta da oralidade, que vai além das tradicionais entrevistas, as quais permitem pouca (ou quase nenhuma) interação entre os sujeitos presentes no diálogo. A história oral decolonial baseia-se no entendimento de que os sujeitos subalternizados também produzem conhecimento e que, por meio de suas epistemologias, constroem importantes compreensões sobre a realidade (Mahuika, 2017; Cusicanqui, 1987). Apresentaremos os fundamentos teóricos da história oral decolonial e, em seguida, apresentaremos os procedimentos adotados para a construção das Histórias Orais Escolares dos jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA.

5.2.1. Os fundamentos teóricos da História Oral Decolonial

A história oral é comumente associada a um processo de entrevista unilateral que utiliza gravações orais de cunho biográfico. De um lado, o narrador; do outro, o ouvinte. O primeiro oferece as informações, enquanto o segundo “recolhe” as provas. As histórias orais também são frequentemente reduzidas a mitos, superstições e tradições menos confiáveis; por isso, a história hegemônica ignora a oralidade e constrói suas narrativas com base em “grandes personagens históricos”. Contudo, rejeitar a legitimidade da história oral constitui um ato significativo de opressão do poder colonial (Mahuika, 2017).

Além das entrevistas gravadas em áudio, a história oral também está presente nas esculturas, nas roupas, no próprio corpo, nos movimentos, nas canções e nas discussões orais coletivas, realizadas de diferentes formas e em diversos espaços. A história oral é uma prática pública indígena desenvolvida muito antes dos equipamentos de gravação de áudio, da chegada dos colonizadores e da imposição metodológica ocidental. A própria perspectiva indígena sobre a história oral não está alinhada às definições globais e acadêmicas (Mahuika, 2017).

Silvia Cusicanqui é uma importante socióloga e ativista boliviana, com grandes contribuições para o debate da história oral como abordagem fundamental na narrativa histórica de grupos marginalizados e subalternizados. Cusicanqui (1987) critica as abordagens tradicionais da história, que majoritariamente ignoram as experiências de vida e os relatos das comunidades indígenas e camponesas. Assim, por meio da oralidade, esses grupos podem

recuperar suas memórias coletivas e formular interpretações que vão além daquelas que marginalizam suas lutas, algo fundamental para a descolonização das relações sociais e da produção do conhecimento nas universidades latino-americanas.

O "sujeito conhecedor" – que possui uma visão de mundo essencialista da sociedade ocidental dominante –, entende que alguns grupos étnicos são os "outros", com identidades tidas de "fora" e, portanto, passíveis de redefinição. Ora, o processo de colonização europeu não teria feito o mesmo em nome de uma "missão civilizadora"? Estes grupos étnicos seriam, então, condenados ao silêncio e à intraduzibilidade de suas conceituações (Francis et al., 2021).

É necessário compreender que o conhecimento produzido pelas pessoas possui um igual peso epistêmico (Francis et al., 2021). Os relatos orais em comunidades indígenas da Nova Zelândia, por exemplo, antes de serem registrados na televisão e/ou em dispositivos de gravação, já eram vivenciados e transmitidos por "osmose" (Mahuika, 2017).

Curiel (2020, p. 133) também problematiza a questão da relação sujeito-objeto, salientando que aqueles definidos como “outrxs” são justamente os que representam a diferença colonial: mulheres negras, pobres, indígenas etc. Nas ciências humanas e sociais, “os privilégios de quem produz conhecimento sobre esses ‘outros’ e essas ‘outras’ parecem inquestionáveis”. A autora salienta a importância do reconhecimento e da legitimação dos saberes produzidos por essas pessoas subalternizadas, seus pontos de vista e experiências vividas.

Precisa-se

identificar conceitos, categorias, teorias, que emergem das experiências subalternizadas, que geralmente são produzidos coletivamente, que têm a possibilidade de generalizar sem universalizar, de explicar realidades diferentes contribuindo com o rompimento da ideia de que esses conhecimentos são locais, individuais e incomunicáveis (Curiel, 2020, p. 134, tradução nossa).

No contexto da Bolívia, entre o fim dos anos 60 e o início dos anos 70, surgiram organizações indígenas que, conscientemente, assumiram o direito de gerar suas próprias compreensões e sistematizações ideológicas e políticas, afirmando que não precisavam de outros intelectuais e cientistas sociais. Os movimentos políticos e movimentos populares produziram alterações significativas na prática investigativa. A ênfase deixou de ser a lógica do pesquisador em busca de coerência, verificação e operacionalização, passando a ser a exigência por uma prática politicamente comprometida, isto é, “*producir conocimientos y resultados de investigación significativos no sólo para el investigador y la comunidad académica, sino también para los intereses del grupo estudiado*” (Cusicanqui, 1987, p. 6).

Algo igualmente importante, pontuado por Cusicanqui, é o fato de a "história oral" está conectada à "história estrutural". Segundo a autora:

Otro aspecto conexo, que emana de estas reflexiones, se refiere a la conexión entre historia oral e historia "estructural". La coexistencia de múltiples historias no configura un universo desorganizado y errático de "sociedades" que habitan un mismo espacio como compartimentos estancos. Todas ellas están organizadas de acuerdo al eje colonial, que configura una cadena de gradaciones y eslabonamientos de unos grupos sobre los otros. En tal sentido, la cuestión colonial apunta a fenómenos estructurales muy profundos y ubicuos, que van desde los comportamientos cotidianos y esferas de "micro-poder", hasta la estructura y organización del poder estatal y político de la sociedad global (Cusicanqui, 1987, p. 12).

As múltiplas histórias de um grupo social subalternizado estão relacionadas ao elo colonial, que estrutura e constrói desde comportamentos cotidianos simples até relações de poder e até as dinâmicas políticas estatais e globais. Trata-se de uma verdadeira teia colonial que envolve a sociedade e as subjetividades, forjando processos semelhantes de opressão; isto é, o poder colonial sabe muito bem quais sujeitos, corpos, identidades e grupos atingir.

Nesse sentido, para nós que discutimos os impactos psicológicos da homo/bifobia, a história oral tem grande relevância, pois, para além das compreensões mais imediatas e superficiais do estresse, adentraremos em uma dimensão mais profunda do entendimento dos processos de opressão de jovens gays e bissexuais, algo intimamente relacionado à violência colonial.

É por isso que o processo dialógico na história oral precisa ser conduzido por interações conscientes, dialógicas e honestas acerca do papel exercido pela estrutura colonial; assim, os resultados serão muito mais significativos e ricos. Segundo Cusicanqui (1987, p. 13),

Por ello, al recuperar el estatuto cognoscitivo de la experiencia humana, el proceso de sistematización asume la forma de una síntesis dialéctica entre dos (o más) polos activos de reflexión y conceptualización, ya no entró un "ego cognoscente" y un "otro pasivo", sino entre dos sujetos que reflexionan juntos sobre su experiencia y sobre la visión que cada uno tiene del otro.

Para nós, a citação supracitada é de grande relevância, pois o modelo de história oral que propomos parte de dois sujeitos (estudante/doutorado – estudante/emancipa) que provavelmente têm experiências escolares semelhantes relacionadas às suas orientações sexuais. Conforme pontuou anteriormente Cusicanqui (1987), serão dois sujeitos que, refletindo juntos sobre as suas experiências e sobre as visões que cada um tem do outro, dialogam. Conforme pontuaremos mais adiante, a nossa proposta está pautada no diálogo, na amorosidade, na escuta ativa e nas trocas. Apresentaremos de forma mais detalhada como conduzimos as histórias orais escolares no próximo subtópico.

Em grupos historicamente oprimidos, a história oral assume um sentido de troca e busca mútua pela descentralização da perspectiva eurocêntrica. Em vez de compreender a história a partir de documentos, fontes e registros colonizadores, essa perspectiva reconhece que múltiplas vozes podem contribuir para a (re)construção do presente, passado e futuro.

De acordo com Meihy e Holanda (2015, p. 26, grifo nosso),

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas - principalmente de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, pessoas com necessidades especiais, além de migrantes, imigrantes e exilados - têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias.

Muitos processos de resistência – de defesa dos territórios e da vida, assim como de práticas culturais, religiosas e simbólicas – residem no repertório oral, não em arquivos históricos (Francis et al., 2021). Por isso, é preciso ampliar as formas de realizar histórias orais, indo além das tradicionais entrevistas com roteiros pré-estabelecidos. Trata-se de uma abordagem multissensorial que atende às diversas sensações e estados de espírito gerados pelo envolvimento sensorial com os ambientes materiais e discursivos em que vivemos. Isto não significa simplesmente uma expansão de novas formas e métodos de entrevista oral, mas sim repensar mais profundamente a política de se compreender politicamente a história oral (Mahuika, 2017).

Francis et al. (2021) também destacam algumas diferenças entre oralidade, memória e narrativa. A oralidade é responsável pela organização da memória ancestral e pelos conflitos que marcaram a fundação das sociedades. A memória, por sua vez, refere-se à materialização de palavras em imagens que remetem às origens da linguagem e da vida. As narrativas são transmitidas ao longo das gerações e dão vida aos mortos e à memória, que contém os passados que não querem morrer.

A memória, nesse sentido, não é apenas uma experiência individual, mas é construída e influenciada pelo contexto social e cultural. A memória individual é inseparável da memória coletiva; isto é, só se compreendem as recordações individuais a partir das dinâmicas sociais que as influenciaram (Albach, 2003). Nessa complexidade, é preciso considerar o mundo oral, visual e textual como interconectados (Mahuika, 2017).

A história oral é a arte da escuta (Portelli, 2006). Portelli apresenta um relato interessante sobre essa questão. Ele dialogou com uma jovem de 23 anos que perdeu o marido e três outros parentes para o nazismo. Ela contou sobre aqueles dias e como sua vida tem sido desde então. Ambos pensaram que a entrevista havia terminado, mas continuaram conversando. Ela falou também sobre a sua prolongada e humilhante luta para receber a pequena pensão que

tinha direito como vítima. Daí, afirmou: “E onde quer que eu fosse eles sabiam que eu tinha perdido meu marido, eu e as outras, as outras mulheres - e todos eles tentavam, queriam seduzir, porque, quem sabe ... você tinha que estar à disposição deles. Você era mulher, não tinha mais marido, então podia muito bem ...” (Portelli, 2006, p. 11). O autor comenta:

Felizmente, eu tinha deixado a fita rodando. Embora pensasse que a entrevista havia chegado ao fim, sabia que a arte da escuta envolve respeito – e não se demonstra respeito desligando o gravador, como que para anunciar ao entrevistado que daquele momento em diante você já não está mais interessado no que ele pode ter a dizer (Portelli, 2006, p. 11).

Ainda sobre a dimensão do respeito na história oral, há sempre o direito à privacidade; isso significa que os relatos pertencem a alguém ou a uma comunidade específica e não podem ser usados sem permissão (Mahuika, 2017). Nesta tese, adotaremos a perspectiva da história oral temática (Meihy; Holanda, 2015), que abordará a homo/bifobia na trajetória de escolarização de jovens gays e bissexuais, bem como os processos de resistência e enfrentamento.

Importa dizer que optamos pelo uso do termo “diálogo” em vez de “entrevista” por compreender que, ambos os sujeitos dialógicos (estudante/doutorando e estudante/emancipa) falarão da posição de homens LGBT, de periferia e de escola pública, com idades e experiências de vida diferentes, mas que, de alguma forma, poderão visualizar pontos de encontro entre suas histórias de vida.

Conforme já pontuamos, a perspectiva da “entrevista”, muitas vezes, carrega um sentido de “prestação de informações ou de opiniões”, sendo um termo muito utilizado no âmbito jornalístico. No caso da nossa proposta das histórias orais escolares, a ideia é dar centralidade às vivências dos jovens gays e bissexuais, sem anular a possibilidade de trocas com o autor desta tese. O autor se colocará não somente na posição de ouvinte e pesquisador, mas também de aprendiz, de sujeito a ser transformado pelo diálogo.

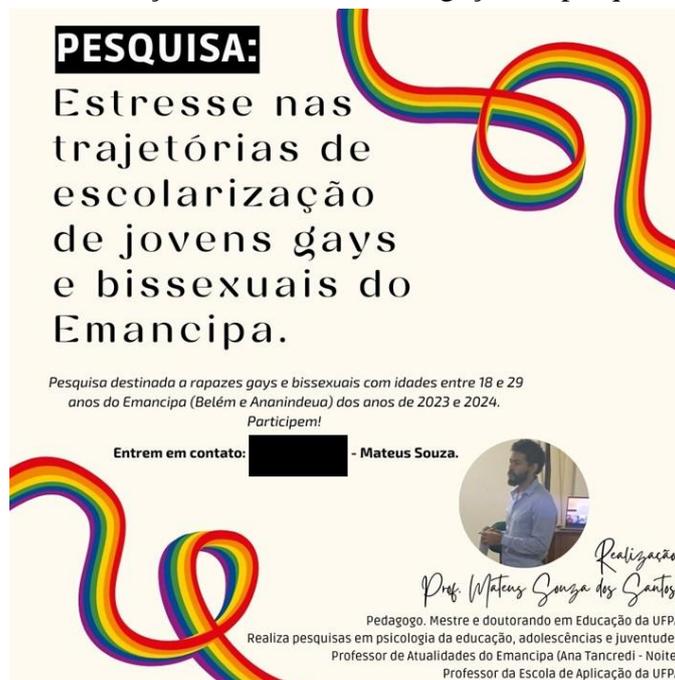
5.2.2. Procedimentos adotados para a construção das Histórias Orais Escolares dos jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA

A realização das Histórias Orais Escolares esteve subdividida em três momentos: divulgação da pesquisa, entrega de um Caderno de Diálogo para os participantes – que foi usado como mobilizador dialógico e formativo – e realização presencial dos encontros individuais com cada um dos jovens.

Divulgação da pesquisa

Como forma de aproximação aos jovens gays e bissexuais, divulgamos um material virtual (ilustração 10) em todos os grupos do *WhatsApp* de estudantes do Emancipa/PA.

Ilustração 10 – Card de divulgação da pesquisa



Fonte: o próprio autor.

Ao todo, cinco jovens entraram em contato via *WhatsApp* para participar da pesquisa, sendo três jovens gays e dois jovens bissexuais com idades entre 18 e 22 anos. Traremos no próximo subitem algumas informações sociodemográficas acerca destes jovens.

Quem são os jovens que participaram das Histórias Orais Escolares?

O quadro abaixo apresentará algumas das informações sociodemográficas dos participantes da pesquisa:

Quadro 2 – Informações sociodemográficas dos jovens participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade	Cor/raça	Orientação sexual	Bairro
Hilton	21 anos	Negro/Preto	Gay	Paracuri (Belém)
Thiessita	21 anos	Negro/Pardo	Gay	Centro (Ananindeua)
Jão	22 anos	Negro/Preto	Bissexual	Cremação (Belém)
Franco	18 anos	Negro/Preto	Gay	Cidade Nova (Ananindeua)
Tsukasa	21 anos	Negro/Pardo	Bissexual	Marco (Belém)

Fonte: o próprio autor.

Optamos por não usar os nomes dos jovens para preservar suas identidades. No Formulário de Informações Sociodemográficas (apêndice 02), havia um espaço destinado à escolha de um nome com o qual eles possuísem afinidade, sendo que quatro jovens escreveram o próprio nome e desejavam ser chamados por ele na pesquisa. Contudo, após a transcrição das narrativas, fizemos outra proposição: percebemos que os rapazes citaram nomes de figuras públicas importantes para suas trajetórias, como a deputada federal Érika Hilton; então, propusemos que os nomes usados na pesquisa fizessem referência a essas pessoas.

O jovem Hilton falou: “Eu me inspiro muito na Erika Hilton”. Thiessita já disse que recebeu ajuda de “influências que seguia, transexuais, que era, tipo: Thiessita”. Tal influencer digital é uma importante ativista trans que discute diversas temáticas, incluindo questões relacionadas à sexualidade. O jovem Jão, ao final de sua narrativa, já com o gravador desligado, afirmou gostar muito do cantor brasileiro “Jão”, que se considera bissexual. O rapaz Franco mencionou o nome de Marielle em sua narrativa. Por fim, Tsukasa foi o único que, no formulário, escolheu um nome para ser chamado, fazendo referência a um anime.

Quanto à cor, todos se consideraram negros, sendo que três deles são pretos e dois disseram ser pardos. Em relação ao município, três deles moram em Belém e dois em Ananindeua; Franco, embora resida em Ananindeua, não frequenta cursinho na unidade local, mas sim em Belém, na UFPA, pela manhã.

O jovem Hilton mora no distrito de Icoaraci e poderia estar em outra unidade do Emancipa mais próxima de sua casa, como, por exemplo, no Benguí, mas ele também preferiu a UFPA à tarde. Acontece que ambos os jovens têm uma admiração pela universidade e, por isso, preferiram estudar no campus do Guamá. Falaremos melhor sobre isso adiante.

Quanto ao estado civil, todos são solteiros e não têm filhos. Em relação à renda, eles informaram que a renda familiar varia de 1 a 2 salários-mínimos, sendo que dois jovens moram apenas com suas mães e os outros três com pai, mãe e irmãos.

Outro dado importante refere-se às tentativas de ingresso na universidade. Jão está indo para a terceira tentativa. Thiessita tentará pela segunda vez. Tsukasa, Franco e Hilton tentarão pela primeira vez. Quanto aos cursos que desejam cursar, estão Ciências Sociais, Letras/Português, Letras/Libras, Serviço Social e Enfermagem.

O Caderno de Diálogo como mobilizador dialógico e formativo

Em nossa pesquisa, não utilizamos um “roteiro de entrevistas” na construção das histórias orais escolares. Entregamos aos jovens um Caderno de Diálogo, intitulado “LGBTfobia²⁹ e estresse na escola: conhecer para resistir e enfrentar” (apêndice 03), que foi produzido, justamente, no âmbito desta tese e trata, de forma didática, de alguns conceitos e informações acerca do estresse e suas interfaces com a LGBTfobia.

Ilustração 11 – Capa e contracapa do Caderno de Diálogo



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O objetivo deste caderno de diálogo é proporcionar aos jovens informações sobre violência LGBTfóbica, tanto na sociedade quanto na escola, e suas possíveis implicações psicossociais. Afinal, o que é estresse? Qual a sua relação com a LGBTfobia? A escola pode ser um ambiente estressor para LGBT? Estas são algumas questões que o caderno busca responder.

O caderno está dividido em quatro seções que apresentam informações trabalhadas na tese:

²⁹ Apesar desta tese tratar, especificamente, sobre (homo)bifobia optamos por inserir informações acerca da LGBTfobia de forma geral, já que alguns dados, por exemplo, de saúde mental tratam de forma unificada da população lésbica, gay, bissexual e transexual.

Ilustração 12 – Divisão do Caderno de Diálogo



Fonte: o próprio autor.

Na primeira seção do material, apresentamos dados sobre exposição à violência e saúde mental LGBT. Reiteramos o dado do Anuário de Segurança Pública (2023), que evidencia que, em 2022, ocorreram 503 ocorrências LGBTfóbicas, além de salientar que a população LGBT está mais propensa ao desenvolvimento de problemas de saúde mental relacionados à ansiedade, depressão e suicídio.

A segunda seção, por sua vez, tem como finalidade apresentar os conceitos de estresse e eventos estressores, além de suas implicações físicas e psicoemocionais. Salientou-se também o conceito de estresse de minorias para evidenciar que, no que concerne à população LGBT, há um estresse adicional proveniente da LGBTfobia.

Na terceira seção, optamos por trazer esse debate para o âmbito escolar, já que estamos tratando do processo de escolarização. Assim, trouxemos alguns exemplos de situações que podem ser configuradas como LGBTfobias e, por consequência, estressoras. No último tópico do Caderno de Diálogo, apresentamos alguns caminhos para enfrentar o estresse e a LGBTfobia na escola.

Ao final do material, inserimos alguns vídeos que ajudam a ilustrar os conceitos de estresse e estresse de minorias, centrais nesta tese:

Ilustração 13 – Sugestões de vídeos inseridas no Caderno de Diálogo

**VOCÊ QUER SABER
UM POUCO MAIS
SOBRE O ASSUNTO?
ASSISTA:**



O que é estresse?



O que é estresse
de minorias?



Fonte: o próprio autor.

Salientamos que, no terceiro item do caderno (“A escola é um ambiente estressor para LGBT?”), há uma lista com 19 eventos homo/bifóbicos. Essa lista teve como finalidade ajudar os jovens a rememorar algumas situações que, talvez, tenham ocorrido ao longo de suas trajetórias escolares, algo fundamental na construção das histórias orais escolares. Esta página só esteve presente na versão do Caderno de Diálogo entregue aos jovens participantes da pesquisa; após a finalização desta tese, o Caderno de Diálogo passará por uma reformulação para também ser utilizado em formações futuras com professoras, professores e estudantes de escolas públicas em geral³⁰. Essa lista de eventos homo/bifóbicos será removida; pretendemos inserir, em seu lugar, a seguinte pergunta: “Você já presenciou ou foi vítima da LGBTfobia? Se sim, fale um pouco da sua experiência”. Esta pergunta pode instigar estudantes e docentes, sejam eles LGBT ou não, a refletirem sobre suas experiências pessoais com a questão.

³⁰ Torna-se importante dizer que, desde o seu início, em 2011, o GEPJUV/UFPA tem adotado uma perspectiva de unificar pesquisa-formação com professoras/es e estudantes de escolas públicas, tanto que, no TCC e na dissertação de mestrado do autor desta tese, foi utilizada a metodologia dos Grupos de Diálogo (Santos; 2015, 2018), que entende que as opiniões se (re)constróem de forma coletiva (IBASE; PÓLIS, 2006), demonstrando ser uma metodologia importante nos estudos que foram realizados. Após o doutorado, daremos continuar aos ciclos de formação e iremos utilizar o Caderno de Diálogo como instrumento mobilizador do diálogo.

Ilustração 14 – Lista de eventos homo/bifóbicos



VOCÊ JÁ VIVEU HOMOFOBIA OU BIFOBIA NA ESCOLA?

<p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Alguém me "apelidou" ou "zooou" comigo por conta da minha sexualidade.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Me bateram e/ou beliscaram por conta da minha sexualidade.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Me humilharam por conta da minha sexualidade.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Alguém tocou no meu corpo contra a minha vontade por conta da minha sexualidade.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Me deixaram sozinho e/ou não quiseram estar próximos de mim por conta da minha sexualidade.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Não me deixaram brincar por conta da minha sexualidade.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Jogaram objetos em mim por conta da minha sexualidade.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Falaram que minhas roupas, joias e/ou outros adereços não eram adequados para um "homem de verdade".</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Falaram que eu não poderia usar maquiagem e/ou pintar minhas unhas.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Falaram de forma pejorativa que eu possuía jeito de "bicha", "viadinho", "gayzinho", etc.</p>	<p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Falaram de forma pejorativa que a minha voz não era masculina o suficiente.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Me criticaram por estar próximo de pessoas LGBT.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Me obrigaram a ter algum tipo de envolvimento afetivo (conversar, tocar nas mãos, beijar, etc.) com mulheres.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Fui impedido de participar de atividades escolares por conta da minha sexualidade.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Fui impedido de frequentar algum ambiente da escola por conta da minha sexualidade (sala de aula, refeitório, banheiro, etc.).</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Fizeram "fofoca" a meu respeito por conta da minha sexualidade.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Percebi olhares de repúdio e/ou reprovação por conta da minha forma de ser gay ou bissexual.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Senti que não me deixaram falar e/ou não levaram minha opinião em consideração por conta da minha sexualidade.</p> <p><input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Pessoas da escola foram homofóbicas comigo na internet por meio do <i>Instagram</i>, <i>WhatsApp</i>, <i>Facebook</i> e/ou outra (s) plataforma (s) <i>on-line</i>.</p>
--	---

Fonte: o próprio autor.

Na seção de número quatro do caderno de diálogo que trata dos enfrentamentos à LGBTfobia, por sua vez, há um espaço em branco, intitulado “*outras formas de combater o estresse de minorias e a LGBTfobia*”, que teve por objetivo compreender as percepções dos jovens acerca das estratégias que a escola pode adotar para enfrentar a LGBTfobia.

Ilustração 15 – Espaço no Caderno de diálogo destinado à escrita dos jovens sobre enfrentamento à LGBTfobia

OUTRAS FORMAS DE COMBATER O ESTRESSE DE MINORIAS E A LGBTFOBIA

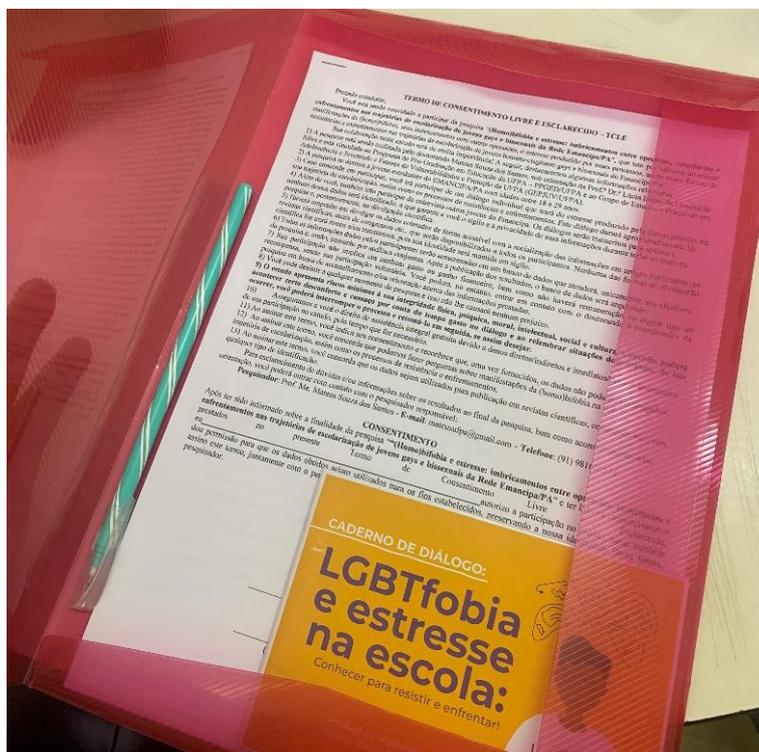
O que você acha que a escola também pode fazer para combater a LGBTfobia? Escreva abaixo a sua opinião:



Fonte: o próprio autor.

Torna-se importante dizer que os jovens, primeiramente, receberam uma pasta contendo o caderno de diálogo, uma caneta, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 01) e o Formulário de Informações Sociodemográficas – FIS (apêndice 02).

Ilustração 16 – Materiais entregues aos jovens



Fonte: o próprio autor.

No momento da entrega desse material, lemos junto com os jovens o TCLE e explicamos todos os critérios éticos adotados na pesquisa. Eles levaram o TCLE na pasta e, assim que finalizaram a leitura e preencheram as informações sociodemográficas, entraram em contato por *WhatsApp* para agendar o local e o horário dos diálogos.

Como aconteceram os diálogos sobre histórias orais escolares?

Inicialmente, perguntamos aos jovens sua opinião sobre o Caderno de Diálogo e o utilizamos para explicar alguns dos conceitos centrais que seriam trabalhados ao longo do encontro.

Em seguida, observamos quais dos dezanove eventos apresentados no material os jovens já tinham vivenciado. Pedimos para que eles descrevessem esses eventos em ordem cronológica, isto é, da educação infantil até o ensino médio. Durante o diálogo, estimulamos os jovens a perceberem as sensações e emoções experimentadas durante e após os eventos

homo/bifóbicos vivenciados: sentiu raiva? Ficou nervoso? Chorou? Você teve pesadelos? Sentiu as mãos trêmulas? Isolou-se? etc. Estas são justamente as reações sistêmicas do estresse.

Posteriormente, também instigamos os jovens a rememorarem outras formas de opressão que possivelmente tenham vivido na escola — como o racismo e a gordofobia — a fim de compreender os imbricamentos entre esses processos e se eles intensificam (ou não) o sofrimento psicológico.

Também ganharam grande centralidade no diálogo os processos de resistência e enfrentamento construídos, isto é, as possíveis atuações das redes de apoio, os diversos processos educativos – seja em livros, na internet, na televisão etc. – e o envolvimento em atividades que contribuíram para a construção da identidade LGBT. Por fim, questionamos os jovens sobre o papel que o Emancipa exerce em suas vidas.

Caso precisassem de apoio psicológico ou aconselhamento, os jovens poderiam entrar em contato com orientadora e psicóloga desta tese, prof.^a Lúcia Isabel Silva.

Como foram analisadas as narrativas dos jovens?

As narrativas dos jovens foram passaram por um processo de tratamento e categorização com o auxílio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Na Análise de Conteúdo, utiliza-se uma variedade de técnicas para o tratamento das comunicações. Não se trata, portanto, de um único dispositivo, mas de um conjunto de “apetrechos” que auxiliam na análise das comunicações (Bardin, 1977).

Existem três momentos que organizam a Análise de Conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A pré-análise refere-se à seleção e organização do material (corpus), assim como às primeiras relações que o pesquisador estabelece com os seus achados (organização dos documentos, leitura flutuante, formulação de hipóteses etc.). A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando os recortes dos textos em unidades de registro, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. A última fase compreende o tratamento dos resultados e a interpretação, em que os dados são sistematicamente transformados em unidades que possibilitam a descrição das características do conteúdo.

Neste estudo, a primeira etapa de “pré-análise e a exploração do material” foi realizada por meio da transcrição e leitura na íntegra de todas as histórias orais escolares dos jovens gays e bissexuais, a fim de compreender os depoimentos e perceber as primeiras similaridades.

Na segunda etapa de “exploração do material”, utilizou-se um processo de refinamento categorial por meio da realização de recortes maiores (Unidades de Contexto – UC) nas comunicações e, posteriormente, em recortes menores (Unidades de Registro – UR), ou seja, as UC são recortes mais amplos que ajudam a dar sentido aos trechos menores das comunicações. As UR, por sua vez, foram agrupadas em categorias iniciais e, posteriormente, em categorias finais a partir da similaridade temática. O quadro 3 apresentará uma síntese do processo de refinamento categorial.

Na terceira etapa (tratamento dos resultados e interpretação), utilizou-se o referencial desta tese para interpretar as comunicações.

Quadro 3 – Síntese do processo de refinamento categorial das Histórias Oraís Escolares

CATEGORIAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA FINAL
1. Sofrer apelidos, xingamentos e/ou violência física (f=5).	Diz respeito aos apelidos, xingamentos e/ou violências associadas à personalidade dos jovens.	<i>Eventos de discriminação associados à homo/bifobia na escola (Eventos distais). f=12</i>
2. Exigências de mudanças de comportamento (f=6).	Tentativas de padronização dos comportamentos dos jovens que não atendiam à masculinidade dominante.	
3. Comentários homofóbicos relacionados à comunidade LGBT (f=1).	Diz respeito a comentários homofóbicos destinados à comunidade LGBT, mas que afetaram os jovens.	
3. Homo/bifobia internalizada (f=2).	Trata da percepção de aversão à própria identidade em virtude das violências sofridas.	<i>Estresse internalizado (Eventos proximais). f=7</i>
4. Expectativa de rejeição na escola (f=3).	Por conta de experiências anteriores de vitimização e/ou por observar situações semelhantes na vida de outra pessoa, o jovem cria expectativas de algo de ruim possa acontecer.	
5. Ocultação da identidade (f=2).	Ocultar a identidade para não sofrer algum tipo de violação.	
6. Racismo (f=3).	Situações de violência relacionadas à cor, raça e/ou características fenotípicas dos jovens.	<i>Imbricamentos entre opressão. f=6</i>
7. Gordofobia (f=2).	Engloba as situações de violência contra os jovens por conta de seu peso físico.	
8. Problemas socioeconômicos (f=1).	Abrange as situações estressoras provenientes de problemas socioeconômicos.	
9. Percepção de apoio nas amizades intraescolares (f=3).	Envolve percepções de apoio nas amizades intraescolares.	<i>Processos de enfrentamento e resistências. f=12</i>
11. Percepção de apoio na escola de professores (f=2).	Diz respeito ao apoio de docentes e professores.	
10. Percepção de apoio por meio das redes sociais (f=2).	Refere-se à importância percebida de pessoas públicas por meio da internet.	
12. Percepção de apoio no Emancipa (f= 5).	Caracteriza as percepções positivas em relação à vivência no Emancipa.	

Fonte: O próprio autor.

As categorias iniciais dizem respeito às Unidades de Registro, isto é, aos pequenos trechos que foram agrupados a partir da semelhança entre os depoimentos. Por exemplo: os relatos que apresentam apelidos, xingamentos (como “viadinho”, “gayzinho” etc.) e/ou algum tipo de tentativa de violência física foram agrupados na categoria inicial “*Sofrer apelidos, xingamentos e/ou violência física*”. Esta categoria, por sua vez, associa-se à segunda categoria inicial “*Exigências de mudanças de comportamento*”. Ambas dizem respeito à opressão da homo/bifobia e, por isso, uniram-se na categoria final “*Eventos de discriminação associados à Homo/bifobia na escola (Eventos distais)*”.

O tratamento analítico das Histórias Orais Escolares, portanto, possibilitou o surgimento de quatro grandes categorias. A **primeira** categoria final, intitulada “eventos de discriminação na escola associados à homo/bifobia” trata de todas as situações que envolvem discriminação decorrente da violência homo/bifóbica. A **segunda** categoria diz respeito ao estresse internalizado (eventos proximais), associado às influências da discriminação no processo de subjetivação e autopercepção do sujeito, subdividido em expectativas de rejeição, homofobia internalizada e ocultação da identidade. A **terceira** categoria recebeu o nome de “imbricamentos entre opressões” e discutirá os efeitos psicossociais de outras opressões citadas pelos jovens como é o caso do racismo, da gordofobia e da opressão de classe. Por fim, chegamos à **quarta** e última categoria, que envolve os “processos de enfrentamento e resistências” que contribuíram para a aceitabilidade identitária, qualidade da saúde mental, mudança de mentalidade etc.

No próximo capítulo da tese, apresentaremos as narrativas dos jovens organizadas a partir de cada uma dessas categorias finais.

6. ESTRESSE NAS HISTÓRIAS ORAIS ESCOLARES DE JOVENS GAYS E BISSEXUAIS DO EMANCIPA/PA: imbricamentos entre opressões e enfrentamentos

O preço de sangue da liberdade - Mateus Souza (17 de dezembro de 2021)

A luta pela liberdade nunca foi uma decisão, mas uma condição.
 Eu morreria pelas mãos daqueles que sempre me oprimiram
 ou na tentativa de liberdade com meus planos surreais.
 Ainda na infância, eu escolhi sentir a dor da resistência,
 apesar de não ter escolhido sentir as dores da opressão.

Passei por cima de muros e das barricadas com a força de meus antepassados,
 daqueles que morreram para que eu estivesse aqui.
 Ouvi, também, histórias de jovens que enfrentaram e alcançaram a liberdade. Suas falas me fortaleceram!

Este suor que escorre é sinal de luta.
 Estas lágrimas que derramo são sinais de força.
 Este sangue que desce é sinal revolta.

Eu vejo em vossos olhos o ódio por não exercerem mais o seu poder sobre o meu corpo, sobre quem eu sou.
 Este será o preço que irão pagar: ver-me, finalmente, livre!
 Não vos pagarei na mesma moeda, pois jamais serei semelhante a quem tanto me oprimiu.

Meu sonho, jamais, será oprimir, mas ajudar na libertação de meus semelhantes que, assim como eu,
 também merecem, incondicionalmente, o direito de viver e ser feliz.

Nesta seção, vamos apresentar os resultados e discussões da pesquisa que realizamos no Emancipa/PA com 3 jovens gays e 2 jovens bissexuais a fim de analisar o estresse proveniente da homo/bifobia e de seus imbricamentos com outras opressões, além dos enfrentamentos.

Antes de apresentarmos os relatos dos jovens é importante pontuar novamente que o estresse minoritário “é socialmente baseado – isto é, decorre de processos sociais, instituições e estruturas além do indivíduo, em vez de eventos ou condições individuais que caracterizam estresses gerais ou características biológicas, genéticas ou outras características não sociais da pessoa ou grupo” (Meyer, 2003, p. 676, tradução nossa). Nossa análise, portanto, estará centrada no estresse produzido pela cis-heteronormatividade e por outras formas de opressão – como é o caso do racismo – em diferentes momentos das trajetórias de escolarização.

As falas foram organizadas em grupos temáticos, tendo como base a análise de conteúdo que fizemos no capítulo anterior, a saber: 1. experiências de discriminação e violência homo/bifóbicas na escola, 2. eventos distais (expectativa de rejeição, ocultação da identidade e homofobia internalizada), 3. imbricamentos de opressões (racismo, gordofobia e opressão de classe) e 4. formas de resistências e enfrentamentos.

6.1. “Por que tu falas tão baixinho, tão quietinho? Parece viadinho”: eventos de discriminação e violência homo/bifóbica na escola

No modelo teórico do estresse de minorias, os eventos de discriminação são compreendidos como distais e objetivos, pois não dependem diretamente das percepções ou avaliações do sujeito, embora estejam associados aos eventos proximais (subjetivos) (Frost; Meyer, 2023).

De acordo com Meyer (2003, p. 676), “as atitudes sociais distais ganham importância psicológica através da avaliação cognitiva e tornam-se conceitos proximais com importância psicológica para o indivíduo”. As exclusões, os xingamentos e os apelidos pejorativos são considerados, por exemplo, eventos distais, pois estão relacionados às estruturas sociais. Mas esses eventos passam por uma avaliação individual do sujeito e contribuem para o surgimento de outros estressores no âmbito subjetivo (estressores proximais), como a autoaversão que um jovem gay ou bissexual pode desenvolver por si mesmo.

Nos diálogos com os jovens da pesquisa, iniciamos pelos estressores distais. Conforme pontuamos anteriormente, o Caderno de Diálogo incluía uma seção dedicada à identificação de eventos de homo/bifobia ocorridos na escola. Os principais eventos de discriminação relatados pelos jovens estiveram associados a apelidos e a tentativas de controle do comportamento.

Os relatos a seguir demonstrarão que tanto os colegas de turma quanto os professores podem exercer discriminação.

Depoimento 1:

Thiessita: Eu não consigo lembrar tantos detalhes, mas uma vez um garoto me chamou de viadinho, justamente pelo meu jeito, que eu sou mais quieto, mais tranquilo, acho que é afeminado, não sei dizer se eu sou afeminado ou não. Enfim, ele simplesmente me chamou de viadinho. Aí eu cheguei a contar isso pra minha mãe. Ela veio pra minha escola reclamar disso, e aí depois parou.

Mateus: O que você sentiu?

Thiessita: Eu me senti **envergonhado**, eu me senti... Eu fui agredido, sinceramente.

Mateus: Você ficou triste?

Thiessita: Eu fiquei **triste**. Eu fiquei **magoado**.

[...]

Thiessita: No meu sexto ano, um dia eu estava fazendo minha lição de inglês, de um professor que eu não suportava. Eu achava ele estranho, não sei dizer o porquê, mas ele já tinha diversas reclamações de diversos alunos, acredito que seja relacionado a assédio e algum tipo de violência verbal. Só que a escola sempre acobertou. Ele deve continuar lá até hoje, eu não tenho certeza. Mas aí nesse dia ele tinha passado uma atividade de inglês, que era a disciplina dele. Eu concluí minha atividade, eu estava quieto no meu canto, fui entregar pra ele. Aí, quando eu entreguei, ele questionou a minha voz, falou: “por que tu fala tão baixinho, tão quietinho? Parece viadinho”. Eu **fiquei em choque, eu fiquei sem reação**, eu não respondi a ele. Eu deixei ele fazer a anotação, peguei meu caderno e voltei para o meu lugar.

Mateus: Entendi. E como que tu te sentiste quando esse professor falou isso pra ti? Tu lembra?

Thiessita: Eu me **sentí mal**, eu fiquei... em choque, e enfim, eu guardei pra mim, eu não levei à tona, nem nada, eu não contei pra minha mãe.

Mateus: Você ficou nervoso? Como você se sentiu?

Thiessita: Não lembro, porque eu fiquei assim, **paralisado**.

Depoimento 2:

Jão: Sim, sempre me chamavam de viadinho, gay. Ficavam falando: “gay!”. Eu não queria me aceitar, não queria aceitar aquilo ali, mesmo sabendo que eu já fazia parte, só não queria aceitar, porque eu era uma pessoa nova. Eles ficavam falando toda hora e isso me **irritava**. Aí eu ia e jogava uma caneta ou corretivo na cara deles.

Mateus: Tu jogavas na cara dos meninos? A maioria era de meninos?

Jão: Sim, era a maioria.

(...)

Mateus: Já no ensino médio, houve alguma situação estressante?

Jão: Quando falavam: “viadinho!”. Eu falava: “sou mesmo!”. Falei: “eu sou mesmo, vai fazer alguma coisa? Sou mesmo viadinho!”.

Depoimento 3:

Tsukasa: Na ocasião, me chamavam de viadinho. Tipo, eu fazia alguma coisinha assim, quando alguém me pedia algo, eu não queria dar, eles falavam: “ah, seu viadinho, seu viado, seu gay, essa bichona”. Eu me sentia tipo meio... Eu me sentia **mal** com isso, porque... sabiam literalmente que eu tinha um nome. Só que eles não chamavam meu nome, entendeu? Eles me xingavam de bicha. E isso **eu ficava meio sentido** com aquilo, entendeu?

Na fala de Thiessita, percebe-se que tanto os colegas de classe quanto o professor questionaram o fato de o jovem ser "quieto". A cis-heteronormatividade tenta moldar a expressão corporal, os gestos, cada movimento, o tom de voz, mas, ao mesmo tempo, ela exerce vigilância sobre a ausência de movimentos, os silêncios, que é justamente o fato de o jovem ser mais "quieto".

Quatro reações centrais ao estresse aparecem neste relato de Thiessita: tristeza, vergonha, mágoa e a paralisia. Diante de situações muito estressantes, mecanismos de fuga, luta e enfrentamento podem ser acionados; contudo, sentir-se "congelado" também é uma reação. A mente avalia a situação e determina (consciente ou inconscientemente) que o melhor a fazer é não agir. A conduta do professor foi tão grave que o jovem, inclusive, não contou a situação para a mãe, ao contrário de quando o colega de sala o chamou de "viadinho", isto quer dizer que o "congelamento" diante da situação não se restringiu ao ambiente da sala de aula e, mais do que isso, que o jovem percebeu a conduta do professor como fortemente estressora, mas silenciou-se, provavelmente, em função da posição de autoridade que o professor representava.

Aqui se percebe a perversidade que o regime heterossexual (Curiel, 2013) representa. Thiessita disse que esse evento com o docente aconteceu no “sexto ano”, quando ele provavelmente tinha 11 anos. Então, o professor utilizou sua posição hierárquica enquanto docente, de seu lugar/poder geracional (por possuir uma idade mais elevada) e de sua masculinidade para questionar o comportamento de uma criança de 11 anos.

O regime político heterossexual (Curiel, 2013) começa a agir desde cedo por meio de mecanismos de classificação e subordinação. Antes mesmo do nascimento, é preciso revelar publicamente, em “chás da revelação” a qual gênero a criança se vinculará e, ao longo de seu desenvolvimento, a todo momento ela será constantemente monitorada para cumprir com as regras estabelecidas pelo Sistema Colonial de Gênero (Lugones, 2008).

Jão e Tsukasa também relataram ouvir xingamentos de colegas de turma. Estas são tentativas de desumanizar os jovens, pois, bem como pontua Tsukasa, eles "*sabiam literalmente que eu tinha um nome. Só que eles não chamavam meu nome*".

De acordo com Oliveira (2018, p. 163),

Antes mesmo de adquirirmos consciência do potencial repressivo que esse termo tenta impor, ele é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. Um grito que ecoa do outro lado da rua ou no pátio da escola, um desenho tosco na parede de um banheiro público, uma pregação religiosa: Bicha!

Jão, em um ato de coragem e enfrentamento, afirma: “*Eu sou mesmo, vai fazer alguma coisa!? Sou mesmo viadinho!*”. Muitos gays e bissexuais ressignificam o uso desses termos como forma de enfrentamento político. “Seguro do seu papel de sujeito que rasga as normas cis-heterossexistas, não se preocupa em afirmar uma existência bicha. Transita sem problemas por uma multiplicidade de termos que podem defini-lo” (Oliveira, 2018, p. 163).

Estes xingamentos, quando ditos ferozmente na sala de aula e/ou no pátio da escola, por outro lado, geram irritabilidade (“*isso me irritava*” – Jão) e sensações de tristeza (“*eu ficava meio sentido com aquilo* – Tsukasa”).

O próximo relato apresenta algo semelhante ao depoimento anterior de Thiessita, que diz respeito à percepção prévia do jovem de não ir “com a cara” do colega que praticava a homofobia.

Franco: Tinha um menino que eu nunca fui com a cara dele desde a primeira vez que eu comecei a estudar nessa série. Ele tirava brincadeira comigo por causa da minha fragilidade, de me comportar. Teve uma vez que ele foi tentar implicar comigo e eu falei: “se eu sou do jeito que eu sou, te incomoda, por que você não chega e fala a verdade?”.

Mateus: Qual era o tipo de brincadeira que ele fazia contigo?

Franco: Era tipo: “tem postura de homem!”. Perguntava se eu era gay, se eu era viadinho... Aí ele começou a fazer piada e eu rebatia. Aí eu fui falar pra professora: “a senhora não vai fazer alguma coisa?”. Ela foi na diretoria e chamou a diretora.

Mateus: Entendi.

Franco: E ela falou: “se ele tem uma orientação sexual diferente de vocês, vocês têm que respeitar”.

Mateus: Ela falou isso pra turma ou só para o menino?

Franco: Pra turma.

Mateus: E resolveu a situação?

Franco: Resolveu por um período. Uma vez, eu estava no refeitório, tem uma mesa, e eu estava lá encostado numa coisa assim diferente do masculino. Então ele falou “*e essa pose?*”. Eu falei: “o que que tem?! Tá te incomodando?!”.

Franco é um jovem negro/preto que contraria as expectativas associadas ao seu gênero e à sua raça. Nas suas próprias palavras, ele se considera um rapaz com certa “fragilidade” e que, na infância, tinha uma personalidade “*mais feminina, tipo, brincar de boneca, brincar mais com a minha irmã do que com os meus irmãos, usar roupa ou sapatos delas*” – Franco. Dentro de uma lógica colonial, portanto, esperava-se que Franco adotasse uma “postura de homem” não somente por conta de seu gênero, mas também por conta de sua cor, já que a sociedade entende que os homens negros precisam ser hipermasculinos e fortemente machistas (Ribeiro, 2020; Costa, 2023).

Quando o outro estudante questiona “*e essa pose?*”, ele está, exatamente, exercendo vigilância sobre a conduta de Franco, que estaria se afastando da masculinidade dominante e precisaria retomar seu comportamento ao “gênero correto”. Segundo Borrillo (2010, p. 28),

a homofobia permite denunciar os desvios e deslizos do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal modo que se opera uma reatualização constante nos indivíduos ao lembrar-lhes sua filiação ao “gênero correto” [...]. Qualquer suspeita de homossexualidade é sentida como uma traição suscetível de questionar a identidade mais profunda o ser.

Algo que também chama a atenção nos depoimentos anteriores é o fato de Franco e Thiessita possuírem uma espécie de “sensor” aos agressores: “*eu estava fazendo minha lição de inglês, de um professor que eu não suportava (...)*” – Thiessita; “*Tinha um menino. Eu nunca fui com a cara dele (...)*” – Franco. Isso pode estar associado a um mecanismo psicológico que é acionado diante de situações de perigo já vivenciadas anteriormente, ou seja, mesmo sem perceber, os jovens conseguem identificar um certo perfil de pessoas homofóbicas. No âmbito da Teoria do Estresse de Minorias, essas condutas de hipervigilância podem estar associadas às expectativas de rejeição (MEYER, 1995; 2003), relacionadas às experiências anteriores de vitimização. Mais adiante, trataremos detalhadamente dessas questões e perceberemos que, de fato, os jovens entram na escola com a expectativa de serem vítimas de homo/bifobia.

Os depoimentos mostraram, ainda, que esse “sensor” é acionado, principalmente, na presença dos meninos, já que são eles, de acordo com os jovens, quem mais praticam homo/bifobia. Para Borrillo (2010, p. 98), “o ódio contra homossexuais aparece como o mais importante elemento na (auto)construção da masculinidade”. A masculinidade dominante exige, necessariamente, a negação da homossexualidade.

Estes achados sobre a homofobia masculina concordam com a pesquisa de Cerqueira-Santos, Azevedo e Ramos (2020), que integra a Revisão Integrativa desta tese. Nesta investigação, os homens apresentaram níveis maiores de preconceito quando comparados às mulheres.

Isso faz com que alguns meninos gays ou bissexuais – como veremos abaixo na fala de João – modulem seus comportamentos na tentativa de se encaixarem naquilo que Mombaça (2021) denomina de “masculinidade tóxica”.

Depoimento 1:

João: Eu tinha que engrossar a minha voz.

Mateus: Quem falava isso pra você?

João: Os colegas de sala. Eu tinha que engrossar a minha voz, que eu tinha que andar feito homem, que eu andava quebrado.

(...)

Mateus: Quando era criança, tu ouvia isso dos teus coleguinhas?

João: Eu ficava com **raiva** porque eu não queria aceitar, porque eu já sabia do que eu era desde pequeno, então eu não queria aceitar.

Depoimento 2:

Hilton: Os meninos tinham aquele pensamento machista, homofóbico, entendeu? Eles falavam: “Tu nunca muda esse teu jeito. Vai ficar com alguma menina, tem tanta menina bonita”. **Eu sentia um negócio apertando o coração.**

(...)

Hilton: Violência física, nunca sofri, entendeu? O que eu já sofri era violência verbal, entendeu? Esses apelidos.

Mateus: Você tinha raiva deles?

Hilton: Tinha! De alguns meninos, eu tinha era **ódio!**

Ser um homem afeminado contraria as normas do cis-tema de gênero, isto é, espera-se que homens sejam insensíveis, apresentem condutas de grosseria e força, joguem e gostem de “futsal”, opondo-se a tudo aquilo que é considerado feminino. No binarismo de gênero, os meninos são forjados a adotar posturas duronas e provocativas e, caso haja um homem com características diferentes, há maior probabilidade de violência homo/bifóbica.

Esse modelo hegemônico de masculinidade também é misógino e estimula a hipersexualização dos corpos femininos, tanto que alguns meninos da escola de Hilton falavam ferozmente: “*Vai ficar com alguma menina!*”. A homo/bifobia, portanto, não está desvinculada da misoginia, bem como pontua Hilton: “*Os meninos tinham aquele pensamento machista, homofóbico*”.

Para reafirmar sua masculinidade diante dos outros homens, o jovem precisaria expressar rigidez, força e imponência, além de se envolver com alguma mulher — ou melhor, usá-la como uma espécie de troféu que demonstraria o seu êxito em ser um “homem de verdade”.

Segundo Mombaça (2021, p. 6),

A masculinidade tóxica como projeto de poder deve ser abordada em qualquer discussão sobre a distribuição social da violência. A violência masculina é uma arma transversal de normalização de gênero e controle social. Ela afeta não apenas mulheres cis e corpos não-heterossexuais e trans, mas também os próprios homens cisgêneros que tem de alcançar esses graus ideais de virilidade a fim de cumprir com aquilo que a normalidade de gênero requer. Entretanto, essa distribuição desigual da violência -

que constrói corpos cis masculinos como intrinsecamente viris - é responsável, numa escala micropolítica, pela manutenção do medo como base das experiências trans, dissidentes sexuais e femininas para com o mundo.

É importante destacar que, ao denunciar o “viadinho impostor”, os homens sentem que sua masculinidade foi fortalecida. Historicamente, as mulheres têm sido consideradas incompletas e um “sexo frágil”; por isso, há a oposição aos homens afeminados, vistos como “desertores” da masculinidade (Borrillo, 2010). O medo, tão presente nos depoimentos dos jovens desta pesquisa, está diretamente associado a esse degrau ideal de virilidade que nem os próprios homens cis-heterossexuais conseguem alcançar.

Quanto às meninas, elas são citadas na pesquisa majoritariamente como aquelas que acolhem e oferecem suporte emocional (“*minhas amigas normalmente sempre foram mais com meninas*” – Thiessita). Adiante, quando tratarmos dos enfrentamentos e resistências, veremos que as meninas exercerão um papel fundamental. Contudo, Franco e Thiessita relatam um caso de homofobia praticada por meninas:

Depoimento 1:

Franco: Eu estava pintando a minha unha com corretivo. Aí depois eu passei caneta por cima. Ela falou: “tu é gay?! Para com isso. Isso não é coisa de menino!”. Aí eu falei: “não é da sua conta!”. Ela começou a me implicar. Eu fui e meti a mão nas costas dela.

Mateus: E ela? Qual foi a reação dela?

Franco: Ela foi pra diretoria, eu também. A diretora não falou nada.

Mateus: Quantos anos você tinha nessa época?

Franco: Eu acho que eu tinha uns 10 para 11 anos. A diretora falou que eu não poderia fazer isso, não podia bater em menina, porque era errado e porque eu era homem, mas sobre sexualidade, ela não falou nada.

Mateus: Mas ela não conversou com a menina? Você falou pra diretora o que tinha acontecido?

Franco: Falei.

Mateus: E a diretora?

Franco: Ela praticamente ignorou a situação.

Mateus: Ela não levou em consideração, também, a violência que você sofreu?

Franco: Não.

Mateus: Como você se sentiu?

Franco: Eu **fiquei triste** porque só levaram em consideração o que eu fiz a ela, né?

Depoimento 2:

Thiessita: Ela [a amiga] ameaçou terminar a minha amizade com ela se eu não fosse à igreja com ela. Eu acho que ela desconfiava que eu era gay, mas só que eu nunca contei nem nada. Teve um dia que ela simplesmente me contou uma história que até hoje eu fico horrorizado. Ela estava contando a história de um convertido, né? Não lembro bem, ela estava dizendo a história de um convertido que era um homossexual que se converteu a Deus. Como forma de se converter, ele cortou o próprio pênis e se converteu a Deus para manter os desejos dele.

Mateus: Ela falou isso do nada?! Como é que foi? Foi na escola?

Thiessita: Não, eu estava na casa dela. E aí a gente estava conversando tranquilo. Aí, do nada, ela começou a falar esse assunto. Ela sempre vinha muito com assunto religioso. Aí ela começou a contar a história desse cara convertido, que ele cortou o próprio pênis pra não sentir atração, pra não se envolver com outros homens, e que ele aceitou a Deus, não sei o que. Ela me contando, ela me contou aquilo, enfim,

maravilhada, e eu assim, um pouco assustado, que eu fiquei tipo: “que Deus é esse que aprova mutilação?”. (...) e aí, a partir daí, eu já comecei a me afastar dela.

Mateus: Você mesmo tomou a decisão de se afastar?

Thiessita: Sim, só que eu não conversei, nem nada, não puxei assim com ela. Eu fui me afastando assim de forma natural. Fui me sentando um pouco mais longe, já fui evitando puxar assunto, de sair, enfim. Aí foi aos poucos até que paramos de nos falar de vez.

Mateus: E pra ti, como é que foi parar de falar com ela? Como tu te sentiu?

Thiessita: Ah, eu me senti muito, muito bem.

Mateus: Ela era um fator estressor pra ti?

Thiessita: Muito, porque antes eu não vinha com essa ideia de ficar achando que a minha sexualidade era algo do demônio, nem nada. Só que ela já começou a implementar essas ideias de forma muito forte na minha cabeça, vindo com essas ideias delas religiosas relacionadas à igreja. Nesse período, eu já tava começando a ficar mal com a minha sexualidade. O meu orgulho já tava decaindo, já tava ficando mal, tava ficando assim **depressivo** em mim mesmo. E aí depois que eu me afastei dela, que já estava no fim do ano também, que já estava me resolvendo, eu decidi que no meu ensino médio seria diferente, que eu iria manter somente aquelas pessoas que me apoiavam, que estavam relacionadas à minha causa por perto, que eu ia ser mais aberto, mais carinhoso com a minha sexualidade.

Na sociedade, há uma “imposição da heterossexualidade como norma obrigatória” (Curiel, 2017, p. 48); por isso, embora as mulheres sejam fortemente afetadas por esse sistema – mediante “o acesso físico, econômico e emocional dos homens” aos seus corpos (Curiel, 2013, p. 49) –, elas não estão imunes a agir de forma homofóbica, especialmente quando vinculadas explicitamente a alguma religião judaico-cristã.

No depoimento de Franco, a colega de turma, ao vê-lo pintar as unhas, questiona: “*tu é gay?! Para com isso. Isso não é coisa de menino!*”. Em Thiessita, por sua vez, a colega não fez perguntas explícitas, mas ameaçou (“*ela ameaçou terminar a minha amizade com ela se eu não fosse à igreja*”) e, como se não bastasse, construiu um discurso de medo e pânico (“*ela estava dizendo a história de um convertido [...] e como forma de se converter, ele cortou o próprio pênis*”).

Quanto a essa lógica de “endemonização” da homossexualidade, não podemos esquecer o papel da igreja judaico-cristã na manutenção dos papéis de gênero e do regime heterossexual, entendidos como naturais, biológicos e instituídos pela lei divina. Lembremo-nos do papel exercido pela Igreja no período colonial, que denunciou a suposta homossexualidade dos indígenas e os classificou como imorais e pecaminosos — dignos de humilhação (Curiel, 2013). Por mais que a igreja, enquanto instituição, não esteja fisicamente dentro da escola, seus ideais cis-heteronormativos estão disseminados nas mentalidades. Reiteramos também os impasses em torno da agenda brasileira contra a “ideologia de gênero” – encabeçada, também, por religiosos – que impediram diretamente a construção de uma política educacional voltada à diversidade (Reis; Eggert, 2017; Silva, 2020). Enquanto isso, como se pode notar, a homofobia persiste na escola em nome da manutenção da cis-heteronormatividade.

Abaixo, veremos que Thiessita pondera, ainda, a existência de uma homofobia sutil, que não é propriamente direcionada ao rapaz, mas que afeta e traz implicações psicológicas:

Thiessita: Outra situação de homofobia não foi diretamente comigo, mas eu ouvia muitos amigos meus dizerem que ser gay era errado, que aquilo era coisa do demônio, eu só ouvia e eu ficava, enfim, quieto na minha. Eu ficava tipo: “nossa ... que amigos”.

Mateus: E aí, como é que tu te sentia quando tu ouvia isso?

Thiessita: Eu ficava... um pouco **triste, decepcionado**, né, com eles e a minha vontade era de falar, de, enfim... Falar: “mas por que vocês pensam assim?”. Eu queria fazer várias perguntas, queria argumentar sobre isso, mas eu não tinha aquela coragem, aquela força, então ficava na minha e deixava passar.

Aqui estamos falando de uma homofobia “indireta”, mas que é direcionada a um coletivo de dissidentes sexuais, então – caso o jovem pertença a esse coletivo – sentir-se-á afetado (“*eu ficava... um pouco triste, decepcionado*”). Não há o xingamento (viadinho, bicha etc.), muito menos a violência física, mas o fundamento é o mesmo: a endemonização, a negação e a desumanização da diversidade sexual.

Thiessita registra em seu depoimento que ele “*ouvia muitos amigos [...] dizerem que ser gay era errado*”. Além da igreja, o próprio cientificismo europeu também é responsável por isso:

Na tentativa de fornecer uma explicação para a questão ‘como alguém se torna homossexual?’, todas as teorias na área da medicina pressupõem que tal situação deve ser evitada; e é, justamente, por essa razão que, em vez de se limitarem a uma tarefa puramente hermenêutica, elas empenham-se em um verdadeiro empreendimento terapêutico do tipo normativo. Eis por que - a fim de livrar os moralistas e, em particular, a Igreja, dessa questão - convinha, em primeiro lugar, demonstrar que a homossexualidade constituía uma patologia suscetível de ser diagnosticada e tratada pelas ciências médicas. No entanto, a medicina nunca conseguirá desvencilhar-se da referência à ordem natural, entendida simultaneamente como ordem moral e ordem jurídica. As ciências médicas do final do século XIX qualificam, sistematicamente, as relações entre pessoas do mesmo sexo como atos ‘contra a natureza’ [...] (Borrillo, 2010, p. 67).

Não é à toa que, somente na década de 90, a homossexualidade foi retirada da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A ordem natural-religiosa de gênero adentra na medicina, na moralidade, nos dispositivos jurídicos (Curiel, 2013) e, inclusive, nas práticas escolares (Junqueira, 2009).

O relato abaixo de Franco também mostrará a força da homofobia nos ambientes virtuais e a sua articulação com a escola.

Franco: Teve um certo dia na escola, na escola não, em casa, que eu postei uma foto bem diferente. Aí na escola teve comentários.

Mateus: Onde você postou essa foto?

Franco: No Facebook.

Mateus: Como era a tua foto?

Franco: Eu acho que eu estava bem feminina, com efeito e afins. Teve comentários na sala, da espécie do... de umas pessoas que eu era próximo assim, mas que não era amizade mesmo, era só colega. Teve uma menina que falou uma besteira lá que eu não lembro muito bem o que era, mas eu **fiquei com raiva**. E a professora também viu, não sei como, essa foto, e ela falou que se eu não apagasse, ela ia chamar um

responsável. Então eu falei: “tudo bem”. E eu tentei apagar essa foto, mas não era problema de ninguém a foto. Estava só do jeito que eu queria que estivesse, mas ninguém aceitou, nem o meu pai. E chegaram a comentar com ele, mas ele não me falou nada, quem falou foi o meu irmão. Essa minha cunhada e outra também. Aí me ajudaram a apagar, que eu nem sabia a senha, não sei. Foi **uma vergonha** enorme na escola depois.

Mateus: E não teve nenhum amigo ou alguma amiga pra te dar uma força?

Franco: Não. Era só eu e por mim mesmo nessa época. A gente morava em Altamira.

Nos últimos anos, a própria internet tornou-se um espaço de disseminação do discurso de ódio, algo motivado pelo próprio contexto político internacional e nacional marcado pelo avanço da extrema direita e de movimentos religiosos neoconservadores. Silva e Aléssio (2019) realizaram uma pesquisa para analisar as diferentes formas de expressão da homofobia no Facebook. A pesquisa identificou que a homofobia, muitas vezes, reverte-se de "liberdade de expressão", isto é, acredita-se que dar uma opinião contrária à homossexualidade não é crime, mas um mero pensamento. Além disso, alguns discursos também se pautam na ideia de "respeito", mas também são homofóbicos quando dizem “não concordar” com a relação entre pessoas do mesmo sexo.

Aqui, é importante retomar o debate que Borrillo (2010) faz sobre a perspectiva liberal da homofobia, que é compreendida como uma “escolha” individual dos sujeitos e que, portanto, precisaria ser respeitada. Isto, contudo, não significa que a homossexualidade faça parte do espaço público, mas que seria uma “escolha” a ser vivida no espaço privado de cada um (Borrillo, 2010).

Ao postar uma foto “bem feminina, com efeito e afins”, Franco adentraria o espaço virtual público, e, assim como nas interações face-a-face, sofreria retalhações. Algo que, de fato, “*não era problema de ninguém*”, ganha repercussão na escola e faz com que o jovem apague uma fotografia que possuía um valor afetivo (“*estava só do jeito que eu queria que estivesse*”). Assim, gera-se raiva (“*eu fiquei com raiva*”) e, também vergonha (“*foi uma vergonha enorme na escola depois*”).

Como se não bastassem os xingamentos, as tentativas de padronização do comportamento e a homofobia virtual, encontramos no relato de João uma tentativa de violência física.

Mateus: No ensino fundamental teve algum evento, de repente, que ficou marcado? De apelidos ou de brigas?

João: Olha, eu não sei nem por quê ... Eu não sei nem porque, até hoje, querem me encurralar pra me dar porrada, não sei por que isso [...] me encurralaram um monte de menino.

Os homens cisgênero e heterossexuais se organizam sistematicamente em torno da violência homofóbica (“*me encurralaram um monte de meninos*”). Por trás dessa violência, há

a intenção de denunciar e punir com severidade o “crime” cometido pelo jovem. Os homens se organizam para humilhar o “desertor”, e, conseqüentemente, promover o seu sofrimento. São punições explícitas e organizadas em grupo, o que torna a violência ainda mais coercitiva e desigual.

Souza *et al.* (2022, p. 75) pontuam:

O estigma imposto às minorias de sexo e de gênero consiste na exposição a eventos coercitivos – muitos deles incontroláveis e imprevisíveis – todos oriundos da interação com o grupo social, que vão desde respostas sutis verbais e não verbais até punições explícitas, incluindo violência física e exclusão social.

Outros estudos brasileiros também identificaram exposição à violência homofóbica nas escolas. A pesquisa de Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011), com 2.282 estudantes do ensino médio de ambos os sexos, demonstrou que a homofobia pode ocasionar isolamentos sociais e afetivos, além de ideias e tentativas de suicídio. Evidenciaram-se discriminações, violências homofóbicas e injúrias que são perpetradas em contextos escolares e familiares, “demonstrando a institucionalização da homofobia como prática regulatória da construção social e psicológica de gêneros e identidades sexuais” (Teixeira-Filho, Rondini; Bessa, 2011, p. 725).

A pesquisa de Albuquerque e Williams (2015), que integra a Revisão Integrativa da tese, identificou a incidência de sintomas traumáticos relacionados a situações de homofobia vividas por 21 jovens universitários ao longo de suas trajetórias escolares. Dentre os sintomas desenvolvidos após a pior experiência escolar homofóbica estão hipervigilância, evitação, depressão, desesperança, revivência do trauma, dissociação, excitabilidade aumentada, somatização, desajustamento, comportamento opositor.

Natarelli *et al.* (2015) realizaram entrevistas com nove adolescentes homossexuais do interior de São Paulo e identificaram que eles foram expostos às violências física, verbal, psicológica e sexual. A violência psicológica foi apontada pelos adolescentes não apenas como a mais frequente, mas também como aquela que mais causa sofrimento, podendo favorecer ideação e tentativas de suicídio. A violência sexual, por sua vez, manifestou-se por meio de ameaças, tentativas de abuso e assédio, praticados por pares ou por adultos.

É esse cenário perverso de discriminação e violência homofóbica que leva jovens bissexuais e gays a desenvolver processos subjetivos que também funcionam como estressores, como a expectativa de rejeição, a homofobia internalizada e a ocultação da identidade.

6.2. “Mesmo não sabendo o que eu era, eu não podia revelar por medo da rejeição da escola”: Eventos proximais (expectativa de rejeição, ocultação da identidade e homofobia internalizada)

Os estressores proximais estão relacionados à avaliação subjetiva dos sujeitos. Alguns gays e bissexuais “podem estar vigilantes em interações com os outros (expectativa de rejeição), ocultar sua identidade por medo (ocultação) ou internalizar o estigma (homofobia internalizada) (Meyer, 2003, p. 677, tradução nossa).

Ao perguntarmos sobre os eventos proximais, os jovens relataram que estes também foram fontes significativas de estresse. Em relação à **expectativa de rejeição**, obtivemos as seguintes falas:

Depoimento 1:

Thiessita: Bom, sim, durante a minha vida escolar eu tinha esse receio, essa expectativa de sofrer algum tipo de violência por conta da minha sexualidade. Só que eu nem sequer pensava em violência física, **eu pensava mais na violência verbal**, no *bullying*, no isolamento, enfim, era isso que me fazia ter essa expectativa de sofrer essa rejeição. Ficava com **medo**, do que as pessoas iriam achar de mim, o que elas iriam pensar, o que elas iriam comentar sobre mim, como elas iriam me olhar depois que, de repente, soubessem da minha sexualidade. Enfim, eu ficava o tempo todo com esse medo.

Depoimento 2:

Mateus: Tu tinhas uma expectativa de ser rejeitado na escola?

Jão: Na escola, não, porque dentro da minha sala de aula já tinha, no meu ensino médio, claro, já tinha pessoas LGBT, então eu sabia que se eu falasse para essas pessoas ali dentro, eu ia sentir acolhido.

Mateus: Mas no fundamental, você tinha essa expectativa de ser rejeitado?

Jão: Dentro da sala de aula não tinha nenhum acolhimento, nenhuma pessoa LGBTI. Não tinha nenhuma, ou nunca tinha percebido, nunca falava, por medo de rejeição também.

(...)

Mateus: E como é que tu te sentias tendo essa expectativa de rejeição? Tu falou que te chamavam de viadinho na escola. O que é que tu sentias quando te chamavam? Tu ficava triste, tu ficava confuso, tu ficava com raiva?

Jão: Eu ficava com **raiva** porque, mesmo não sabendo o que eu era, eu não podia revelar por **medo** da rejeição da escola, de muita gente de sala, de chegasse na minha mãe, na coordenadora. Eu pensava em tudo isso.

Depoimento 3:

Tsukasa: Olha, quando eu saía de casa para ir para o colégio, eu pensava muito sobre esse assunto, quando eu ia para o colégio na rua, entendeu? Na rua eu ficava... Às vezes, eu pensava em casa na hora que eu ia andando para o colégio. Aí eu ficava com medo. E até mesmo na escola, quando eu chegava na escola. Só que isso acontecia mais quando eu mudava de escola mesmo. Como eu ia ser novato, eu ficava pensando naquilo. Eu ficava, tipo, com medo de pessoas, das pessoas que tinham lá, que, tipo, não era tão, que não seria tão as mesmas coisas, as mesmas pessoas, igual da escola que eu estudava, entendeu? Anteriormente. Quando eu ia para um colégio novo, ficava com medo daquilo, entendeu?

resposta estressante devido aos olhares lesbofóbicos. Nessas situações hipotéticas, machismo, racismo e a cis-heteronormatividade atuam na produção do estresse. E, por mais que algumas pessoas de grupos minoritários tenham sua identidade fortalecida, parece que sempre haverá uma certa insegurança, pois a sociedade em que vivemos é estruturada com base nessas formas de opressão.

No caso dos jovens citados nesta pesquisa, a expectativa de rejeição teve como resultado comportamentos de hipervigilância, medo e raiva. Tsukasa comentou que a expectativa de rejeição emergia quando ele precisava mudar de escola. Isso demonstra que alguns eventos comuns na adolescência (como a mudança de escola) ganham contornos estressores em função da homo/bifobia ("*como eu ia ser novato, eu ficava pensando naquilo*" – Tsukasa).

A expectativa rejeição e os próprios eventos de homofobia são responsáveis pelo segundo evento proximal a ser analisado: a **ocultação da identidade**.

Depoimento 1:

Thiessita: Eu sentia que durante a minha vida escolar, eu ocultava a minha sexualidade, né? Durante o tempo todo, durante a escola, porque eu ficava com **medo** do que as pessoas iriam pensar sobre mim. Então, por conta disso, eu tentava agir de acordo com os padrões da sociedade. Agir de acordo como um homem hétero faria. Seria o tipo de cara que estaria perto de outros homens, que estaria jogando bola, que teria um comportamento mais masculino. E aí essa era a minha forma de tentar agir, esconder a minha sexualidade. Só que tinha momentos que eu não conseguia o tempo todo ser assim, até porque não era o meu jeito, não era algo que eu gostava. Então, tinham momentos ali em que eu estava somente com as meninas, ou que eu estava brincando com elas, jogando algum tipo de esporte com elas, ou até mesmo conversando, fofocando, até mesmo no jeito afeminado, ou no modo de falar, enfim. Então, isso acontecia de vez em quando, às vezes até de forma inconsciente. Porque era algo que fazia parte de mim, era o meu jeito. Então nem sempre eu ia conseguir seguir esse papel de fingir ser quem eu não era. Então, claro que ia ter momentos ali em que eu simplesmente iria acabar, digamos, me desviando.

Depoimento 2:

Mateus: Em algum momento, tu ocultou a tua identidade dentro da escola?
Jão: Sim, porque eu queria ser aceito no meio dos meninos e eu praticava fazer coisas de meninos héteros, tipo jogar futebol, jogar futsal. Eu era uma criança imensa de gorda. Uma criança imensa de gorda. Mas eu queria ser aceito pelos meninos héteros, só que sabia que o meu lugar não era ali. Eles não iam aceitar, e eu tinha que fazer alguma coisa pra aceitar, pra não me sentir uma pessoa solitária.

A ocultação da identidade refere-se ao ato de esconder, não revelar e/ou modular a própria conduta para não ser percebido como um dissidente sexual. Normalmente, associa-se a ocultação da identidade a “viver no armário”. Para muitos homens gays ou bissexuais, “a

ocultação e o medo de ser identificado não terminam na adolescência” (Meyer, 2003, p. 13. tradução nossa).

Algo revelado no primeiro depoimento é o fato de o jovem ocultar sua identidade durante praticamente toda a vida escolar (“*eu sentia que durante a minha vida escolar, eu ocultava a minha sexualidade*” – Thiessita). Ademais, aparece o medo como reação ao estresse. Meyer (2003) pontua que há, por um lado, o medo da discriminação e, por outro, a necessidade de autointegridade; isto é, a ocultação da identidade é usada como mecanismo de proteção para evitar perseguições e violências, mas pode gerar hipervigilância e isolamento excessivo.

Em ambos os depoimentos anteriores, percebe-se que a ocultação da identidade está associada à tentativa de sobrepor uma identidade heteronormativa à identidade gay ou bissexual. Alguns exemplos dessa estratégia são agir como um “*homem hétero*” (Thiessita) e “*fazer coisas de meninos héteros, tipo jogar futebol, jogar futsal*” (Jão). Associado à ocultação da identidade, há, portanto, o medo da discriminação, a necessidade de autointegridade e a busca por aceitabilidade social (“*eles não iam aceitar, e eu tinha que fazer alguma coisa pra aceitar, pra não me sentir uma pessoa solitária*” – Jão).

Não se trata apenas de um esforço para esconder a própria identidade, mas da tentativa de ser algo completamente diferente, mesmo que cause incômodo (“*não era o meu jeito, não era algo que eu gostava*” – Thiessita). Thiessita pontuou que nem sempre conseguia ocultar a identidade, principalmente quando estava ao lado das meninas, pois, ao lado delas, o jovem conseguia ser quem é, de fato (“*estava brincando com elas, jogando algum tipo de esporte com elas, ou até mesmo conversando, fofocando, até mesmo no jeito afeminado, ou no modo de falar*”).

Outro processo proximal que também é uma fonte significativa de estresse é a **homofobia internalizada**.

Depoimento 1:

Thiessita: Por conta da homofobia, sim, desenvolvi uma autoaversão contra mim mesmo, contra minha sexualidade. Eu fiquei durante um bom tempo me julgando, me perguntando se o que eu era, era certo ou não, se era natural.

Às vezes, eu tinha até **medo** de demonstrar algum tipo de afeto na rua. Eu ficava pensando: “o que as pessoas vão pensar se, de repente, sei lá, só por eu estar beijando um cara”. Algum estranho que eu nunca vi na vida, não gosta, enfim, acabe cometendo algum tipo de violência contra mim, né? Enfim...

(...)

Hoje em dia, eu tenho, sim, orgulho da minha sexualidade, mas confesso que tem momentos, às vezes, que parece que bate a insegurança. Tem momentos que eu tô orgulhoso de mim, que eu tô levantando a bandeira, fazendo tudo, mas têm momentos ali que eu tô mais recolhido, que às vezes eu tô um pouco mais tímido com a minha sexualidade, ou parece que eu não tenho força de falar sobre ela.

Às vezes, eu acho que eu sinto talvez um pouco de vergonha, ainda, por mais que eu já seja uma pessoa assumida, que eu já me entenda como pessoa LGBT, que já se envolve com pessoas do mesmo sexo e tudo, mas têm momentos que bate assim uma timidez, digamos assim, uma vergonha.

(...)

Mas é algo que eu tenho que tratar por mim mesmo. Algo que eu só vou aprender a lidar de vez com o tempo, né? Comigo mesmo, com estudo, conhecendo pessoas. Até porque durante a minha vida escolar, também, eu não conhecia tantas pessoas LGBT. Eu já fui conhecendo com o tempo, lá para o fim do ensino médio. Foram poucas pessoas LGBT que entraram na minha vida, tanto que eu não tenho tantos amigos LGBT.

(...) E aí, eu acho que, de certa forma, isso faz eu me sentir, digamos, é um pouco, como posso dizer, talvez, excluído ou sozinho, acho que é isso, talvez um pouco sozinho, né? Porque, enfim, não conheço tantas pessoas LGBT por aí.

Depoimento 2:

Mateus: Por conta de tudo isso que tu passou antes na tua vida, tu tinhas uma bifobia internalizada?

Jão: Sim. Eu saí da igreja no meio do ano. Eu falei: “eu sei que não é da tua palavra, eu sei que não é da sua vontade, então, Senhor, tira isso de mim, porque isso pode ser engano, isso pode ser alguma coisa. Eu sei que não vou aceitar em paz”.

Eu comecei a falar: “sei que não vou aceitar, então tira isso de mim porque **eu não sou assassino**, isso deve ser confusão na minha cabeça”. Até hoje, algumas pessoas falam que é confusão na minha cabeça e eu não quero saber [o jovem diz isso se referindo à bissexualidade].

Mateus: Tu sentes que a escola contribuiu pra essa bifobia internalizada?

Jão: Sim, porque, como eu te falei, eu não queria me aceitar, aí eu ficava: “não gosto. Mas eu não gosto disso, é coisa da minha cabeça”. Chegou uma hora que eu falei: “isso é coisa da minha cabeça, não é isso que eu gosto, não é isso que eu quero”.

Dentre os processos proximais, “a homofobia internalizada representa uma forma de estresse que é interna e insidiosa [...]. A homofobia internalizada significa o fracasso do processo de sair do armário para afastar o estigma e superar completamente autopercepções e atitudes negativas” (Meyer, 2003, p. 682, tradução nossa). Ao internalizar os valores sociais negativos, o jovem pode apresentar comportamentos de rejeição à própria orientação sexual. Trata-se, portanto, de “um conflito intrapsíquico entre experiências de afeto ou desejo pelo mesmo sexo e o sentimento de necessidade de ser heterossexual” (Frost; Meyer, 2009, p. 1, tradução nossa).

O jovem Thiessita diz que, por conta da homofobia, passou um bom tempo se julgando, que é uma atitude de autonegação e que influencia diretamente sua autoestima. Ao longo de sua fala, ele aponta com clareza que a causa da homofobia internalizada é externa, resultante do olhar do outro e do medo da violência. Ainda em seu depoimento, ele pontua que sente orgulho de ser quem é, que levanta a bandeira da causa LGBT, mas que, em outros momentos, se recolhe, sente-se mais tímido e sem forças para falar sobre sua sexualidade.

Certamente, não é fácil ser a todo momento questionado sobre a própria identidade e, ainda, enfrentar essas situações desde a infância. Esse recolhimento pode significar uma fadiga

causada pelos olhares de julgamento e, inclusive, pela tentativa de gerenciar esse julgamento externo com a autoaceitação, tanto que ele diz que talvez ainda sinta "*um pouco de vergonha*", mas que isso poderá mudar com mais estudos e com a ampliação das suas redes de relações com outras pessoas LGBT. Esses movimentos individuais (leituras sobre diversidade sexual, diálogos com outras pessoas LGBT etc.) certamente têm um efeito positivo na vida desses jovens, mas as instituições – inclusive a escola – precisam se empenhar no enfrentamento à homo/bifobia e no fortalecimento da identidade LGBT.

É importante pontuar que os nossos achados sobre homofobia internalizada não concordam com a pesquisa de Paveltchuk e Borsa (2019), identificada na Revisão Integrativa. Nesta pesquisa, a homofobia internalizada não esteve associada a desfechos negativos em saúde mental, possivelmente devido à classe social (participantes de classe média) e ao acesso à educação, já que a amostra deste estudo foi composta por pessoas que concluíram ou estavam concluindo o ensino superior. Essas características diferem dos participantes desta tese, que são de classes populares e ainda não ingressaram no ensino superior.

Pesquisas ressaltam a importância de práticas claras e objetivas que combatam e proíbam a homofobia, assim como a construção de uma educação inclusiva com currículos que abordem questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero. A formação de professores (tanto inicial quanto continuada) e o fortalecimento dos grupos de apoio entre os próprios estudantes aparecem também como formas de garantir um ambiente escolar mais seguro, além de campanhas e inclusão de materiais didáticos e informativos que possam envolver as famílias e a comunidade (Silva; Assis, 2018; Martins *et al.*, 2020).

A efetivação dessas ações e a construção de outras propostas são essenciais e urgentes, considerando a forte exposição à violência relatada pelos jovens e seus impactos na vida deles. Esses jovens, além das adversidades cotidianas que podem ser comuns à população, também precisam lidar com o repúdio às suas orientações sexuais.

O ocultamento da identidade, as expectativas de rejeição e a homofobia internalizada são processos associados a experiências passadas de discriminação, preconceito e/ou ao medo de possíveis retaliações sociais. O medo constante de ser “descoberto” traz preocupações e aumenta os níveis de ansiedade.

Algo que não podemos perder de vista é que, além de serem gays e bissexuais, os jovens desta pesquisa são negros e moradores de periferias, e dois deles se consideram pessoas gordas. Assim, conforme veremos adiante, os processos de estresse e o sofrimento psicológico se intensificam a partir do imbricamento com outras formas de opressão (racismo, gordofobia e opressão de classe): “*eu nunca sofri só por homofobia*” – Hilton.

6.3. “*Eu nunca sofri só por homofobia*”: Imbricamentos entre processos de opressões (racismo, gordofobia e opressão de classe)

Os corpos que não atendem às normas e aos padrões de poder tornam-se alvos sistemáticos da violência; por isso, o imbricamento de opressões não é simplesmente uma somatória de experiências ruins, mas um sistema organizado que atinge sujeitos que, ao longo da história, não tiveram privilégios de raça, classe, sexo, sexualidade etc. (Curiel, 2016). O mundo global, tanto em seus aspectos físicos quanto intersubjetivos, ainda opera sob a égide da matriz de poder racista-cristã-heterossexual-patriarcal-machista europeia, que impõe padrões de conduta e cria uma verdadeira rede de violências contra corpos e povos que não estão alinhados à forma de ser e viver do ego europeu, em suma: negras/os, indígenas, LGBT etc. “Os diferentes carregam o peso secular do pecado gerado pela impossibilidade de se adequarem às referências ditadas pelo sujeito-norma” (Missiatto, 2021, p. 17).

Na perspectiva da Teoria do Estresse de Minorias, gays e bissexuais negros têm maior risco de comprometimento da saúde mental, pois “estão expostos ao estresse relacionado tanto à homofobia quanto ao racismo (isso também tem sido chamado de hipótese da dupla ameaça)” (Meyer, 2010, p. 4).

Em nossa pesquisa, identificamos uma quádrupla ameaça. Ao falarem de suas vidas escolares, os jovens afirmaram que nunca sofreram apenas de homo/bifobia, mas também de gordofobia, racismo e opressão de classe – e é aqui que surge o ápice da sobrecarga psicológica: “*veio a questão de eu querer me suicidar por conta de muita coisa*” – Jão. Este relato de Jão será o primeiro que apresentaremos e que expressa as implicações psicossociais do imbricamento de opressões:

Depoimento 1:

Mateus: Além dessa bifobia, há alguma outra violência que tu passou na escola? Por conta do teu cabelo cacheado, por conta do teu tom de pele, por conta de alguma característica do teu corpo?

Jão: Aconteceu. Me falaram que tinha que usar sutiã porque eu era gordão e tudo mais. Aconteceu tudo isso e eu me estressava. **Aí teve um tempo que eu não queria mais aceitar, nem pelo meu tom de pele, nem pelo meu corpo, por nada.**

Mateus: Quais eram os apelidos que falavam por ti?

Jão: Falavam que eu tinha um peitão, que eu tinha peito de mulher e tudo mais. Eu não queria me aceitar por conta do meu corpo, porque eu era uma criança gorda. Então, tipo, era pra eu ter depressão. No começo do ensino médio, do primeiro ano, eu emagreci. Eu não queria comer, eu não queria fazer nada, só queria estar no meu canto, só queria estar isolado de todo mundo. Eu falava? Falava. Mas eu queria estar **isolado**, então... Até mesmo aí, no começo do ensino médio, veio a questão de eu querer me **suicidar** por conta de muita coisa, então...

Mateus: Essas situações da escola contribuíram para essa tua depressão, para esse pensamento suicida?

Jão: Sim, bastante. Por conta desses apelidos, aí as pessoas já falavam: “ah, mas tu já tá muito magro!”.

Mateus: Por que você emagreceu muito? Me explica.

Jão: Eu era uma criança muito gorda, muito gordinha, no meu oitavo ano, antes do primeiro. Aí por conta desses apelidos, eu começava a não querer comer, a querer me isolar, a não querer fazer nada do que eu fazia. Eu passei um tempo sem comer pão, porque me engordava e eu não queria mais ficar gordo daquele jeito. Aí eu entrei no ensino médio já magro, todo mundo me via magro, todo mundo ficava assim. Quem me conheceu desde criança, todo mundo ficava assim: “meu Deus, ele tá magro desse jeito, ele é uma criança tão gorda”. Aí eu falei: “é isso”. Isso é maluco, sabe?

Depoimento 2:

Hilton: Eu nunca sofri só por homofobia, **também sofri por homofobia porque era gordo**, entendeu? Tem todo esse caso, também, por ser preto, entendeu? (...) Eles me chamavam muito de um desenho. Tinha uma personagem que era bem gorda. Pra eles, pode parecer que era brincadeira, mas **me afetava**, entendeu? Porque pra mim, era uma coisa negativa, entendeu? Assim: “ah, tu é gordo!”, mas tu não quer ser chamado de gordo, entendeu? Não quer ficar toda hora sendo chamado de gordo. Por mais que possa ser brincadeira, mas é uma coisa negativa, que é pra te afetar, entendeu?
(...)

Hilton: E teve um tempo que eu tava tomando remédio, eu tinha gastrite nesse tempo. Eu tava tomando remédio. E eu me lembrei agora que me falaram: “não tem remédio pra tu clarear”. Tu acredita!? “Não tem remédio pra tua clarear”. Aí veio no meu consentimento: **racismo!**

Depoimento 3:

Mateus: Além dessa situação de homofobia, tu passou por algum outro tipo de situação na escola? Por conta do teu cabelo cacheado, por conta do teu óculos. Aconteceu? Se Sim, por conta do que?

Tsukasa: Por conta do meu cabelo.

Mateus: O que falaram?

Tsukasa: Ele é um crespo grosso. Ele é muito grosso, entendeu? Tipo... Nesse tempo, eu não costumava usar muito creme. Eles tocavam e falavam: “Meu Deus, o cabelo do Tsukasa é duro!”. (...). Já me chamaram de cabelo de Bom Brilho, já me chamaram de... falavam que era uma palha de aço, não sei o quê. Aí com esse tipo de... de apelido, né, que eles faziam, eu ficava meio... eu ficava meio, tipo, isso **me entristecia muito**.

Estes três depoimentos mostram que, além da homo/bifobia, a gordofobia e o racismo operam como formas de violência. Começaremos a análise pela gordofobia. Existe um padrão de beleza difundido na sociedade e reafirmado pelas grandes mídias, baseado em uma estética europeia de corpos brancos e magros. Pessoas gordas que não se encaixam nesse padrão estão sujeitas a todo tipo de julgamento e rejeição (“*falavam que eu tinha um peitão, que eu tinha peito de mulher e tudo mais*” – Jão). Esse ódio e pavor ao corpo gordo são denominados gordofobia (Jimenez, 2020). As pessoas vítimas dessa normatização podem apresentar baixa autoestima, ansiedade, angústia, tristeza e insatisfação com a própria imagem (Carniel; Diercks; Jung, 2023).

No primeiro depoimento, Jão diz que, por conta da gordofobia, não sentia o desejo de comer e se mantinha isolado; além disso, no ensino médio, houve o desejo de se suicidar, algo que não se restringiu à gordofobia. Falaremos especificamente sobre essa questão mais

adiante. No segundo depoimento de Hilton, observa-se que a gordofobia se disfarça de brincadeiras. Nota-se, portanto, que há um impacto significativo da gordofobia na autoestima (“*eu não queria me aceitar por conta do meu corpo*”) e na sociabilidade dentro da escola (“*eu queria estar isolado*”).

É relevante salientar que, por trás da gordofobia, há o racismo, e que o colonialismo usurpa e tenta deformar a autoimagem do dominado: “o colonialismo força o povo dominado a se perguntar constantemente: ‘quem sou eu, na realidade?’” (Fanon, 2022, p. 252).

De acordo com Strings (2019), o padrão corporal ideal teria sofrido uma modificação após a chegada dos escravizados, que eram considerados “gordos demais”. Os brancos precisavam, em todos os sentidos, diferenciar-se dos negros; por isso, estipularam que os corpos ideais deveriam ser magros.

O século XVII foi o apogeu do comércio transatlântico de escravizados e da formação das raças. Naquele momento, a raça era considerada um conjunto “natural” de diferenças entre as espécies presumidas de humanidade. Era comum encontrar historiadores naturalistas que defendiam a ideia da raça como atributo biológico e que, por isso, ganhavam espaço nos círculos acadêmicos. Os africanos foram considerados um povo sensual e vistos pelos europeus como incapazes de desenvolver juízo intelectual e moral para uma autodisciplina racional; por isso, eram inclinados aos vícios da carne (comida e fornicação) (Strings, 2019).

Vale lembrar que, em meados do século XVII, durante a Renascença, a imagem admirada do corpo feminino era aquela que, além de branca, apresentava um físico robusto. Contudo, estudos coloniais posteriores defenderam a ideia de que as mulheres negras seriam mais propensas à corpulência e recalibraram seu valor para se adequar às mudanças nas opiniões sobre raça (Strings, 2019).

Em 1814, uma mulher sul-africana chamada Baartman foi trazida por um empresário britânico à Inglaterra com a promessa de que participaria de espetáculos. Baartman tinha coxas grossas, braços macios, barriga arredondada e nádegas protuberantes, características que atraíam multidões de espectadores. Foram essas características que a tornaram um arquétipo da feminilidade negra no imaginário popular e que comprovavam as afirmações “científicas-raciais” da então “barbárie africana”, que supostamente não possuía autodisciplina racional. Teóricos raciais finalmente haviam conseguido relacionar o corpo gordo à negritude no âmbito europeu, ao mesmo tempo em que associavam a magreza à branquitude. Muitas escritoras na Inglaterra e em Nova York começaram a encorajar as mulheres brancas a reduzirem seus pesos corporais para que não tivessem seus nomes associados às famosas mulheres negras e gordas (Strings, 2019).

Segundo Strings (2019),

O ideal magro, como outros ideais físicos, oprime as pessoas (geralmente mulheres) ao compeli-las a se conformarem a um padrão corporal arbitrário. Mas o gênero não era o único, nem mesmo o principal, princípio organizador na força disciplinar que é a estética esbelta. O ímpeto para o ideal era evitar a associação indecorosa com uma adiposidade que havia sido considerada "negra". O medo da imaginada "mulher negra gorda" foi criado por ideologias raciais que têm sido usadas, por quase 300 anos, para degradar mulheres negras e disciplinar mulheres brancas. A anti-negritude é a justificativa esquecida que fundamenta tanto o privilégio magro quanto o estigma gordo.

Conforme observamos, tanto Jão quanto Hilton afirmaram ter sofrido gordofobia e racismo na escola, especialmente com apelidos associados ao corpo feminino: "*falavam que eu tinha um peitão, que eu tinha peito de mulher e tudo mais*", "*eles me chamavam muito de um desenho. Tinha uma personagem que era uma bem gorda*". Com isso, queremos dizer que, nestes dois casos, a homo/bifobia e a gordofobia estão, novamente, acompanhadas de misoginia, pois é o corpo feminino que é usado para desumanizar o outro. Quando os homens querem diminuir outros homens, eles recorrem ao uso pejorativo de termos associados às mulheres.

Ademais, a homo/bifobia e a misoginia também se manifestam acompanhadas do racismo: "*ai teve um tempo que eu não queria mais aceitar, nem pelo meu tom de pele*"; "*me falaram: 'não tem remédio pra tu clarear'. Tu acredita!?! Ai veio no meu consentimento: racismo!*" – Hilton; "*Já me chamaram de cabelo de bom brilho*" – Tsukasa. O racismo se volta tanto contra o corpo gordo dos jovens quanto contra o tom da pele, já que são jovens negros. Conforme pontua Strings (2019), não são apenas o padrão corporal ideal e o gênero que tentam disciplinar os corpos desses jovens, tampouco – e unicamente – a homo/bifobia, mas também o racismo.

Muitas vezes, inclusive na escola, o racismo assume um tom de brincadeira e, assim, torna-se algo natural. Gonzáles (2020, p. 78) afirma que "a primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural". É aí que o jovem gay ou bissexual preto e afeminado é tido como motivo de gargalhadas, sendo alvo de brincadeiras racistas e homo/bifóbicas na escola.

O que Hilton ouviu na escola ("*não tem remédio pra tu clarear?*") demonstra a fase desumana e cruel do racismo que entende a negritude como uma doença que precisaria de um medicamento para alcançar a tão almejada "cura": a branquitude. Segundo Gonzáles (2020, p. 135), "o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a 'superioridade' branca ocidental à 'inferioridade' negro-africana". Na interrogação feita a Hilton, repousa "a identificação de pessoas negras como elemento corrosivo, deformante, ausente de valores, que

desfiguram tudo o que se refere à estética ou à moral [...] [e que] precisam ser simplificados a objetos animalizados, que destroem tudo o que se aproximam. Símbolos do grande medo” (Pires, Queiroz; Nascimento, 2022, p. 12).

Quando João afirma que, “*no começo do ensino médio veio a questão de eu querer me suicidar por conta de muita coisa*”, ele está se referindo à insuportabilidade de violências coloniais impostas, tanto que ele diz “*ai teve um tempo que eu não queria mais aceitar, nem pelo meu tom de pele, nem pelo meu corpo, por nada*”.

Dentro do poder colonial, a humanidade é “reduzida a um atributo exclusivo, a partir da experiência de quem é branco, de ascendência europeia, cisgênero, heterossexual, cristão, proprietário, sem deficiência, tudo no masculino” (Pires, Queiroz; Nascimento, 2022, p. 12). O jovem João não possui privilégios de classe, raça ou sexualidade e, por isso, precisa lidar com processos constantes de desumanização, que também se manifestam além da rotina escolar, no seu ambiente de trabalho atual (“*falaram: Quem é viado é o menino do tal setor. Ai falaram meu nome e eu só olhei assim. E eu nem conhecia as pessoas*”).

É importante pontuar que outros estudos, inclusive identificados na Revisão Integrativa desta tese, indicam alta incidência de ideação e/ou tentativa de suicídio entre jovens LGBT (Teixeira-Filho, Rondini; Bessa, 2011; Decamp; Bakken, 2016; Hottes; Rhodes; Brennan, 2016; Chinazzo et al., 2021).

No Brasil, a taxa de suicídio entre jovens pretos do sexo masculino é 45% maior do que entre jovens brancos (Brasil, 2018). Vale lembrar também que jovens LGBT apresentam maior propensão ao comprometimento da saúde mental em comparação a jovens heterossexuais (Meyer, 1995, 2003). A insatisfação com o próprio corpo, em função dos padrões de beleza, também pode indicar ideação suicida (Claumann et al., 2018). A questão é quando essas opressões se imbricam em uma única trajetória, tornando-se altamente estressantes. Assim, pensa-se em suicídio “*por conta de muita coisa*” – João.

Ainda sobre o suicídio, retomamos a pesquisa de Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011), que identificou a prevalência de pensamentos suicidas entre heterossexuais em 20,7%; entre não heterossexuais, essa prevalência foi de 38,6%. No mais, a pesquisa constatou que os não heterossexuais da amostra apresentaram aproximadamente o dobro de chances de pensar em suicídio em comparação aos heterossexuais. Da mesma forma, verificou-se uma maior prevalência de não heterossexuais em tentativas suicidas: eles têm aproximadamente o triplo de chances de tentar suicídio em comparação aos heterossexuais.

Um estudo realizado nos Estados Unidos identificou que 8% e 13% das mulheres e 13% dos homens heterossexuais já haviam pensado em suicídio, enquanto essa taxa entre mulheres

e homens LGBT sobre para 36% e 42% (Decamp; Bakken, 2016). No mais, estima-se que 20% das pessoas adultas LGBT já tentaram suicídio ao longo de suas vidas (Hottes; Rhodes; Brennan, 2016). São dados preocupantes!

Esse é o projeto de poder que mencionamos anteriormente, sendo que os dados apresentados se referem, em especial, à violência. Conforme já citamos na segunda seção desta tese, existem muitos outros dados que demonstram as desvantagens da população negra e LGBT em vários âmbitos da vida, como o acesso à cultura, aos postos de trabalho e à exposição à violência (Sin Violência LGBTI, 2022; Observatório de Mortes e Violências Contra LGBTI+, 2023; Grupo Pela Vidda, 2022; Soudapaz A, 2021; Soudapaz B, 2021). Assim, concordamos com João: é, de fato, “*muita coisa*”! Concordamos também com Fanon (2022, p. 251): “durante anos ainda teremos que cuidar das múltiplas feridas, por vezes indelévels, causadas a nossos povos pela onda colonialista”.

Como se não bastasse, além homo/bifobia, da gordofobia e do racismo, a opressão de classe também aparece como um fator estressor:

Franco: Mas o fato de eu precisar ser forte para tudo, eu sei que eu tenho que ser. Por mais que seja difícil. Até em questão de... de às vezes se sentir bem consigo mesmo, às vezes eu não me sinto porque eu não me reconheço ainda. Eu não sei se é por causa da minha sexualidade, por causa de problemas financeiros, ou por causa da família. Ou talvez porque eu não sei nem que área eu quero cursar, que eu quero especializar. [...] Aí tem sido isso, uma trajetória bem complicada. E tem sido agora também que eu queria conquistar minha dependência.

Mateus: Um emprego... Então você está procurando emprego atualmente?

Franco: Olha, de sair assim pra entregar currículo ainda não fui. Já tentei, mas é meio complicado, porque eu não tenho uma experiência. Tive um curso de informática, mas não foi proveitoso, porque é obrigatório, praticamente, hoje em dia ter. E o trabalho que eu tenho não dá pra eu sair de onde eu estou e viver.

Mateus: Trabalha atualmente?

Franco: Faço bico. É balneário. É que tá sendo bem legal até agora lá, porque para hoje o público vai ser bem problemático. Tá indo... Tá sendo bem melhor agora, mas eu queria sair de lá, já tá **exausto**. Não é nem por conta do público. Também, né? Por causa do som alto, dos finais de semana... É chato. Apesar de ser só finais de semana e segunda. Mas é bem **cansativo**.

A juventude negra brasileira é a que mais sofre com o desemprego e com o subemprego. Muitos jovens são obrigados a entrar precocemente no mercado de trabalho, o que compromete a permanência na escola e a continuidade dos estudos na educação superior. “Graças ao racismo e às suas práticas, essa juventude se encontra numa situação de desvantagem em termos de educação, de trabalho e até mesmo de lazer” (González, 2020, p. 48).

O sistema capitalista – consciente da importância da educação na vida das juventudes das periferias e no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas – cria formas de garantir a manutenção das hierarquias raciais, seja por meio de cortes e congelamentos de gastos no

campo do ensino, seja pelo empobrecimento dos currículos e da formação precária de adolescentes e jovens.

O modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, “enquanto desigual e combinado, manteve a força de trabalho negra na condição de massa marginal, em termos de capitalismo industrial monopolista, e de exército de reserva, em termos de capitalismo industrial competitivo (satelitizado pelo setor hegemônico do monopólio)” (González, 2020, p. 96). O racismo, portanto, revela sua eficiência estrutural ao manter o equilíbrio do sistema em sua totalidade, sendo um dos principais critérios para articular e sustentar as posições de classe social.

Os jovens, apesar dos desafios enfrentados, apresentam estratégias de enfrentamento e luta centradas na coletividade. Como veremos no próximo tópico, esses jovens encontram suas fontes de resistência e enfrentamento, inicialmente, nas interações escolares e, posteriormente, já no ensino médio, nos debates promovidos por seus professores. Os próprios jovens ressignificam a função da escola, criam em seu âmbito grupos de apoio, não esperam o acolhimento venha dos adultos e fortalecem-se entre si. E, caso o fortalecimento não venha de relações imediatas, eles buscam nas redes sociais, nas mulheres transgênero e travestis, nas Drag Queens (“*Eu adoro as drag queens!*”) e, até mesmo, em Erika Hilton (“*Meu Deus! É uma mulher perfeita*”).

6.4. Resistências e enfrentamentos

Por conta do cenário de violências apresentado até aqui, gays e bissexuais utilizam uma variedade de recursos pessoais e coletivos para enfrentar experiências estressantes estigmatizantes. Meyer (2003; 2010) destaca que os fatores em nível de grupo, especialmente, têm um impacto positivo na saúde mental.

Para o autor,

Os estressores minoritários requerem recursos em nível de grupo porque somente o grupo pode reparar ou substituir normas e valores sociais prejudiciais [...] e somente o grupo pode promover apoio social afirmativo, modelos de comportamento, e assim por diante. A disponibilidade e utilização de recursos a nível de grupo são importantes para combater os estressores sociais relacionados com o preconceito, por exemplo, reduzindo a homofobia internalizada e melhorando o bem-estar (MEYER; 2010, p. 7, tradução nossa).

Em nossa pesquisa, os jovens relataram experiências significativas de enfrentamento relacionadas aos grupos nos quais se inseriram ao longo de suas trajetórias escolares. De início, como veremos adiante, constroem-se relações de amizade dentro da própria escola, tanto com meninas quanto com outras pessoas LGBT; há também um papel educativo importante exercido

virtualmente, por meio das redes sociais, pelas mulheres (bi, trans e travestis). Veremos também os impactos positivos dos processos educativos desenvolvidos no ensino médio – sobretudo nas disciplinas de Sociologia e Filosofia –, assim como a função da educação popular no acolhimento desses jovens e na formação sociopolítica. A partir de agora, portanto, a educação assumirá um papel de destaque nas Histórias Orais Escolares.

6.4.1. “O que me ajudou bastante foi a amizade”: Relações de amizade e autoafirmação identitária

A revelação da identidade gay ou bissexual para amigos e familiares, por si só, é um fator estressor que provoca apreensão, medo, ansiedade e expectativa de rejeição. Contudo, revelar-se para alguém – e, sobretudo, para outras/os dissidentes sexuais – é a possibilidade de encontrar acolhimento e romper com uma solidão vivida desde a infância: “*então eu segui um bom tempo sozinho*” – Thiessita.

Depoimento 1:

Mateus: O que te ajuda nisso? São as relações de amizade com as meninas?

Hilton: Sim.

Mateus: Ou tem outra coisa assim, externamente, que também te ajudou?

Hilton: Não, o que me ajudou bastante foi a amizade, entendeu? Tinha algumas coisas que as minhas amigas presenciavam, elas falavam: “não liga, não liga, bora, bora pra cá, bora fazer outras coisas”. [...] Por dentro, eu ficava triste, mas eu já ia pra minhas amigas, entendeu? A gente brincava, falava outras coisas, já distraía, entendeu?

Depoimento 2:

Thiessita: Com os meninos, eu conversava pouco, mas as minhas amigas, normalmente, sempre foram mais com meninas. [...] De certa forma, eu já tava querendo, né, ser assim, querer me expor mesmo, ser mais aberto com a minha sexualidade, revelar mesmo, mas eu ainda não conseguia me sentir tão bem relacionado a esses assuntos, a minha sexualidade. Mas aí, com o tempo, ainda no primeiro ano, aí eu já fui começando a falar para alguns amigos meus que eu era gay mesmo.

Mateus: No primeiro ano?

Thiessita: Sim. Então eu cheguei a falar para algumas amigas que eu era gay, que eu era isso, enfim... E aí já desconfiavam de mim e foi supertranquilo.

Depoimento 3:

Mateus: Essas amigas te fizeram sentir o que tu nunca havia sentido na tua vida escolar?

Tsukasa: Quando eu tô com eles, eu não me sinto inseguro, entendeu? Eu fico mais, assim, alegre e tal. Eu fico com um sorriso na cara. Quando eu conheci eles, eles me fizeram sentir confiança. Tipo: eu ficava desconfortável pra conversar sobre o que eu queria com outras pessoas, entendeu? Eles me ouviam. De todas as pessoas que eu conheci, eles são umas... Parece que foi uma das melhores coisas que eu conheci até hoje, até agora. Outras pessoas, eu nunca toquei no assunto, nunca falei sobre isso, entendeu? Porque eu não tinha confiança.

Após uma trajetória de vida e escolar marcada pela negação, endemonização e silenciamento acerca da identidade sexual, encontrar pessoas que ofereçam suporte emocional e afetivo – e, mais do que isso, valorizem a diversidade – é uma forma de resistência e enfrentamento. São amigades que pegam na mão e afastam dos agressores (“*não liga, bora, bora pra cá, bora fazer outras coisas*”) e que oferecem segurança (“*quando eu tô com eles, eu não me sinto inseguro*”).

Assumir-se como gay ou bissexual se configurou como algo importante, possibilitando a ampliação do círculo social. Aqui encontramos uma relação importante entre dois processos de enfrentamento: a autoafirmação da identidade e o fortalecimento da rede de apoio. Isto quer dizer que os jovens que autoafirmam suas orientações sexuais têm a possibilidade de construir relações com pessoas semelhantes a si, incorporando-as a uma comunidade e proporcionando-lhes maior bem-estar por meio das trocas de experiências de vida.

Meyer (2003) argumenta que o pertencimento a um grupo aumenta a valência identitária, que é o processo de autoavaliação realizado pelo sujeito. Ao serem encorajados a assumir sua identidade, os jovens gays ou bissexuais aperfeiçoam a visão que têm de si mesmos e reduzem a homo/bifobia internalizada.

Assumir-se como gay ou bissexual abre a possibilidade de ampliar conexões com outras pessoas semelhantes, assim como o contato com elas pode favorecer uma melhor aceitação da identidade sexual. São processos que se influenciam mutuamente. Os níveis de identidade sexual podem moderar a relação entre o estresse de minorias e os desfechos em saúde mental. Uma identidade mais fortalecida pode estar associada a melhores percepções de autoestima individual e grupal, que elevam os índices de bem-estar e satisfação com a vida. A autoestima também exerce um efeito positivo na redução da homofobia internalizada, pois a pessoa passa a construir novos valores sobre si mesma, além das crenças negativas que ouviu ao longo da vida (Meyer, 2003; Paveltchuk; Borsa, 2020).

A construção de conexões e suportes sociais é um aspecto essencial para a qualidade da saúde mental, pois auxilia na construção de aprendizagens adaptativas para o enfrentamento de diversas situações de discriminação. O suporte social de outras pessoas LGBT atua diretamente na homofobia internalizada e na ocultação da identidade sexual e de gênero (Souza *et al.*, 2022).

Outra coisa importante a ser dita é que a identidade de grupo é essencial para o bom funcionamento emocional individual e, aqui, não se trata apenas da identidade grupal LGBT, mas também de identidades raciais, de gênero, de classe, entre outras. A construção de vínculos entre LGBT é fortalecida pela identificação com essas outras categorias; isto é, as experiências

interativas de um homem gay branco serão diferentes de uma mulher lésbica negra (Paveltchuk; Borsa, 2019).

Independentemente disso, em seus coletivos, LGBT têm a oportunidade de expressar suas emoções e compartilhar aspectos importantes de si por meio de confissões e revelações que atuam como relevantes processos de acolhimento (Meyer, 2003). Para muitos jovens, é a oportunidade de compartilhar o que foi vivido, guardado por anos e nunca foi dito a ninguém.

A pesquisa realizada por Silva (2023) com professoras lésbicas de Belém/PA revelou que a participação em coletivos lésbicos desempenhou um papel fundamental na construção de suas identidades. Além de afetar sua orientação sexual, o envolvimento nesses coletivos também as ajudou a enfrentar problemas sociais, como o racismo, no caso das mulheres negras. Logo, a vivência coletiva também evidenciou impactos positivos na prática docente dessas professoras. Mesmo atuando em um ambiente educacional, elas relataram situações de lesbofobia e racismo. No entanto, a participação nos coletivos lésbicos fortaleceu sua capacidade de enfrentar esses desafios e promoveu um ambiente mais inclusivo e acolhedor para elas e seus alunos.

Os estressores de minoria exigem enfrentamentos em nível grupal, pois apenas o grupo pode (re)construir valores e normas sociais prejudiciais à vida LGBT, além de promover apoio social afirmativo. A disponibilidade e o manejo de recursos a nível grupal são essenciais no combate a estressores sociais e, conforme já mencionado, reduzem a homofobia internalizada e melhoram o bem-estar (Meyer, 2010).

6.4.2. “Eu me inspiro muito na Erika Hilton. Meu Deus! É uma mulher perfeita”: a importância das travestis, mulheres trans e das *drag queen* na vida dos jovens

Um achado importante desta pesquisa refere-se à importância das mulheres na vida de jovens gays e bissexuais das periferias. Como vimos anteriormente, as amigas são as primeiras a fornecer apoio e suporte emocional e, ao longo de suas vidas, os jovens gays e bissexuais encontram identificação com outras mulheres. Aqui, apresentaremos dois relatos sobre Thiessita e Erika Hilton. Também falaremos das *drag queens*.

Depoimento 1:

Thiessita: Acho que o que me ajudou bastante foram as influências digitais transexuais.

Mateus: Com quantos anos, mais ou menos?

Thiessita: Em torno de 13 a 14 anos, eu comecei a perceber que tinha algumas influências da comunidade, só que eu não fazia muita ideia. E aí, essas influências que eu seguia, transexuais, que era, tipo: Thiessita, dentre outras. Elas falavam um pouco da sua história de vida e, também, abordavam questões relacionadas à sexualidade. E

aí, por meio daí, eu fui aprimorando os meus conhecimentos relacionados à minha sexualidade. Eu fui começando a entender que o que eu era não era errado.

Mateus: Então elas foram teu ponto de apoio, digamos assim?

Thiessita: Sim, foram meu ponto de apoio. E aí, depois, com o tempo, eu já fui começando a descobrir também as *drag queens*. Eu adoro as *drag queens*! Eu acho incrível! Elas foram muito, assim, importantes para a minha trajetória, a minha descoberta como homossexual. Até porque eu também não tinha muitos amigos da minha casa. Os amigos que eu cheguei a conhecer eram só virtualmente, coisas de longe, mas, precisamente. Eu não tinha uma referência, eu não tinha nada por perto. Nem na escola.

Depoimento 2:

Mateus: Tipo, tem... Hoje, atualmente, tu já tens acesso a mais as redes?

Hilton: Muito!

Mateus: Tu segue páginas, tu te interessa pelo debate.

Hilton: Eu me interesso. Eu me inspiro muito na Erika, a Erika Hilton. Meu Deus! É uma mulher perfeita. Eu até postei no dia do meu Instagram, eu falei: “eu sou ela! Eu sou ela!”.

Thiessita (participante da pesquisa) cita “Thiessita” (atriz), que é uma bióloga, atriz, ativista e youtuber brasileira. Ela protagonizou o filme *Valentina*, que conta a história de uma adolescente transexual que se muda para o interior de Minas Gerais com a mãe, Márcia (Guta Stresser), para recomeçar a vida. Na cidade, a adolescente enfrenta várias situações de transfobia, inclusive na escola, que resiste a matricular a jovem. Além disso, as próprias famílias da escola se posicionam contra a presença de *Valentina*, e um dos pais chegou a agredi-la. Ao final da narrativa, *Valentina*, com a ajuda de seus colegas e de sua mãe, consegue permanecer na escola e dar continuidade aos seus estudos.

O filme foi exibido pelo Emancipa na UFPA, no dia 20 de junho de 2024, em alusão ao mês do orgulho LGBT. Estivemos neste encontro como facilitadores do debate. O filme trouxe reflexões importantes sobre a vivência de pessoas transexuais, possibilitando aos jovens compreender as implicações psicossociais da transfobia.

Em 2016, a protagonista de *Valentina* criou um canal no YouTube que, atualmente, conta com 795 mil inscritos e mais de 34 milhões de visualizações. Seus vídeos abordam questões como visibilidade trans, enfrentamento do preconceito e da discriminação, identidade de gênero, saúde mental, diversidade e inclusão. Os conteúdos dela são de suma importância para adolescentes que, assim como o jovem Thiessita (participante da pesquisa), estão em fase de descoberta e afirmação da identidade sexual.

Além das mulheres transexuais, Thiessita pontua assistir ao conteúdo digital das *drag queens*. Ser drag não é um gênero, nem uma orientação sexual, mas uma manifestação artística, uma personagem, uma linguagem artística, que, na maioria das vezes, realiza performances culturais. *Drag queen* também é uma ação política, pois ressignifica a noção dominante do que se entende por “gênero”. É preciso

se desassociar o pensamento de que a drag queen é uma identidade de gênero, uma forma artística relacionada com a questão sexual do indivíduo. Por mais que a drag queen se apresente, na maioria das situações, em ambientes de cultura gay, a forma artística em si não se correlaciona diretamente como conceito de identidade de gênero ou orientação sexual (Amanajás, 2014, p. 2).

Uma *drag queen* brasileira muito conhecida é Rita von Hunty, nome artístico do professor Guilherme Terreri Pereira. Ela discute temas relacionados à política, direitos humanos, cultura, diversidade, inclusão etc. Rita já concedeu diversas entrevistas, e seu canal no *YouTube* (Tempero Drag) possui atualmente 1,24 milhão de inscritos e cerca de 66 milhões de visualizações.

Por fim, Hilton citou a Deputada Federal Erika Hilton, importante ativista, travesti negra e política brasileira. Nas eleições de 2020, Erika foi eleita a vereadora mais votada do Brasil, com 50.508 votos, além de ser a primeira travesti a ocupar uma cadeira na Câmara Municipal de São Paulo. Em 2022, ela foi eleita deputada federal com 256.903 votos.

Erika afirmou em uma entrevista³² que não se importa de ser chamada de mulher transexual ou de travesti. Ela explica que a palavra "travesti" surge com mais força durante a ditadura militar, período em que as travestis eram perseguidas por serem associadas à prostituição e à drogadição. Por outro lado, a palavra "transexual", durante muito tempo esteve vinculada à patologia ("transexualismo"). Ela pondera, contudo, que atualmente não há uma diferença entre os dois grupos, pois se trata do modo como as pessoas preferem ser reconhecidas; mas, em algumas entrevistas, prefere ser tratada por travesti como uma demarcação política, uma forma de dizer à sociedade que as travestis "não são só o estereótipo que foi montado e desenhado, existem travestis que são deputadas, existem travestis que são médicas, existem travestis em todos os lugares da sociedade tentando quebrar com esse imaginário que é tão atrasado e que rouba cidadania" (Hilton, 2024).

Erika não possui um canal dedicado ao compartilhamento de conteúdo no *YouTube*, mas seus perfis no *Instagram* e no *TikTok* têm, respectivamente, 2,4 milhões e 693 mil seguidores. São, principalmente, nesses espaços que ela compartilha sua atuação na Câmara Federal, suas entrevistas e vídeos discutindo questões relacionadas à vida social.

De acordo com Oliveira (2023, p. 11),

Por meio dos comentários dos usuários no *TikTok*, percebemos uma recepção positiva dos usuários que não necessariamente integram a comunidade trans ou LGBTQIAPN+. A eloquência discursiva de Erika Hilton aparece como tema recorrente nesta interação, bem como declarações específicas a respeito da aproximação com pautas políticas por meio do perfil da deputada federal. Outro ponto comum é o reconhecimento de uma postura elegante e inteligente da parlamentar, que coopta a atenção dos espectadores e consegue responder a um assunto que a violenta.

³² <https://www.facebook.com/watch/?v=802295631949909>

Por sua luta e engajamento político, Erika se tornou uma verdadeira referência, não apenas nos debates relacionados aos direitos LGBT, mas por sua defesa dos direitos humanos de forma geral. Isso se tornou uma verdadeira inspiração para muitos jovens LGBT, sobretudo negros, negras e pessoas de periferia (“*eu me inspiro muito na Erika*” – Hilton).

O que percebemos nesses depoimentos é que as mulheres trans, travestis e *drag queens* exerceram um papel educativo de suma importância, algo realizado pelas redes sociais e que ajudou os jovens a se compreenderem. Quando não se tinha amigos por perto (“*eu não tinha uma referência, eu não tinha nada por perto. Nem na escola*” – Thiessita), essas mulheres e *drag queens*, mesmo que virtualmente, aproximaram-se e tornaram-se referências importantes, ao ponto de fazer com que os jovens desejassem ser semelhantes a elas (“*eu me inspiro muito na Erika*” – Hilton).

A grande mídia sempre associou pessoas trans e *drag queens* ao adoecimento e/ou ao humor, assim como a sociedade tem negado a essas pessoas o acesso aos mais diversos espaços. Tê-las, então, como intelectuais inseridas nos debates da vida pública (como Érika Hilton) e produzindo cultura cinematográfica (como Thiessita) é um avanço importante, com impactos positivos, como vimos, na vida de jovens gays e bissexuais.

6.4.2. “Os meus professores dentro de sala falavam sobre isso, sobre o respeito”: processos educativos voltados à diversidade no Ensino Médio

Apesar de muitas políticas educacionais brasileiras caminharem no sentido contrário ao debate sobre diversidade sexual e ao enfrentamento da homo/bifobia, os jovens destacaram que, durante o ensino médio, seus professores abordaram essas questões em sala de aula.

Depoimento 1:

Thiessita: Os meus professores falavam abertamente sobre questões relacionadas aos povos indígenas, a questões raciais, questões relacionadas ao combate à violência contra a mulher, questões relacionadas à sexualidade.

Mateus: Em quais disciplinas, principalmente?

Thiessita: Literatura, sociologia e história. E às vezes tinha também algumas palestras, alguns eventos que traziam algum tipo de debate ou temática relacionados a esses temas do colégio.

Mateus: Isso te fortaleceu?

Thiessita: Sim, fortaleceu bastante. Me ajudou a entender, a conhecer um pouco mais sobre a minha causa e as outras causas também.

Depoimento 2:

Hilton: Então os meus professores dentro de sala falavam sobre isso, sobre o respeito. Teve sociologia, também, que falava muito sobre essas histórias. Era muito bom, entendeu? Era muito bom. [...] história, sociologia e filosofia eram muito importantes

traziam essas diferenças sobre o racismo que já vinha de muito tempo, desde a escravidão, a homofobia já falava sobre isso, que já vinha de muito tempo, que tinha muita gente que não ia pra escola e, às vezes, se suicidavam por conta dos apelidos.

Como se pôde notar, essas ações individualizadas de alguns docentes foram percebidas como significativas pelos estudantes, o que demonstra o potencial de ações educacionais voltadas não apenas para a diversidade sexual, mas também para “*questões relacionadas aos povos indígenas, a questões raciais, questões relacionadas ao combate à violência contra a mulher*” – Thiessita.

As disciplinas citadas por Thiessita e Jão foram profundamente impactadas pelo Novo Ensino Médio. Em 2016, o então presidente Michel Temer instituiu, por meio da Medida Provisória 746/16, a primeira tentativa de reformulação do ensino médio. Nessa proposta, disciplinas que até então eram consideradas obrigatórias – como artes e educação física – passaram a ser facultativas. A MP também instituiu a substituição da formação superior pelo “notório saber”, que consiste na inserção de profissionais sem formação superior em cursos de licenciatura no âmbito das escolas. Após muitas críticas e polêmicas (e 11 audiências públicas), o Congresso Nacional aprovou a reforma, que trouxe um conjunto de “novidades” e que foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017 por Michel Temer, tornando-se a Lei nº 13.415/17, conhecida como Novo Ensino Médio (Silva; Calçada, 2023).

O currículo do ensino médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos Itinerários Formativos. Esses itinerários receberam diferentes arranjos conforme o contexto local das escolas e ficaram limitados às possibilidades de oferta dos sistemas de ensino. A parte obrigatória estipulada pela BNCC prevê 1.800 horas destinadas às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês. Quanto às outras áreas do conhecimento (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia), foram reduzidas a “estudos e práticas”, isto é, tornaram-se saberes não obrigatórios (Immianovsky; Schreiber, 2022).

É importante pontuar que, conforme salientamos anteriormente na 2ª seção desta tese, a própria BNCC adota uma concepção conservadora sobre a discussão de gênero e das sexualidades. Na versão final do documento de 2018, os termos “gênero”, “diversidade sexual” e “orientação sexual” foram suprimidos das competências e conteúdos curriculares. O debate sobre o enfrentamento à homofobia, que estava presente nas versões iniciais, também desapareceu do texto (Silva, 2020). Isto já é um indicativo do projeto de ensino médio destinado às juventudes.

De forma semelhante e retrógrada, os conteúdos das disciplinas de Filosofia, História e Sociologia, em especial, foram diluídos e fragmentados no campo do saber intitulado Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) (ANPOF, 2023; Bodart; Oliveira, 2022). A ênfase do Novo Ensino Médio em áreas mais "práticas", como Linguagens e Matemática, sem a devida importância às Ciências Humanas, objetiva reduzir a capacidade da juventude de compreender questões sociais, culturais e políticas de forma profunda e crítica, o que traz impactos severos na formação do indivíduo enquanto ser consciente de sua participação social.

Sobre os itinerários “(de)formativos” (Willima; Candido, 2023), eles são, na verdade, uma falácia, pois

não poderiam ser escolhidos exclusivamente pelos/as estudantes uma vez que, anteriores ao processo de escolha, existem questões de ordem estrutural. Por exemplo, haveria condições físicas e materiais em todas as escolas para oferecer esses itinerários? Somente essa questão já é contraditória: como pode o/a discente fazer a escolha se, dependendo da realidade escolar, não é possível ofertar todos os itinerários? (Corrêa; Ferri; Garcia, 2022, p. 17).

A forma como está desenhado o novo ensino é contrário àquilo que os estudantes do Emancipa/PA relataram. Nota-se, a partir dos depoimentos, que as disciplinas percebidas como espaços de debates e reflexão sobre o assunto são justamente, aquelas que tiveram diminuição da carga horária. São nessas disciplinas, segundo os jovens, que os professores “*falavam abertamente sobre questões relacionadas aos povos indígenas, a questões raciais, questões relacionadas ao combate à violência contra a mulher*” (Thiessita).

Sobre os impactos dessas discussões na juventude, Souza e Teixeira (2022) avaliaram as percepções de 13 egressos do Ensino Médio acerca do tema Gênero e Sexualidade como conteúdo programático das disciplinas de Filosofia e Sociologia. As falas dos participantes demonstraram que a inserção desses temas em sala de aula foi importante para que a escola cumpra seu papel na formação da cidadania. Além disso, mencionou-se o papel das disciplinas de sociologia e filosofia na libertação das “amarras”, medos e inseguranças associados à sexualidade.

Em nossa pesquisa, identificamos um papel semelhante dos professores do ensino médio de Filosofia, Sociologia, História e Literatura, que, mesmo diante dos retrocessos na educação brasileira, conseguiram construir espaços de resistência e enfrentamento e que foram significativos para os jovens.

Como se pôde perceber, os processos educativos voltados à diversidade são essenciais para os jovens gays e bissexuais, algo que, como veremos no próximo subitem, se efetiva no Emancipa/PA. A educação popular é vista pelos jovens como uma experiência diferenciada (“*nunca tinha presenciado algo assim antes*” – Thiessita) e motivadora (“*Então tá sendo bem legal de acordar cedo e vir pra cá*” – Franco), sendo um lugar em que os professores têm a “*mente aberta, bem mais do que o meu ensino médio*” (Thiessita).

6.4.3. “*Eu nunca tinha presenciado algo assim antes*”: o papel transformador do Emancipa e da Educação popular

O Emancipa tem como pilar fundamental a formação da consciência crítica das juventudes. Acredita-se ser possível conduzir uma formação para o ingresso no ensino superior que não se restrinja à mera transmissão mecanizada dos conteúdos do Enem. Na educação popular – e no Emancipa não poderia ser diferente – aprende-se a pensar sobre o mundo de forma crítica, e não se pode pensar criticamente sem discutir os problemas que envolvem a vida em sociedade.

Segundo Silva, Cordeiro e Júnior (2002, p. 63),

A organização das atividades da Rede reúne estratégias abrangentes que incluem ações de formação de educadores e educadoras populares, por meio de cursos, debates e oficinas, além de estratégias de fortalecimento de coletivos e organizações populares e de juventude e ações de incidência política e posicionamentos públicos relacionados à defesa do direito à educação e da democracia e justiça social. Todas estas ações se integram na estratégia básica da Rede que é a oferta de turmas de cursinhos populares com aulas e debates das disciplinas e componentes curriculares dos programas oficiais do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com a intenção de preparar o seu público possa concorrer com maiores possibilidades de sucesso nos referidos processos. Tais propostas assumem os princípios da educação popular de base freireana, cujas origens se acham intimamente ligados à luta por direitos humanos e se fundem no propósito de propor estratégias de formação de sujeitos e subjetividades críticas e comprometidas com o enfrentamento das desigualdades sociais, da violação dos direitos em nossa sociedade e da defesa da justiça e da ética.

O posicionamento político do Emancipa na defesa dos direitos sociais, na luta contra as desigualdades sociais e diversas opressões, é o fio condutor que permeia todas as práticas desenvolvidas em seu interior. Coaduna-se, ainda, nesse eixo central, o diálogo como ação político-pedagógica. Todos esses fundamentos são disseminados entre os educadores voluntários, com os coordenadores e com os próprios estudantes. Isto acontece em espaços de formação continuada para professores e coordenadores, nas salas de aula, em oficinas, palestras, cine-debates e, inclusive, em ações políticas diretas de defesa dos direitos sociais, como passeatas e protestos (Barros *et al.*, 2022).

Freire (1967, p. 36) afirma que

a ‘elevação do pensamento’ das massas, ‘o que se sói chamar apressadamente de politização’, a que se refere Fanon, em *Los Condenados de la Tierra*, e que constitui para ele uma forma de se ‘ser responsável nos países subdesenvolvidos’, começa exatamente por esta autorreflexão. Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.

Para a “elevação do pensamento” das massas e, conseqüentemente, a tomada de consciência é preciso que haja diálogo: “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (Freire, 1987, p. 50). E, quando tratamos de jovens gays e bissexuais, o diálogo

possui um valor essencial, pois, como ficou evidenciado nas narrativas anteriores, a escola pouco (ou quase nada) possibilitou a esses sujeitos falar de suas questões.

Sobre o Emancipa, algo inicial que chama a atenção é o fato de os jovens desta pesquisa pontuarem o sentimento de "acolhimento" em sala de aula ("*Me sentia bem, me sentia acolhido*" – Thiessita"; "*Aqui é o meu lugar*" – João). Essa base de confiança e bem-estar é fundamental para a construção do diálogo: "o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia" (Freire, 1987, p. 52).

Se, ao longo de suas trajetórias escolares, esses jovens foram excluídos, na educação popular puderam encontrar um lugar de liberdade ("*eu sou bem livre*" – Hilton). "A educação popular é a negação da negação" (Brandão; Assumpção, 2009, p. 32). A educação popular é um espaço de valorização e promoção da diversidade.

Além desses elementos iniciais, outros pontos importantes surgiram nas histórias orais dos jovens, conforme será observado abaixo no relato de Thiessita.

Mateus: Como é que você se sentia quando tu ias pra UFPA?

Thiessita: Me sentia bem, me sentia acolhido e eu percebia que a didática do Emancipa era muito diferente. Eu nunca tinha presenciado algo assim antes. Eu via que o se preocupava muito com os alunos, que eles eram muito mente aberta, bem mais do que o meu ensino médio.

Então, **estavam sempre teclando nessa tecla de questões sociais**, de se por acaso um ou outro precisar de ajuda, irem se ajudando. Eu lembro que também tinha até uma vaquinha, caso alguém não conseguir ir pro Emancipa por questões financeiras. Tinha um fundo ali arrecadado pra pessoa se deslocar até o Emancipa. Então eu vi ali, era um espaço muito acolhedor para os estudantes, era algo que eu nunca tinha presenciado antes.

Eu me senti muito bem, ao mesmo tempo, estranhei no começo, pois **é algo que eu não estava tão acostumado**. Logo de cara, eu pensei: "o Emancipa seria como um curso de vestibular qualquer, que só ia focar no vestibular apenas, não ia focar nos estudantes e se as suas causas, o que eles estavam passando, se eles precisavam de ajuda, se precisavam conversar?". Mas o Emancipa estava dividido entre essas duas coisas, entre vestibular e ver como estão os estudantes, se precisavam de ajuda, se precisavam de apoio, se precisavam de conversa. Tanto que em vários momentos ali do Emancipa eu vi que tinha diversas rodas de conversas. Nessas rodas, a gente podia falar como a gente estava se sentindo em relação ao Emancipa. Enfim, tudo ali era resolvido com diálogo. A gente falava das questões sociais também de forma muito aberta, abrangente. Enfim, foi algo que eu estranhei no começo, mas depois com o tempo eu me acostumei.

Mateus: Tu achas que a educação deveria ser assim?

Thiessita: Sim, eu senti que a educação do Emancipa é mais inclusiva e aberta.

Mateus: Em relação à tua identidade, o Emancipa potencializou também isso dentro de ti?

Thiessita: Sim, potencializou, me tirou dúvida relacionada a outras causas sociais. O Emancipa me fez abrir ainda muito mais a minha mente que já era aberta por mais ainda e aí fui começando a entender, a ver como o Emancipa era um projeto muito interessante de permanecer até os dias de hoje, porque é algo que a gente não vê com frequência nos colégios, na educação, que é essa educação inclusiva, como o Emancipa faz.

A fala de Thiessita expressa diversos princípios da educação popular. A educação popular busca tornar as pessoas conscientes de sua própria realidade por meio do desenvolvimento do pensamento crítico; por isso, é indispensável discutir problemáticas da vida social. Mais do que refletir sobre a própria história, espera-se que o sujeito também seja capaz de pensar a história do outro, observando as influências históricas e políticas na vida em sociedade (“*estavam sempre teclando nessa tecla de questões sociais*” – Thiessita).

Neto (2015, p. 121) afirma que “são as estruturas sociais injustas que impedem que as maiorias populares tenham a mesma possibilidade de ter, saber, poder e atuar por si e para si mesmas”. Tal compreensão é fundamental para que os jovens visualizem com mais clareza a produção das desigualdades em suas vidas e territórios, especialmente quando falamos de juventudes afetadas por múltiplas formas de opressão, como as que já discutimos e identificamos nesta pesquisa: homo/bifobia, racismo, gordofobia e opressão de classe.

No Emancipa, não há neutralidade. Segundo Silva, Cordeiro e Júnior (2022, p. 67):

a proposta assume que não há e não pode haver neutralidade no processo educativo, já que esta, por natureza, precisa assumir um compromisso ético-político com os oprimidos, com o enfrentamento das opressões e deste projeto de poder capitalista, colonial, excludente. Um projeto político de emancipação, de elevação cultural, de educação para a liberdade, enfim.

É por isso que, no Emancipa, há explicitamente discussões voltadas às questões sociais, algo que, no início, pode causar certo estranhamento nos estudantes (“*estranhei no começo, é algo que eu não estava tão acostumado*” - Thiessita), mas que traz bem-estar (“*eu me senti muito bem*” - Thiessita).

Thiessita também pontuou que o Emancipa possui uma dupla finalidade: preparar para a prova do vestibular e “*ver como estão os estudantes, se precisavam de ajuda, se precisavam de apoio, se precisavam de conversa*”. Para isso, os docentes costumam realizar “*diversas rodas de conversas*” que tratam, por exemplo do bem-estar emocional dos estudantes. O jovem também classifica a educação desenvolvida no Emancipa como inclusiva: “*a educação do Emancipa é mais inclusiva e aberta*”; “*é algo que a gente não vê com frequência nos colégios, na educação, que é essa educação inclusiva*”.

O Emancipa oferece aos estudantes acompanhamento psicossocial por meio de uma equipe composta por psicólogos, assistentes sociais e estudantes de Psicologia e Serviço Social, todos atuando voluntariamente. Durante o ano letivo, esses profissionais entram nas turmas para conversar com os estudantes sobre temáticas diversas, além de identificar suas demandas e necessidades (Silva; Cordeiro; Júnior; 2022).

Para nossa pesquisa sobre o estresse, tal achado é essencial, pois demonstra, em primeiro lugar, que os jovens anseiam por um lugar acolhedor, onde possam ser livres para ser quem são; além disso, revela que, devido a uma trajetória marcada por muitas violações, precisam do apoio multidisciplinar de profissionais da educação, saúde e assistência social.

A educação popular, sob a perspectiva freiriana, tem como eixo central a inclusão de minorias sociais, “destacando a importância de se respeitar as diferenças individuais e culturais, os diferentes saberes e a realidade sócio-histórica de cada educando, visando a humanização do ser humano, por meio de uma educação gnosiológica, crítica e amorosa” (Oliveira; Silva, 2007, p. 113).

Precisamos dizer que, quando falamos de uma “educação amorosa” preocupada com o bem-estar dos jovens, não estamos tratando, somente, da dimensão dos afetos das relações humanas, mas de um compromisso ético e político com grupos historicamente marginalizados e excluídos.

Para Freire (2021), a educação é um ato de amor somente quando valorizamos esses grupos, ouvimos suas demandas, aprendemos com eles e nos unimos às suas causas. Só chegamos ao amor por meio de uma postura dialógica, em que tudo seja “*resolvido com diálogo*” (Thiessita).

De fato, esse posicionamento com as juventudes pode causar certo estranhamento (“*estranhei no começo*” – Thiessita), pois estamos inseridos em um mundo em que os opressores “exploram e violentam, em razão de seu poder” (Freire, 2021, p. 41). Quase nenhum de nós está “*tão acostumado*” (Thiessita) com o diálogo como prática de liberdade. Contudo, conforme pontuamos anteriormente sobre o amor pelos grupos vulnerabilizados, “onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (Freire, 2021, p.111).

No contexto das juventudes, a educação popular precisa construir um diálogo franco e com a “*mente aberta*” (Thiessita) para ouvir as demandas e experiências dos jovens, o que é fundamental, sobretudo para os jovens desta pesquisa que, durante suas trajetórias escolares tiveram poucas oportunidades de falar sobre as suas experiências de vida. É o lugar de encontro dos jovens das escolas públicas, negros e LGBT.

No subtópico anterior, houve a referência de João ao nome de Erika Hilton. Agora, assim como Franco, ele fará referência à Marielle Franco:

Depoimento 1:

Franco: Eu tava fazendo um cursinho no [o jovem cita o nome de um cursinho particular], eu não me senti muito bem ali. Apesar de ter pessoas da LGBT lá, mas eu não me senti como eu tô me sentindo aqui.

Mateus: É mesmo? Lá no antigo cursinho tu não se sentia bem pra ser o que tu és?

Franco: Não.

Mateus: E aqui no Emancipa?

Franco: É bem melhor. Eu conheci uma aluna do Emancipa: [o estudante cita o nome da amiga de turma]. Bem legal. Me informou bastante coisa sobre a UFPA, sobre a... Como é o nome da mulher mesmo?

Mateus: Da Maria de Franco?

Franco: Sim, da Maria de Franco. Contou um pouco da história dela, do que ela passou.

Mateus: Tu já sabia disso, da Maria de Franco?

Franco: Não, eu não fazia ideia. Até porque é a primeira vez que eu vou fazer o Enem, então... Tô com um pouco de medo porque eu tô com muita dificuldade em redação. Então tá sendo bem legal de acordar cedo e vir pra cá. Ter conhecido pessoas da minha sala também, que são bem compatíveis.

Mateus: O que é que tem de compatível entre vocês?

Franco: Não sei, eu acho que é a conversa, a gente sente assim da pessoa a energia positiva que vem, entende?

Depoimento 2:

Jão: Primeiro comecei a falar com a [o estudante cita o nome de uma colega de turma]. Aí eu fiquei assim: “tem gente da minha comunidade aqui, tem gente do meu lado, tem gente...”. Eu me senti super acolhido. Aí, a começou a entrar na sala com o nome da Marielle, que é uma vereadora lésbica, a começou a ver os... os cartazes na sala, da diversidade, da comunidade LGBT. Eu falei: “aqui é o meu lugar, aqui não é lugar pra gente riquinha”. Eu sempre falei isso: “não é lugar pra gente riquinha, não é lugar pra gente de escola particular”.

Mateus: Tu te sentiu mais livre no Emancipa?

Jão: Bastante. Podia ser que nem eu sou até hoje. Se eu falar com algum coordenador, eu falo. Aí vão me orientar, vão falar alguma coisa, vão me acolher, entendeu?

Mateus: O Emancipa foi diferente de tudo aquilo que tu viveu na tua vida escolar?

Jão: Sim, bastante diferente. Como eu te falei: fui bem recepcionado pelos professores, coordenadores, e eu senti que ele era o meu lugar.

Marielle Franco foi uma vereadora do PSOL eleita para a Câmara do Rio de Janeiro em 2016. Em março de 2018, o carro em que Marielle estava foi alvo de um ataque com 13 tiros. Ela e seu motorista, Anderson Gomes, morreram. Embora o caso ainda esteja sob investigação, sabe-se que o assassinato de Marielle foi motivado, sobretudo, por sua luta contra milícias e grupos paramilitares que atuam no Rio de Janeiro (RJ), controlam o território e praticam crimes como ameaças e extorsão.

A vereadora nasceu em uma das favelas do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, foi aluna de um pré-vestibular comunitário, formou-se em Ciências Sociais pela PUC-Rio com bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni) e, posteriormente, fez mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Mulher negra, mãe, LGBT e casada com a arquiteta Mônica Benício, Marielle defendia diversas pautas relacionadas aos direitos humanos, entre elas os direitos das mulheres, negros

e LGBT. Ela esteve à frente da Comissão de Defesa da Mulher na Câmara Municipal³³ do RJ, constituída para combater o machismo, o sexismo, o racismo e a LGBTfobia que impactam a vida e a saúde das mulheres (Barros *et al.*, 2023).

No contexto do Emancipa, portanto, “*entrar na sala com o nome da Marielle*” (Jão) possui uma grande relevância, pois a sua história representa, dentre outras coisas, o enfrentamento às múltiplas formas de violência que atingem, principalmente, comunidades mais vulnerabilizadas. Falar em Marielle é disseminar o seu legado para que outros jovens se inspirem em sua história (“*eu me inspiro muito na Marielle Franco!*”).

É importante retomarmos a fala de Franco para pontuar que foi uma colega de turma do Emancipa que “*contou um pouco da história dela, do que ela passou*”. Há, portanto, entre os próprios estudantes, um processo de conscientização, um encontro entre sujeitos com experiências de vida semelhantes, “*que são bem compatíveis*” (Franco), sendo que, essa compatibilidade, acontece, não apenas por questões de raça e/ou orientação sexual, mas, também, em virtude dos posicionamentos políticos. Os jovens são críticos e educam-se entre si. O processo educativo popular, nesse sentido, ganhar um maior significador: “*tá sendo bem legal de acordar cedo e vir pra cá*” (Franco).

Ademais, Franco também pontuou que não se sentia bem no antigo cursinho que fazia parte e, em sua fala, percebe-se uma percepção diferenciada em relação ao Emancipa. A partir do relato do jovem, podemos inferir que isso está relacionado à possibilidade de discutir abertamente sobre questões relacionadas à vida social, como, por exemplo, o legado de Marielle Franco.

Silva, Cordeiro e Júnior (2022, p. 67) pontuam que

À diferença dos cursinhos privados ou comerciais, o Emancipa é uma aposta num processo de educação das classes trabalhadoras, negras, periféricas e demais grupos excluídos. Uma prática de educação popular, que aposta, como princípio, num posicionamento político ou, como nos ensina Paulo Freire, na educação como ato político, como forma intencional de intervir no mundo, produzir transformações e enfrentar opressões.

Os relatos desses jovens permitem afirmar que o Emancipa se diferencia das propostas de cursinhos privados e, mais do que isso, de todas as experiências educativas vividas ao longo da trajetória escolar. Coincidentemente, ao tratar do Emancipa, Jão também citou o nome de uma colega de turma, que é a mesma mencionada por Franco. Mais uma vez, nota-se o entusiasmo ao perceber que “*tem gente da minha comunidade aqui*” (Jão), que o nome de Marielle mencionado e que há cartazes sobre a diversidade fixados na sala de aula. Estes

³³ <https://www.aloalerj.rj.gov.br/>

elementos criam a possibilidade de identificação ("*aqui é o meu lugar*" – Jão) e reforçam que a educação popular é feita pelo e para o povo ("*não é lugar pra gente riquinha*" – Jão).

Dois últimos relatos de Hilton e Tsukasa se somam às falas anteriores e salientam o bem-estar que é estar no Emancipa:

Depoimento 1:

Mateus: Como foi pra ti entrar no Emancipa?

Hilton: Era o que mais eu queria, entendeu? Eu queria entrar, porque é na UFPA. Eles me ofereceram: "tu mora em Icoaraci, né? Por que tu não se inscreveu no Tapanã? Em Ananindeua?"

Eu falei: "eu não quero, não! É a UFPA".

Eu falei que eu queria na UFPA. Então foi que eu vim para o Emancipa, muito feliz.

Mateus: Como é a questão da tua identidade, ser gay no Emancipa, como é pra ti?

Hilton: Eu sou bem livre, eu sou bem essa pessoa, entendeu? Só que é totalmente diferente de como era na escola, né? Na escola, eu tinha que ser escondido só na escola, entendeu? Porque meus pais não sabiam, né? Então assim, eu saía da escola e eu tinha que ser uma pessoa mais centrada. Chegava em casa, eu... não era livre, não era eu como eu sou hoje. Então, hoje em dia, eu já sou mais assim, eu já sei mais sobre o que é homofobia. Já tenho meu posicionamento mais elevado, sabe? Onde eu chego, eu sou eu.

Conforme já pontuamos, o Emancipa é um projeto de extensão da UFPA com unidades distribuídas em diversos pontos das periferias de Belém e uma unidade em Ananindeua. Apesar de morar no distrito de Icoaraci, Hilton pediu para estudar na unidade da UFPA/Campus Guamá pelo significado de estar na universidade e pelas vivências que ela proporciona à comunidade. Estar na educação popular e em uma universidade pública, nesse sentido, parece ser um elemento motivador ("*Então foi que eu vim para o Emancipa, muito feliz*").

Quanto à identidade gay, Jão pontua que se sente livre no cursinho, também por já ter conversado com a família acerca da sua orientação ("*Chegava em casa, eu... não era livre, não era eu, como eu sou hoje*"). Além disso, ele afirmou já saber "mais sobre o que é homofobia" e já possuir um "posicionamento mais elevado". Esses elementos de experiências anteriores, tal como a vivência da educação popular na UFPA, parecem fortalecer o seu sentimento de liberdade.

Por fim, salientamos que os nossos achados sobre o papel do Emancipa concordam com estudos anteriores (Silva; Cordeiro; Júnior, 2022; Barros et al., 2023), isto é, no Emancipa os jovens sentem que conseguem estabelecer relações mais simétricas com os/as professores/as, percebem mudanças significativas em suas interpretações de fatos e fenômenos sociais, ampliam relações de afeto e de amizade, notam mudanças de mentalidade quanto à quebra de preconceitos, sentem um melhor aperfeiçoamento da autoestima, tornando-se menos tímidos/as e desenvolvendo a habilidade de falar em público, entre outros benefícios.

Para os jovens desta pesquisa, as primeiras formas de resistência e enfrentamento ocorreram por meio das amizades com as meninas na escola. São elas, principalmente, que acolhem e oferecem suporte emocional. Mas o processo de conscientização e, conseqüentemente, de diminuição da homofobia internalizada, perpassa pela educação. A educação conscientizadora e crítica (das mulheres trans, drag queen, de alguns docentes do ensino médio e do Emancipa) exerceu um papel fundamental na redução do estresse de minorias.

Para jovens com uma trajetória escolar marcada pelo silenciamento e por tantas violências, portanto, torna-se indispensável construir um ambiente em que suas opiniões sejam valorizadas e que suas existências não sejam questionadas. Desse modo, espera-se que muitos outros jovens gays e bissexuais negros das periferias de todo o Brasil possam dizer: “*aqui é o meu lugar*” – João.

A educação conscientizadora e problematizadora, sem dúvidas, pode ajudar esses jovens a encontrarem um “lugar”, assim como a valorizarem seus corpos e suas sexualidades como lugares confortáveis e bonitos de ser e viver.

7. Considerações Finais

Muitos desafios estiveram envolvidos na realização desta pesquisa. De início, havia a necessidade — própria da investigação científica — de selecionar e articular perspectivas teórico-metodológicas. Neste primeiro momento, notamos que teríamos de lidar com uma dura realidade marcada pela violência contra LGBT. Com as leituras, acendeu-se uma luz sobre o porquê de muitas dessas pessoas apresentam algum tipo de comprometimento da saúde mental. Clarearam-se, também, aspectos individuais de nossa própria história de vida. Com isso, queremos dizer que as literaturas utilizadas nesta tese não refletiam apenas as narrativas dos “outros”, mas a nossa própria trajetória de vida. À medida que compreendíamos como as opressões operam no âmbito social, compreendíamos a nós mesmos e tudo o que havíamos vivido. Isto, sem dúvidas, foi desafiador, pois não estava no script acessar algumas experiências pessoais relacionadas à homofobia.

Para facilitar a compreensão da escolha do objeto da pesquisa, ainda na introdução, optamos por iniciar por nossa própria trajetória escolar. Essa também foi a narrativa contada aos jovens nas Histórias Orais Escolares e, por mais incrível que pareça, houve muitos pontos de convergência entre os interlocutores. O grito (“olha o viadinho!”) é o mesmo, só é dito por outras bocas. O sentimento de tristeza e mágoa é o mesmo; muda apenas o olhar. Com isso, não queremos dizer que exista homogeneidade nas reações psíquico-emocionais diante da homo/bifobia, mas que há uma forma muito semelhante de reação ao estresse produzido.

Há uma diferença etária entre alguns jovens desta pesquisa, assim como entre o pesquisador, histórias de vida diferentes; porém, o ostracismo é muito forte. Narrativas marcadas por um estresse de minorias geracional. A pergunta que fica é: até quando?

Neste trabalho, desenvolvemos a tese de que “a homo/bifobia vivida na escola por jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA é um processo estressor que se intensifica a partir do imbricamento com outras formas de opressões (racismo, opressão de classe, gordofobia etc.). Contudo, ao longo das trajetórias de vida destes jovens, também se constroem o entrelaçamento entre resistências e de enfrentamentos (intraescolares ou não) que atuam positivamente frente às opressões vividas na escola”.

Para a condução da tese, propusemos a triangulação metodológica entre dois estudos: uma Revisão Integrativa da Literatura e uma pesquisa sobre História Oral Escolar com jovens gays e bissexuais do Emancipa/PA.

A Revisão Integrativa da Literatura (RIL) comprovou a prevalência de transtornos mentais entre LGBT e que tal grupo apresenta maior comprometimento da saúde mental em

comparação às pessoas heterossexuais. Estamos falando de transtornos de ansiedade, depressão e, inclusive, ideação e tentativas de suicídio. Os estudos apontaram, ainda, que isso ocorre devido ao estigma social, à violência e à LGBTfobia — ou melhor, à objetificação social dessas pessoas, que não são reconhecidas como sujeitos de direitos e, conseqüentemente, são tratadas como não humanas, seres inferiores.

Ainda na RIL, identificamos a Teoria do Estresse de Minorias, que se mostrou essencial para compreender o adoecimento mental dessas populações. A teoria oferece ferramentas valiosas para compreender a complexidade das experiências de pessoas LGBT que enfrentam opressões estruturais, contribuindo para intervenções que melhoram a qualidade de vida desses grupos.

A RIL, nesse sentido, foi importante para que pudéssemos delinear melhor nossos objetivos de pesquisa, assim como consubstanciar o debate teórico sobre a saúde mental entre gays e bissexuais; tanto que os estudos da revisão, conforme mencionamos, foram diluídos ao longo dos capítulos, auxiliando nas inúmeras discussões propostas na tese.

Faltava-nos, porém, avaliar o estresse entre jovens da escola pública no contexto paraense, provenientes da educação popular. Faltava-nos também olhar mais a fundo as associações entre homo/bifobia, outras formas de opressão e as resistências/enfrentamentos. Por isso, propusemos a pesquisa sobre Histórias Orais Escolares no Emancipa/PA.

Sobre a pesquisa no Emancipa, salientamos, em primeiro lugar, o caráter inovador do Caderno de Diálogo “LGBTfobia e estresse na escola: conhecer para resistir e enfrentar”. Tratou-se de um material importante que os jovens avaliaram positivamente, pois permitiu conhecer alguns dos conceitos abordados na tese. Não estamos tratando, portanto, apenas de um “instrumento” de pesquisa, mas de uma produção pedagógica com um valor educativo essencial que, certamente, será utilizada em formações posteriores com jovens estudantes e professores.

Quanto às narrativas, notamos a complexa configuração da homo/fobia na escola, perpetrada principalmente por outros meninos, mas que também pode ocorrer por um professor e, inclusive, por algumas meninas. Identificamos que a homo/bifobia está associada muito mais ao fato de os jovens não apresentarem uma masculinidade dominante do que às suas orientações sexuais, de fato.

Na escola, essa homo/bifobia manifestou-se principalmente por meio de insultos, apelidos e xingamentos. Além desses insultos, notamos um relato de tentativa de agressão, outro relacionado às redes sociais e tentativas diversas de modulação do comportamento. Isto demonstra que a homo/bifobia aglutina múltiplas violências e que ela é capaz, até mesmo, de

acessar o espaço virtual. Em nossa pesquisa, foi citado o Facebook como espaço virtual de violência. Como uma sugestão inicial para pesquisas futuras, indicamos identificar possíveis associações da homo/bifobia escolar com outras redes sociais, como TikTok, Instagram e WhatsApp.

É importante pontuar que, recentemente, a Meta (empresa responsável pelo Instagram, *WhatsApp* e *Facebook*) alterou sua política de moderação de conteúdo e passou a permitir, entre outras coisas, que a homossexualidade e a transexualidade sejam associadas a doenças mentais.

A partir desse cenário de violências na escola, surgem algumas questões: como as escolas permitiram que esses jovens passassem por esses eventos do ensino fundamental ao ensino médio? Como não há, por parte dos profissionais da escola, uma intencionalidade de estimular a denúncia para que eles não tenham mais medo de buscar ajuda? Parece-nos que há, aqui, uma homo/bifobia sutil, que se esconde no silêncio, nas ausências e nas negligências. A partir de Ochy Curiel e dos nossos dados, podemos afirmar que a escola é uma instituição do sistema político-institucional heterossexual e, portanto, reprodutora dele. Estamos falando, portanto, de uma “Heteroeducação”. Enquanto isso, restou aos jovens gays e bissexuais a humilhação, o medo, a dor do ostracismo, a invisibilidade e o silenciamento.

Quantas outras humilhações como essa já aconteceram dentro de um espaço que deveria ser protetor? Quantos outros gays e bissexuais não precisaram passar por isso? Muitos jovens dizem que anseiam “terminar os estudos” para cursar uma faculdade e/ou para adentrarem no mundo do trabalho. Mas, para muitos jovens LGBT, além de “terminar os estudos”, espera-se ansiosamente para terminar um ciclo de humilhação.

Algo que também preocupa é o fato de as violências não se restringirem à dimensão da sexualidade: quem sofre é a bicha afeminada, gorda, preta, moradora de periferia, com o tom de voz ameno, “quietinha”, com o cabelo crespo e/ou cacheado, com a unha pintada de corretivo, que posta uma foto bem feminina no Facebook.

Se a bicha é gorda, disseram que ela precisa emagrecer e/ou usar um sutiã. Se a bicha está tomando um remédio para gastrite, eles perguntam se não há um medicamento para mudar a cor. A bicha não consegue nem ficar em silêncio na sala de aula, pois logo chega o professor de inglês para questionar o seu silêncio. Como se não bastasse, a bicha não consegue estudar direito, pois está exausta de tanto trabalhar no balneário nos fins de semana. É muita coisa! (“*veio a questão de eu querer me suicidar por conta de muita coisa*” – Franco).

Homo/bifobia, gordofobia, racismo e opressão de classe estão imbricados e se articulam na produção da opressão e do sofrimento mental. Os efeitos psicossociais de todos esses

processos incluem vergonha, tristeza, mágoa, irritabilidade, ansiedade, problemas de autoestima, decepção e ideação suicida.

A gordofobia esteve especialmente associada a xingamentos misóginos. Com isso, queremos dizer que foram usadas características atribuídas às mulheres para desumanizar os jovens gays e bissexuais. No mais, vale ressaltar que, conforme defendemos nesta tese, a gordofobia e o racismo estão relacionados, pois, historicamente, adotou-se o corpo magro como padrão de beleza para diferenciar os corpos das mulheres negras.

A escola precisa promover esses debates para que outros jovens gays e bissexuais não cheguem ao ápice da insuportabilidade (“veio a questão de eu querer me suicidar”) e/ou tenham medo da violência (“eu ficava com medo do que as pessoas iriam pensar sobre mim”). Ser a favor da pauta LGBT não é uma questão unicamente pessoal, mas coletiva.

Nossa pesquisa, por outro lado, também identificou importantes formas de resistência e enfrentamento. As relações de amizade mostraram-se um primeiro espaço coletivo de enfrentamento, formado principalmente por jovens gays, bissexuais e pelas meninas. Essas resistências são construídas no âmbito da própria escola, pelos próprios jovens. Se a escola não constrói, intencionalmente, enfrentamentos, os adolescentes e jovens formulam suas próprias estratégias. As mulheres também surgiram, posteriormente, nas figuras de Erika Hilton, Thiessita e Marielle Franco. Mulheres transgênero, travestis, bissexuais e/ou negras, que são essenciais na luta por uma sociedade mais igualitária e livre de opressões.

As resistências também são construídas nas aulas de professoras e professores do ensino médio que, mesmo diante de um cenário neoconservador, mostraram-se empenhados em discutir questões relacionadas ao território, ao gênero, sexualidade, raça etc. Isso foi significativo para os jovens.

É preciso dizer também que esses debates, segundo os jovens, ocorreram principalmente nas disciplinas de sociologia, filosofia e história. Esses três campos do saber sempre foram muito questionados nos currículos do ensino médio. “Afinal, serve pra quê?” - é a pergunta feita (cinicamente!) com certa frequência pelos burocratas da educação. As Histórias Orais Escolares deram algumas das múltiplas respostas em defesa dessas disciplinas: são essenciais para o combate à homo/bifobia. São essenciais para conhecermos as demandas dos povos indígenas! São essenciais para desvelar o racismo, a LGBTfobia e as desigualdades sociais. São essenciais para a construção do pensamento crítico e para a formação cidadã.

A partir disso, é possível dizer que o esvaziamento do currículo com a reforma do ensino médio é, além de racista — por afetar principalmente jovens negros das periferias — também LGBTfóbico, pois limita ainda mais as discussões sobre diversidade sexual na escola.

Quanto ao Emancipa/PA, um achado importante refere-se ao fato de que esse movimento de educação popular conseguiu articular múltiplos debates essenciais para os jovens gays e bissexuais. Notou-se nos relatos que não bastaria falar apenas do enfrentamento à homofobia e da valorização da diversidade sexual. É preciso discutir as opressões em seus imbricamentos, o que significa que a educação deve tratar, sim, da valorização e dos direitos da comunidade LGBT, mas sem esquecer de outras lutas essenciais, como o enfrentamento ao racismo e a justiça social para as populações mais pobres das periferias.

Por fim, trazemos a seguinte reflexão: durante os meses de janeiro e setembro, fala-se muito em “Janeiro Branco” (referindo-se à saúde mental em geral) e “Setembro Amarelo” (referindo-se à prevenção ao suicídio), mas não se pode falar sobre estas temáticas de forma isolada e genérica, sem um debate crítico acerca da influência de estruturas mais amplas na saúde mental, como é o caso daquelas identificadas nesta tese. Há uma série de estatísticas sobre suicídio na adolescência e juventude, mas é necessário pautar-se quem são esses jovens, suas classes sociais, raças/etnias, gêneros e sexualidades.

A luta contra a homo/bifobia não é uma tarefa individual de quem sofre essa violência, muito menos um compromisso exclusivo da comunidade LGBT. É (ou deveria ser) uma luta de toda a sociedade. A escola, em especial, tem esse papel estipulado por lei. Precisa cumpri-lo. A educação é um direito gratuito, mas, para muitos jovens gays e bissexuais, há um preço muito alto a pagar.

Para pesquisas futuras, sugerimos também analisar o estresse nas trajetórias escolares de lésbicas, pessoas trans e outras sexualidades. Sugerimos, da mesma forma, avaliar o estresse na vida de professores gays e bissexuais. Esses docentes se sentem confortáveis para assumir suas identidades na escola? Eles já passaram por situações de homo ou bifobia? Quais as percepções de docentes gays e bissexuais acerca da homofobia e bifobia na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio? O Emancipa também exerce um papel positivo na vida de seus professores gays e bissexuais? Estas são algumas questões que pretendemos investigar mais adiante.

REFERÊNCIAS

- ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena. Preditores de sintomas depressivos em crianças e adolescentes institucionalizados. **Universitas Psychologica**, [s.l.], v. 9, n. 1, p.199-212, abr. 2010.
- ABREU, Desirée Pereira de *et al.* Estressores psicossociais, senso de comunidade e bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes de zonas urbanas e rurais do Nordeste do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, [s.l.], v. 32, n. 9, p.1-12, set. 2016.
- ALBUQUERQUE, Paloma P.; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti A. Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências. **Temas em Psicologia**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 663-676, 2015.
- ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Evidências de validade da escala “Student Alienation and Trauma Survey – R. Aval. psicol.** [online]. vol.13, n.1, p. 115-124. 2014.
- ALENCAR, Venan Lucas de Oliveira. Estresse de minoria em narrativas de vida de homens gays no YouTube. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S.L.], v. 3, n. 11, p. 101-118, 1 mar. 2021.
- ALVES, Raquel Ávila Kepler *et al.* Alterando Crenças Centrais: um relato de caso de homofobia internalizada. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, S/L, v. 1, n. 13, p. 12-19, 2017.
- ANJOS, Katia Maria Barbosa dos. **Heteronormatividade no contexto escolar: resistências e enfrentamentos de estudantes lgbtqia+**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.
- ANTONIO, R. M.; SILVA, I. M. S. E.; CECÍLIO, M. A. **O Neoliberalismo e as Políticas Educacionais Públicas do Brasil a partir da década de 1990**. In: V Encontro de Pesquisa em Educação - XVII Semana de Pedagogia da UEM - III Jornada de Gestão Escolar, 2010, Maringá. Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Maringá, 2010.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANTES, Maria Auxiliadora de Almeida Cunha; VIEIRA, Maria José Femenias. **Estresse: coleção clínica psicanalítica**. São Paulo: Casapsi Livraria e Editora Ltda., 2010.
- ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. Raça como elemento central da política de morte no Brasil: visitando os ensinamentos de roberto esposito e achille mbembe. **Revista Direito e Práxis**, [S.L.], v. 10, n. 4, p. 3024-3055, dez. 2019.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno Crh**, [S.L.], v. 27, n. 72, p. 613-627, dez. 2014.

BALLIVIAN, Jamile *et al.* Impacto de la pandemia de COVID-19 y la cuarentena en hombres que tienen sexo con hombres viviendo con VIH en Argentina. **Actualizaciones En Sida e Infectología**, [s. l], v. 28, n. 104, p. 113-122, 2020.

BARÃO, M. *et al.* **Atlas das Juventudes**: evidências para a transformação das juventudes, 2021.

BARROS, Angélica Tassiane dos Santos *et al.* Educação Popular na Amazônia: 10 anos de Rede Emancipa Belém. In: **Paulo Freire e a Educação Popular**: esperar em tempos de barbárie. São Paulo: Elefante, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 9-26.

BIRUEL, E.; PINTO, R. **Biblioteca**: Um profissional a serviço da pesquisa. Anais XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. Maceió. 2011.

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. A sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais**, [S/L], v. 6, n. 1, p. 123-149, 2022.

BORGES, D.; CANO, I. **Homicídios na Adolescência no Brasil**: IHA 2012. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. [S.L]: Autêntica, 2010.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da Revisão integrativa os estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 5, n.11, p. 121-136, 2011.

BOTTOM, Viviane Bagiotto. María Lugones: da colonialidade do poder à colonialidade de gênero. In: MARIM, Caroline; CASTRO, Susana de. **Estudos em decolonialidade e gênero**. Rio de Janeiro: Apeku, 2021. p. 19-38.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil**: ano 2013. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, 2016. 56 p.

CALCING, Jordana; BENETTI, Silvia Pereira da Cruz. Caracterização da Saúde Mental em Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional. **Psico**, [s.l.], v. 45, n. 4, p.559-567, 23 dez. 2014.

CALMON, Diego. Bissexualidade e ambiguidade: relações metafóricas e processos metonímicos em produções discursivas sobre a bissexualidade. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 68, p. 1-17, set. 2023.

CARNIEL, Gabriela Pacheco; DIERCKS, Margarita Silva; JUNG, Natália Miranda. A história de uma mulher negra e gorda: cotidiano, afetividade e sexualidade. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 33, p. 1-14, 2023.

CARRARA, Sérgio; SAGGESE, Gustavo. Masculinidades, violência e homofobia. In: GOMES, Romeu. **Saúde do homem em debate**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 201-225.

CASTOLDI, Luciana; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PRATI, Laíssa Eschiletti. O genograma como instrumento de pesquisa do impacto de eventos estressores na transição família-escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 19, n. 2, p.292-300, set. 2006.

CASTRO, Roney Polato de; SILVA, Michele Gomes da. Relações de gênero, sexualidades e militarização das escolas públicas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 258-277, 30 jun. 2021.

CEPAL. **La pandemia en la sombra: femicidios o feminicidios ocurridos en 2020 en América Latina y el Caribe**. 2021.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina y el Caribe: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible**. Relatório. 2022.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina**. S.L: Nações Unidas, 2020.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder; AZEVEDO, Hanna Valença Pereira; RAMOS, Mozer de Miranda. Preconceito e Saúde Mental: estresse de minoria em jovens universitários. **Revista de Psicologia da Imed**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 7, 31 ago. 2020.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder; RAMOS, Mozer de Miranda; GATO, Jorge. Indicadores de distress entre jovens LGBT+ durante o isolamento social pela COVID-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 35-46, 2021.

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**, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 5045-5056, out. 2021.

CLAUMANN, Gaia Salvador *et al.* Prevalência de pensamentos e comportamentos suicidas e associação com a insatisfação corporal em adolescentes. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, [S.L.], v. 67, n. 1, p. 3-9, mar. 2018.

COACCI, Thiago. Como funciona a despatologização na prática? **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 1-4, 2019.

COMAS-DÍAZ, Lillian. Afro-Latinxs: decolonization, healing, and liberation. **Journal Of Latinx Psychology**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 65-75, fev. 2021.

COMPAS, Bruce E. Stress and life events during childhood and adolescence. **Clinical Psychology Review**, [s.l.], v. 7, n. 3, p.275-302, jan. 1987.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. Resolução CFP n. 1, de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Brasília, DF.

CORDEIRO, Paula Maíra Alves. **Educação popular e emancipação das mulheres**: o que dizem as egressas do cursinho popular Paulo Fonteles, da rede emancipa Belém. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, PPGED/UFGA, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGA, Belém, 2023.

CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil. **Educação Unisinos**, [S.L.], v. 23, n. 4, p. 774-784, 10 dez. 2019.

COSTA, Angelo Brandelli *et al.* Protocolo para Avaliar o Estresse de Minoria em Lésbicas, Gays e Bissexuais. **Psico-USF**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 207-222, jun. 2020.

COSTA, Claudia de Lima. Interrogando Lugones: reflexões sobre um debate inconcluso. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 1-8, 2022.

COSTA, Guilherme Moraes da. Bixa preta: considerações sobre negritude e homossexualidade. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, [s. l], v. 1, n. 1, p. 1-12, 2023.

CRUZ, Beatriz Fragoso; LIMA, Maria Lúcia Campos; CARNEIRO, Larissa Raiza Costa. Faces da bifobia dentro (e fora) da comunidade LGBTQIAP+: reflexões a partir de narrativas de pessoas bissexuais. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, [S.L.], v. 1, n. 38, p. 1-20, 2022.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 120-139.

CURIEL, Ochy. De las identidades a la imbricación de las opresiones: desde la experiencia. In: FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro (org.). **Encrespando**: anais do I seminário internacional: refletindo a década internacional dos afrodescendentes. Brasília: Brado Negro, 2016. p. 75-85.

CURIEL, Ochy. Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. **Intervenciones En Estudios Culturales**, Colombia, v. 3, n. 4, p. 41-61, 2017.

CURIEL, Ochy. La nación heterosexual. **Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación**. Bogotá: Brecha Lésbica, 2013.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **El potencial epistemológico y teórico de la historia oral**: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. In revista Temas Sociales, número 11, IDIS/UMSA, La Paz, 1987.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Anatomía del nuevo neoliberalismo. **Viento del Sur**, n. 164, jul., 2019.

DAY, Vivian Peres *et al.* Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 9-21, abr. 2003.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 24, p. 40-52, dez. 2003.

DECAMP, Whitney; BAKKEN, Nicholas W.. Self-injury, suicide ideation, and sexual orientation: differences in causes and correlates among high school students. **Journal Of Injury And Violence Research**, [S.L.], v. 1, n. 8, p. 15-24, jan. 2016.

DELGADO, Jaime Barrientos *et al.* Efectos del prejuicio sexual en la salud mental de personas transgénero chilenas desde el Modelo de Estrés de las Minorías: una aproximación cualitativa. **Terapia Psicológica**, [S.L.], v. 37, n. 3, p. 181-197, dez. 2019.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco *et al.* Eventos estressores no desenvolvimento de meninas adolescentes cumprindo medidas sócio-educativas. **Paidéia (ribeirão Preto)**, [s.l.], v. 15, n. 30, p.119-129, abr. 2005.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; BENETTI, Sílvia Pereira da Cruz; DERETTI, Luciana; D'INCAO, Daniela Bergesch; LEON, Joana Severo. Eventos estressores no desenvolvimento de meninas adolescentes cumprindo medidas sócio-educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], v. 15, n. 30, p. 119-129, abr. 2005.

DENZIN, Norman K. **The Research Act**. Routledge, Londres, 2017.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, p. 107-30, 2005.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro (a origem do mito da modernidade)**. Petrópoles: Vozes, 1993.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-11, 2014.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 275 p.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

FARO, André; PEREIRA, Marcos Emanuel. ESTRESSE: revisão narrativa da evolução conceitual, perspectivas teóricas e metodológicas. **Psicologia, Saúde & Doenças**, S/L, v. 14, n. 1, p. 78-100, mar. 2013.

FBS., Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo, 2023.

FEIJÓ, Ricardo Becker, RAUPP, Ana Paula Gonçalves, JOHN, Ângela Beatriz. Eventos estressores de vida e sua relação com tentativas de suicídio em adolescentes. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 1999, p. 151-157.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009. p. 13-52.

FIGUEIRA, Ivan; MENDLOWICZ, Mauro. Diagnóstico do transtorno de estresse pós-traumático. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 12-16, jun. 2003.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérغامo. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 139-144, ago. 2015.

FRANCIS, Hilary *et al.* Decolonising Oral History: a conversation. **History**, [S.L.], v. 106, n. 370, p. 265-281, mar. 2021.

FRISSE, Gustavo Luiz. O regime político da heterossexualidade e a migração sexual. **Revista Espacialidades**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 387-412, 29 mar. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. S/L: Unicef, 2021. 56 p.

GARCIA, Luciana Amaral. **As redes interpessoais e o estresse de professores da educação infantil**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Belém, 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **Etd - Educação Temática Digital**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 53, 5 dez. 2008.

GOHN, Maria da Glória. Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, [S.L.], n. 7, p. 10-32, 9 nov. 2017.

GONZÁLES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 375 p.

GROSGOUEL, Ramón. Pour décoloniser les études de l'économie politique et les études post-coloniales. Transmodernité, pensée de frontière et colonialité globale. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 115-147, 1 mar. 2008.

GUIMARÃES, Johnatan Razen; DUARTE, Evandro Piza; ARGOLO, Pedro. Quem quer ser Madame Satã? Raça e homossexualidade no discurso médico legal da primeira metade do século XX. **Revista Direito e Práxis**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 229–261, 2017.

HABIGZANG, Luísa Fernanda *et al.* Sintomas psicopatológicos em meninas vítimas de abuso sexual abrigadas e não-abrigadas. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 13, n. 1, p. 35-42, 2010.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 42, p. 1-18, 2021.

HADRIEL, Theodoro; COGO, Denise. (In)visibilidades sociocomunicacionais na diáspora queer. **Palavra Chave**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 1-29, 9 jun. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HOTTES, Travis Salway; BOGAERT, Laura; RHODES, Anne E.; BRENNAN, David J.; GESINK, Dionne. Lifetime Prevalence of Suicide Attempts Among Sexual Minority Adults by Study Sampling Strategies: a systematic review and meta-analysis. **American Journal Of Public Health**, [S.L.], v. 106, n. 5, p. 1-12, maio 2016.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**, 2023.

JAEGER, Melissa Bittencourt *et al.* Bissexualidade, bifobia e monossexismo: problematizando enquadramentos. **Revista Periódicus**, [S.L.], v. 2, n. 11, p. 1-16, 29 nov. 2019.

JANSEN, Karen *et al.* Eventos de vida estressores e episódios de humor: uma amostra comunitária. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 19, n. 9, p.3941-3946, set. 2014.

JIMENEZ, Maria Luisa Jimenez. Gordofobia: injustiça epistemológica sobre corpos gordos. **Revista Epistemologias do Sul**, [s. l], v. 4, n. 1, p. 144-161, 2020.

JORGE, Marco Antonio Coutinho; TRAVASSOS, Natália Pereira. Homofobia: uma interpolação na abordagem da transexualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 25-50, mar. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009. p. 13-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, [s. l], v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

KRISTENSEN, Christian Haag *et al.* Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes. **Interação em Psicologia**, [s.l.], v. 8, n. 1, p.45-55, 30 jun. 2004.

LARA, Camila Clozato; ABREU, Gabrielen Silva de. As Mulheres nos Livros Didáticos de Ensino Médio: avanços e desafios de representatividade. **Revista Ensin@ UFMS**, [S.L.], v. 3, n. 7, p. 65-85, 20 dez. 2022.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. ARTIGO - A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 35, n. 1, p. 1-21, 2019.

LEITE, Vanessa Jorge. "**Impróprio para menores?**": adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. 2014. 366 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LEWIS, Elizabeth Sara. **Não é uma fase**: construções identitárias em narrativas de ativistas lgbt que se identificam como bissexuais. 2012. 267 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Puc-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Qual a diversidade dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org.). **Homofobia e educação**: desafios ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009. p. 9-14.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **O stress está dentro de você**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

LOPES, Davi Haydee Almeida. "**Morreu? Não vai dar em nada, melhor nem ter o trabalho**": uma análise dos assassinatos de travestis em Belém. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Direito, PPGD/UFPA, Belém, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, jul./ dez. 2008.

LUGONES, María. Colonialidade de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52-83.

MAHUIKA., Nēpia. An outsider's guide to public oral history in New Zealand. **New Zealand Journal Of Public History**, [s. l], v. 1, n. 5, p. 3-18, 2017.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Verissimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações (Campo Grande)**, [S.L.], p. 577-596, 16 set. 2020.

MAIA, R. C. *et al.* Da Proteção ao Risco: configurações da violência intrafamiliar na juventude paraense. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.L.], v. 33, p. 1-8, 16 out. 2017.

- MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 14, n. 28, p. 57-74, 29 jul. 2020.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 27-54.
- MARACCI, João Gabriel; MACHADO, Paula Sandrine. Kit gay: mapeando controvérsias nas redes de uma ofensiva antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, p. 37-51, 2022.
- MARGIS, Regina *et al.* Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, [s.l.], v. 25, n. 1, p.65-74, abr. 2003.
- MENDES, Wallace Góes *et al.* Revisão sistemática das características dos homicídios contra a população LGBT. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 26, n. 11, p. 5615-5628, nov. 2021.
- MEYER, Ilan H. Identity, Stress, and Resilience in Lesbians, Gay Men, and Bisexuals of Color. **The Counseling Psychologist**, [S.L.], v. 38, n. 3, p. 442-454, 8 jan. 2010.
- MEYER, Ilan H. Minority Stress and Mental Health in Gay Men. **Journal Of Health And Social Behavior**, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 38, mar. 1995.
- MEYER, Ilan H. Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence.. **Psychological Bulletin**, [S.L.], v. 129, n. 5, p. 674-697, set. 2003.
- MEYER, Ilan H. Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence.. **Psychological Bulletin**, [S.L.], v. 129, n. 5, p. 674-697, set. 2003.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 32, n. 94, p. 01, 2017.
- MISSIATTO, Leandro Fonseca. **Colonialidade normativa**. Curitiba: Appris, 2021. 133 p.
- MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MORAIS, Normanda Araújo de; KOLLER, Sílvia Helena; RAFFAELLI, Marcela. Eventos Estressores e Indicadores de Ajustamento entre Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social no Brasil. **Universitas Psychologica**, Bogotá (Colômbia), v. 9, n. 3, p.787-806, set. 2010.
- MORAIS, Normanda Araújo de; KOLLER, Sílvia Helena; RAFFAELLI, Marcela. Rede de apoio, eventos estressores e mau ajustamento na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Univ. Psychol**, Bogotá (Colômbia), v. 11, n. 3, p.779-791, set. 2012.

MOSCHKOVICH, Marília. **Ebisteme**: bissexualidade como epistemologia. São Paulo: Linha A Linha, 2022.

MOURA, Gisely Josiara Ferreira *et al.* Relações entre Pares e Violência na Escola: percepções de estudantes paraenses. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 121-136, 25 maio 2018.

NASCIMENTO, Bruna Thaiza Silva; SILVA, Lúcia Isabel. **Exposição à violência entre adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém**: efeitos em suas trajetórias de desenvolvimento. 2019. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação - FAED, Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, 2019.

NASCIMENTO, Geysa Cristina M.; COMIN, Fabio S. A Revelação da homossexualidade na família: revisão integrativa da literatura científica. **Temas em Psicologia**, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 1527-1541, 2018.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 3, n. 5 jan.jun, p. 7–23, 2005.

NETO, J. C. M. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação, PPGED/UFPA, Belém, 2015.

NODARI, Natália Lenzi *et al.* Estresse, conceitos, manifestações e avaliação em saúde: revisão de literatura. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, [s. l], v. 2, n. 1, p. 61-74, 2014.

NUNES, Hariagi. Feminismos Descolonizadores: (lesbo)feminismo decolonial, las fronteras e enegrecendo o feminismo. **Revista Eletrônica da Anphlac**, [S.L.], v. 21, n. 31, p. 420-449, 29 dez. 2021.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE. **The color of school infrastructure: differences between white and black schools**. 2024.

OLIVEIRA, D. A violência estrutural na América Latina na lógica do sistema da Necropolítica e da colonialidade do poder. **Revista Extraprensa**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 39-57, 31 ago. 2018.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periódicus**, [S.L.], v. 1, n. 9, p. 161-191, 6 jun. 2018.

OLIVEIRA, Rafaela de Araujo Vieira de. A eloquência de Erika Hilton no combate à transfobia: uma análise de publicações no perfil do TikTok. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2023.

OPAS. **La salud de la población afrodescendiente en América Latina**. 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. tradução wanderson flor do nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAPALIA, E. D.; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAVELTCHUK, Fernanda de Oliveira; BORSA, Juliane Callegaro. A teoria do estresse de minoria em lésbicas, gays e bissexuais. **Rev. Spagesp**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 41-54, 2020.

PAVELTCHUK, Fernanda de Oliveira; BORSA, Juliane Callegaro. Homofobia internalizada, conectividad comunitaria y salud mental en una muestra de individuos LGB brasileños. **Avances En Psicología Latinoamericana**, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 47, 29 jan. 2019.

PAVELTCHUK, Fernanda de Oliveira; BORSA, Juliane Callegaro; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Apoio Social, Resiliência, Estresse de Minorias e Saúde Mental de Mulheres Lésbicas e Bissexuais. **Psico-Usf**, [S.L.], v. 25, n. 3, p. 403-414, set. 2020.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 39, p. 51-71, abr. 2011.

PEREIRA, Henrique; LEAL, Isabel Pereira. Medindo a homofobia internalizada: a validação de um instrumento. **Análise Psicológica**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 323-328, 10 dez. 2012.

PEREIRA, Priscila Krauss *et al.* Complicações obstétricas, eventos estressantes, violência e depressão durante a gravidez em adolescentes atendidas em unidade básica de saúde. **Archives Of Clinical Psychiatry (são Paulo)**, [s.l.], v. 37, n. 5, p.216-222, 2010.

PIÑA, Consuelo Rubi Rosales; ROSALES, Ricardo Sánchez; MALDONADO, Sandra Ivonne Muñoz. Emociones y estrategias de afrontamiento en situaciones sexuales estresantes de gays y lesbianas. **Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología y Sociedad**, [S.L.], v. 10, n. 20, p. 173-190, 22 dez. 2021.

PINEDA-ROA, Carlos Alejandro; NAVARRO-SEGURA, María Camila. Validación de una prueba para medir eventos vitales estresantes en adultos gay, lesbianas y bissexuales colombianos. **Psicogente**, [S.L.], v. 22, n. 41, p. 1-19, 1 jan. 2019.

PINTO, Isabella Vitral *et al.* Perfil das notificações de violências em lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais registradas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação, Brasil, 2015 a 2017. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 1-13, 2020.

POLETTI, M.; **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, p. 107-30, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, São Paulo: Instituto Astrojildo Pereira, 2002, v. 17. n. 37, p. 4-28.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência**. 2015. 239 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. IDEOLOGIA DE GÊNERO: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães *et al.* A Mulher Representada Nos Livros De Literatura Infantil Contemporâneos: sementes de ideias lançadas para possíveis brotos de reflexão. **Educação, Mulheres, Gênero e Violência**, [S.L.], p. 241-254, 2015.

RIBEIRO, Milton. "Eu decido se 'cês vão lidar com King ou se vão lidar com Kong": homens pretos, masculinidades negras e imagens de controle na sociedade brasileira. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l.], v. 7, n. 27, p. 117-134, 2020.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 4, n. 05, 2010.

ROCHA, Maria Vital da; SÁ, Itanieli Rodonto. Transexualidade e o direito fundamental à identidade de gênero. In: **RIDB**, a. 2, n. 3, 2013, p. 2.337-2.364.

RODRIGUES, Lyllian; RUFATO, Marcela. Os círculos da Rede Emancipa: Entre o diálogo com os círculos de cultura de Paulo Freire e a construção de uma ferramenta de luta pela democratização do ensino superior. In: MENDES, Maíra; SANTOS, Maria. **Ideias para mudar a universidade: diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC**. Quipá, 2021, p. 64-82.

ROSA, Aline de Oliveira. Espelho, espelho meu... a ferida narcísica de um colonialismo falocêntrico. **Percursos**, [S.L.], v. 22, n. 48, p. 061-082, 21 maio 2021.

ROSA, Mariana Silveira dos Santos. Educação das mulheres na história do Brasil: a contribuição de Heleieth Saffioti. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 63, 16 ago. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 16, p. 115-136, 2001.

SANTOS, C. S.; GUILHERME, A. A. Discussões sobre o genocídio da juventude negra brasileira à luz de Frantz Fanon. **Conjectura Filosofia e Educação**, [S.L.], v. 25, p. 222-239, 1 abr. 2020.

SANTOS, Jean Jesus; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Homofobia e Escola: uma revisão sistematizada da literatura. **Revista Subjetividades**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 1-14, 20 maio 2020.

SANTOS, Juliana da Costa; SANTOS, Maria Luiza da Costa. Descrevendo o estresse. **Revista Princípios**, [s. l.], v. 2, n. 12, p. 51-57, 2005.

SANTOS, Karine da Silva *et al.* O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 655-664, fev. 2020.

SANTOS, M. S.; SILVA, L. I. C. **Juventude, risco e proteção**: identificando percepções sobre a família, exposição às drogas e eventos estressores em estudantes residentes na cidade de Belém. Relatório Final de Pesquisa. UFPA. ICED. 2015.

SANTOS, Mateus Souza dos. **Entre risco e proteção**: eventos estressores no desenvolvimento de adolescentes e jovens estudantes de escolas públicas de Belém/PA. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, 2018.

SANTOS, Mateus Souza; SILVA, Lúcia Isabel. Eventos estressores na adolescência e juventude: narrativas de estudantes de Belém/PA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 1282-1299, 2020.

SANTOS, Mateus Souza; SILVA, Lúcia Isabel; NUNES, Tatiene Germano Reis. **Juventude, eventos estressores e família**: Um estudo da dinâmica interacional entre fatores de risco e de proteção em jovens estudantes da rede pública de Belém. 2016. 85 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SCHIBELINSKI, Diego. “Isso é coisa do capeta!”: o papel da ideologia de gênero no atual projeto político de poder. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 14, n. 28, p. 15-38, 29 jul. 2020.

SCHNEIDER, Andréia Mello de Almeida; PACHECO, Janaína Thaís Barbosa. Eventos Estressores e Conduta Social na Adolescência. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, [s.l.], v. 3, n. 1, p.23-32, jul. 2010.

SENAP - Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Caderno técnico de tratamento do transtorno de estresse pós-traumático-TEPT**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2019. 196 p.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. **História, Histórias**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 138-162, 2020.

SILVA, Lawerton Braga da; ALÉSSIO, Renata Lira dos Santos. Redes de ódio: a homofobia no facebook. **Estud. Pesqui. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 07-27, 01 abr. 2019.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; CASTRO, Lúcia Rabello de; PEREIRA, Alexandre Adalberto. Juventudes na Amazônia: racismo, violências, desigualdades raciais e estratégias de enfrentamento. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 16, p. 1-19, 2023.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; CASTRO, Lúcia Rabello de; PEREIRA, Alexandre Adalberto. Juventudes na Amazônia: racismo, violências, desigualdades raciais e estratégias de enfrentamento. **Revista Cocar**, Belém, v. 2, n. 16, p. 1-19, 2023.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; CORDEIRO, Paula Maíra Alves; EVANGELISTA JÚNIOR, Jorge Martins. Processos de educação popular das juventudes negras e periféricas. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.L.], v. 31, n. 01, p. 57-74, 21 mar. 2022.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; CORDEIRO, Paula Maíra Alves; EVANGELISTA JÚNIOR, Jorge Martins. Processos de educação popular das juventudes negras e periféricas. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.L.], v. 31, n. 01, p. 57-74, 21 mar. 2022.

SILVA, Rodrigo Marques da; GOULART, Carolina Tonini; GUIDO, Laura de Azevedo. Evolução histórica do conceito de estresse. **Rev. Cient. Sena Aires**, Goiás, v. 2, n. 7, p. 56-148, 2018.

SILVA, Thais Marcele Fiel da. “**Olha como ensina essa mulher, será que ela é?**”: as contribuições dos coletivos lésbicos de Belém/PA para a identidade e o fazer docente de professoras lésbicas. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, PPGED, UFPA, Belém, 2023.

SIN VIOLÊNCIA LGBTI. **Ser LGBTI+ en la región más violenta del mundo**: Situación de homicidios de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans en países de América Latina y el Caribe en 2022. 2022.

SOUDAPAZ. **Custos da violência armada**: estimação e análise dos gastos com vítimas de arma de fogo atendidas na rede hospitalar do sus. S/L: Fordfundation, 2021. 17 p.

SOUDAPAZ. **Violência armada e racismo**: o papel da arma de fogo na desigualdade racial. S/L: Ford Foundation, 2021. 43 p.

SOUZA, Juliana Vieira de; ELIAS, Marcelo Alberto. Que mulher é essa? A representação da mulher nos livros didáticos de ciências e biologia. **Revista Educar Mais**, [S.L.], v. 6, p. 429-449, 4 maio 2022.

SOUZA, Juliano dos Santos *et al.* Desfechos negativos em saúde mental de minorias de sexo e de gênero: uma análise comportamental a partir da teoria do estresse de minorias. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, [S.L.], p. 069-085, 20 maio 2022. SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**, São Paulo, n. 8, p. 102-106, jun. 2009.

SOUZA, Mateus; SILVA, Lúcia. Eventos estressores na adolescência e juventude: narrativas de estudantes de Belém/PA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, [S.L.], v. 5, n. 15, p. 1282-1299, 30 set. 2020.

STRINGS, Sabrina. **Fearing the black body**: the racial origins of fat phobia. New York: New York University Press, 2019.

TEIXEIRA, Analba Brazão; SILVA, Ariana Mara da; FIGUEIREDO, Ângela. Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA: entrevista com ochy curiel. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S.L.], v. 3, n. 4, p. 106, 21 dez. 2017.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra. Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas. **Saúde e Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 651-667, set. 2012.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra; BESSA, Juliana Cristina. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 37, n. 4, p. 725-741, dez. 2011.

TROTTI, Bárbara Araújo; LOWENKRON, Laura. Pânicos morais, sexualidade e infância: a fabricação do **“kit gay”** como artefato político na disputa presidencial de 2018 a partir da rede social twitter. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, [S.L.], v. 1, n. 39, p. 1-25, 2023.

UNFPA, Fundo de População das Nações Unidas. **Direitos da população jovem**: um marco para o desenvolvimento. Brasília: UNFPA, 2010.

URSI, E. S. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório**: revisão integrativa da literatura. [dissertação]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; 2005.

VÉLEZ-RIOS, Brandon; MARTÍNEZ-TABOAS, Alfonso; PÉREZ-PEDROGO, Coralee. Efecto del Manejo de Identidad LGBT+ en el Bienestar Psicológico. **Revista Caribeña de Psicología**, [S.L.], p. 1-11, 5 abr. 2021.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura. **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 249-270.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 41, n. 3, p. 791-806, set. 2015.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 1-25, 2020.

VIANNA, Cláudia; RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org.). **Homofobia e educação**: desafios ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009. p. 9-14.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, [S.L.], v. 26, p. 83, 23 jul. 2018.

WATHIER, Josiane Lieberknecht; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Sintomas depressivos e eventos estressores em crianças e adolescentes no contexto de institucionalização. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, [s.l.], v. 29, n. 3, p.305-314, dez. 2007.

WATHIER, Josiane Lieberknecht; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Sintomas depressivos e eventos estressores em crianças e adolescentes no contexto de institucionalização. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, [s.l.], v. 29, n. 3, p.305-314, dez. 2007.

WITTIG, Monique. La pensée straight. **Questions Féministes**, Paris, 1980.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 241, 30 jun. 2015.

Apêndices

Apêndice 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado estudante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**HOMOFOBIA, BIFOBIA E ESTRESSE: imbricamentos entre opressões, resistências e enfrentamentos nas Histórias Oraís Escolares de jovens gays e bissexuais do Movimento de Educação Popular Rede Emancipa/PA**”, que tem por objetivo investigar manifestações da (homo)bifobia, seus imbricamentos com outras opressões, o estresse produzido por esses processos, assim como formas de resistências e enfrentamentos nas trajetórias de escolarização de jovens homens-cisgênero gays e bissexuais do Emancipa/PA. Sua colaboração neste estudo será de muita importância! A seguir, destacaremos algumas informações relevantes:

- 1) A pesquisa está sendo realizada pelo doutorando Mateus Souza dos Santos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA – PPGED/UFPA e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Adolescência e Juventude e Fatores de Vulnerabilidades e Proteção da UFPA (GEPJUV/UFPA).
- 2) A pesquisa se destina a jovens estudantes do EMANCIPA/PA com idades entre 18 e 29 anos.
- 3) Caso concorde em participar, você irá participar de um diálogo individual que trará do estresse produzido pela (homo)bifobia na sua trajetória de escolarização, assim como os processos de resistências e enfrentamentos. Este diálogo durará aproximadamente 1h.
- 4) Além de você, também irão participar da entrevista outros jovens do Emancipa. Os diálogos serão transcritos para análise e nenhum destes dados será identificado, o que garante a você o sigilo e a privacidade de suas informações durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica.
- 5) Haverá empenho em divulgar os dados coletados de forma acessível com a socialização das informações em artigos publicados em revistas científicas, anais de congressos etc., que serão disponibilizados a todos os participantes. Nenhuma das formas de divulgação científica lhe trará riscos e/ou transtornos, pois sua identidade será mantida em sigilo.
- 6) Todas as informações dadas pelos participantes serão armazenadas em um banco de dados que atenderá, unicamente, aos objetivos da pesquisa e, então, passarão por análises conjuntas. Após a publicação dos resultados, o banco de dados será arquivado.
- 7) Sua participação não implica em nenhum gasto ou ganho financeiro, bem como não haverá remuneração ou algum tipo de recompensa, sendo sua participação voluntária. Você poderá, no entanto, entrar em contato com o doutorando e coordenador da pesquisa em busca de aconselhamento e/ou orientação acerca das informações prestadas.
- 8) Você pode desistir a qualquer momento da pesquisa e isso não lhe causará nenhum prejuízo.
- 9) **O estudo apresenta riscos mínimos à sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social e cultura. Contudo, poderá acontecer certo desconforto e cansaço por conta do tempo gasto no diálogo e ao relembrar situações desgastantes. Se isto ocorrer, você poderá interromper o processo e retomá-lo em seguida, se assim desejar.**
- 10) Asseguramos a você o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes de sua participação no estudo, pelo tempo que for necessário.
- 11) Ao assinar este termo, você indica seu consentimento e reconhece que, uma vez fornecidos, os dados não poderão ser apagados.
- 12) Ao assinar este termo, você concorda que podemos fazer perguntas sobre manifestações da homo/bifobia na sua trajetória de escolarização, assim como os processos de resistência e enfrentamentos.
- 13) Ao assinar este termo, você concorda que os dados sejam utilizados para publicação em revistas científicas, congressos etc., sem qualquer tipo de identificação.

Para esclarecimento de dúvidas e/ou informações sobre os resultados ao final da pesquisa, bem como aconselhamento e/ou orientação, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou com a orientadora da pesquisa.

Pesquisador: Prof. Me. Mateus Souza dos Santos - **E-mail:** [REDACTED] – **Telefone:** (91) [REDACTED].

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel Silva (psicóloga) – **E-mail:** [REDACTED] – **Telefone:** (91) [REDACTED]

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa ““(Homo)bifobia e estresse: imbricamentos entre opressões, resistências e enfrentamentos nas trajetórias de escolarização de jovens gays e bissexuais da Rede Emancipa/PA” e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Belém, _____ de _____ de _____

Voluntário(a) Belém, ____/____/____

(pesquisador responsável) Belém, ____/____/____

Apêndice 02 – Formulário de Informações Sociodemográficas (FIS)

Como você deseja ser chamado nesta pesquisa (pode ser o nome de um/a personagem favorito, um/a cantor/a etc.)? _____

1. Qual a sua idade? _____

2. Qual a sua orientação sexual? _____

3. Naturalidade (Em qual município nasceu?): _____

4. Bairro onde mora: _____

5. Cor/raça:

amarela branca indígena parda negra outra raça. Qual?

6. Estado civil:

solteiro. casado ou vive junto. outra situação. Qual?

7. Tem filhos

não sim (Quantos? _____).

8. Religião:

afro-brasileira.

oriental.

católica.

acredita e Deus / sem religião.

espírita.

não acredita em Deus/sem religião.

evangélica/protestante.

Outra. Qual? _____

judaica.

9. Com quem você mora? (Marque todas as pessoas que moram na mesma casa que você).

Irmãos e/ou irmãs

Sobrinhos

Tio e /ou Tias

Primos

Esposa, marido ou namorado

Pai

Cunhado ou cunhada

Mãe

Sozinho

Padrasto

Amigos/as

Madrasta

Outras pessoas

Avó ou Avô

10. Qual a renda familiar?

Não tem renda.

De 01 a 02 Salários Mínimo.

De 03 a 05 Salários Mínimo

De 05 a 10 Salários Mínimo.

Acima de 10 Salários Mínimo

11. Quantas vezes você já tentou o Enem? _____

12. Quantas vezes você já tentou o vestibular para uma universidade pública? _____

13. Você já está no Emancipa há quanto tempo? _____

14. Você já tem uma opção de curso (s)? Se sim, qual (is)? Se ainda não decidiu, não precisa preencher a pergunta: _____

CADERNO DE DIÁLOGO:

LGBTfobia e estresse na escola:

Conhecer para resistir e enfrentar!

Produção e organização:
Mateus Souza dos Santos



SOBRE ESTE CADERNO DE DIÁLOGO



Este material está vinculado à pesquisa de doutorado intitulada “HOMOFOBIA, BIFOBIA E ESTRESSE: imbricamentos entre opressões, resistências e enfrentamentos nas Histórias Orais Escolares de jovens gays e bissexuais do Movimento de Educação Popular Rede Emancipa/PA”.

Autor (doutorando): Mateus Souza dos Santos
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva
Instituição: Universidade Federal do Pará – UFPA
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED



O QUE VAMOS APRENDER NESTE CADERNO DE DIÁLOGO?

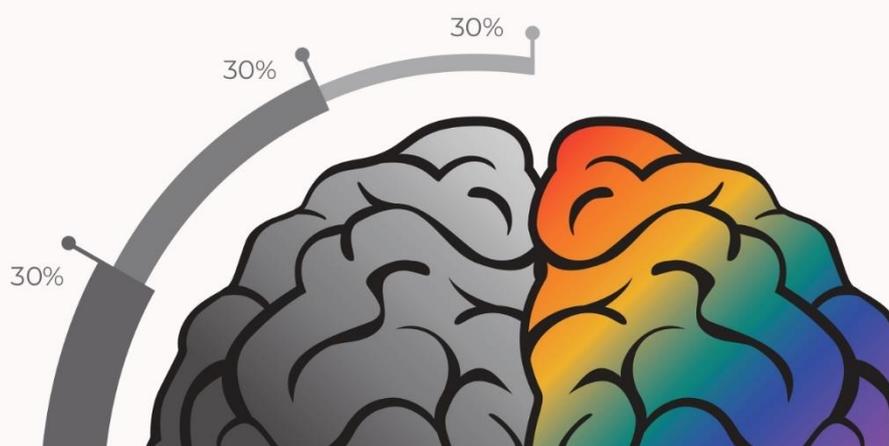
1 Dados sobre violência e saúde mental LGBT.

2 O que é estresse e quais as suas relações com a LGBTfobia?

3 A escola é um ambiente estressor para LGBT?

4 Caminhos para enfrentar a LGBTfobia e o estresse na escola.

1 DADOS SOBRE **VIOLÊNCIA E SAÚDE MENTAL LGBT**



VIOLÊNCIA LGBTFÓBICA



AGRESSÃO

contra gays, bissexuais e
pessoas transsexuais

A agressão física e psicológica contra gays, bissexuais e pessoas transsexuais aumentou significativamente entre 2020 e 2021.

Entre gays, os casos de agressão física cresceram 14,6%, já entre bissexuais subiu 50,3% e entre pessoas transgênero aumentou 9,5% e a psicológica 20,4%.

(Atlas da Violência, 2023)

503

ocorrências de
homofobia e
transfobia foram
registadas em
2022 no Brasil.
Houve um
aumento de 54%
comparado ao
ano de 2021, com
328 ocorrências.

(Anuário de Segurança Pública, 2023)

SAÚDE MENTAL LGBT



SUICÍDIO

Jovens LGBT pensam 3 vezes mais
em suicídio do que jovens cis-heterossexuais.

DEPRESSÃO



A depressão é identificada em 15% dos
cis-heterossexuais e em 27% dos LGBT.



ANSIEDADE

A ansiedade é identificada em 15% dos
cis-heterossexuais e em 30% dos LGBT.



2 O QUE É **ESTRESSE** E QUAIS AS SUAS RELAÇÕES COM A **LGBTFOBIA**?



AS PESSOAS PENSAM QUE

ESTRESSE

É QUANDO ALGUÉM ESTÁ IRRITADO
OU SENTE RAIVA, MAS O ESTRESSE
VAI MUITO ALÉM DISSO.

O **estresse** é uma reação **natural do organismo** diante de uma situação desafiadora ou de perigo. O estresse é um **estado de alerta** para enfrentar uma **dificuldade**.

O problema é quando o estresse é insuportável!

EVENTOS ESTRESSORES

Os “Eventos Estressores” são as adversidades que colocam a pessoa em estado de alerta, ou melhor, em estresse. São as situações que causam o estresse.



ALGUNS SINTOMAS DO ESTRESSE

PSICOLÓGICAS:

- Irritabilidade;
- Ansiedade;
- Dificuldade de concentração;
- Pensamentos confusos.

EMOCIONAIS:

- Tristeza;
- Excitação;
- Mudanças constantes de humor.

SOCIAIS:

- Isolamento;
- dificuldade de socialização.

FÍSICOS:

- Dores de cabeça;
- Aumento da frequência cardíaca;
- Tensão muscular;
- Desconforto estomacal.



A **LGBTFOBIA** PODE SER UM FORTE **EVENTO ESTRESSOR!**



Alguns eventos estressores, às vezes, podem ser tão difíceis de lidar que se tornam eventos traumáticos, ou seja, eles trazem consequências psíquicas por um tempo prolongado, como é o caso da LGBTfobia.



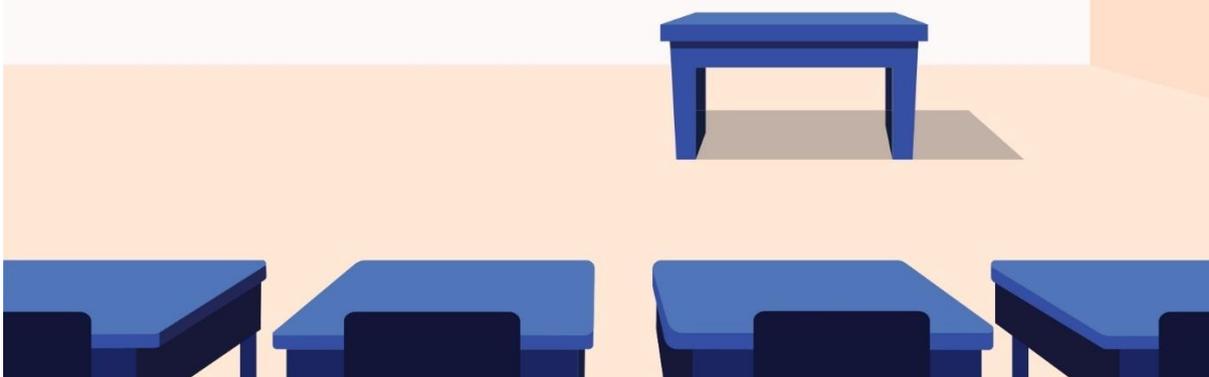


ESTRESSE DE MINORIAS

Além dos estressores cotidianos – que já são esperados ao longo do ciclo vital –, grupos minoritários (mulheres, negros, LGBT) vivenciam certos estressores específicos. Os estressores cotidianos produzem desequilíbrio nas pessoas, mas não estão associados, necessariamente, às suas características identitárias, ao contrário dos estressores específicos de grupos minoritários.
(PAVELTCHUK, BORSA, 2020, p. 49)

“ Para o psiquiatra Ilan Meyer, pessoas LGBT precisam se adaptar em maior nível às situações vividas no cotidiano em comparação àquelas que não são estigmatizadas e, por isso, apresentariam maiores prevalências de transtornos mentais. Quando um indivíduo é membro de um grupo minoritário, como LGBT, as opressões são mais intensas e podem resultar em um estresse social significativo. ”

3 A ESCOLA É UM AMBIENTE ESTRESSOR?



LGBTFOBIA E ESTRESSE NA ESCOLA

A escola é um ambiente propício à ocorrência de LGBTfobia!

Exemplos de LGBTfobia na escola:

- Apelidos pejorativos;
- Violência física;
- Humilhações;
- Exclusão;
- Julgar a personalidade e/ou o modo de ser;
- Olhares de repúdio e/ou reprovação;
- Julgar a pessoa LGBT na internet (grupos de *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*);
- Ausência de debates sobre diversidade sexual;
- Ausência de práticas de enfrentamento à LGBTfobia;
- Não respeitar o nome social de pessoas transgênero;
- Não permitir que pessoas transgênero usem o banheiro que desejam.





VOCÊ JÁ VIVEU HOMOFOBIA OU BIFOBIA NA ESCOLA?

- | | | | |
|---|--|---|--|
| <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Alguém me “apelidou” ou “zouu” comigo por conta da minha sexualidade. | <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Falaram de forma pejorativa que a minha voz não era masculina o suficiente. |
| <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Me bateram e/ou beliscaram por conta da minha sexualidade. | <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Me criticaram por estar próximo de pessoas LGBT. |
| <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Me humilharam por conta da minha sexualidade. | <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Me obrigaram a ter algum tipo de envolvimento afetivo (conversar, tocar nas mãos, beijar, etc.) com mulheres. |
| <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Alguém tocou no meu corpo contra a minha vontade por conta da minha sexualidade. | <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Fui impedido de participar de atividades escolares por conta da minha sexualidade. |
| <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Me deixaram sozinho e/ou não quiseram estar próximos de mim por conta da minha sexualidade. | <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Fui impedido de frequentar algum ambiente da escola por conta da minha sexualidade (sala de aula, refeitório, banheiro, etc.). |
| <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Não me deixaram brincar por conta da minha sexualidade. | <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Fizeram “fofoca” a meu respeito por conta da minha sexualidade. |
| <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Jogaram objetos em mim por conta da minha sexualidade. | <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Percebi olhares de repúdio e/ou reprovação por conta da minha forma de ser gay ou bissexual. |
| <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Falaram que minhas roupas, joias e/ou outros adereços não eram adequados para um “homem de verdade”. | <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Senti que não me deixaram falar e/ou não levaram minha opinião em consideração por conta da minha sexualidade. |
| <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Falaram que eu não poderia usar maquiagem e/ou pintar minhas unhas. | <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Pessoas da escola foram homofóbicas comigo na internet por meio do <i>Instagram</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i> e/ou outra (s) plataforma (s) on-line. |
| <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | Falaram de forma pejorativa que eu possuía jeito de “bicha”, “viadinho”, “gayzinho”, etc. | <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não | |

4 CAMINHOS PARA ENFRENTAR A LGBTFOBIA E O ESTRESSE NA ESCOLA



ALGUNS CAMINHOS PARA O ENFRENTAMENTO À LGBTFOBIA NA ESCOLA:

- Diálogos coletivos sobre diversidade sexual e LGBTfobia, tanto com estudantes quanto com professores;
- Conversas sobre a temática nas mais variadas disciplinas do currículo escolar;
- Combate direto à LGBTfobia;
- Escuta atenta dos jovens LGBT;
- Reconhecimento e valorização da diversidade LGBT;
- Inserção na escola de coletivos e movimentos sociais que tratem da luta LGBT.



OUTRAS FORMAS DE COMBATER O ESTRESSE DE MINORIAS E A LGBTFOBIA

O que você acha que a escola também pode fazer para combater a LGBTfobia? Escreva abaixo a sua opinião:



**VOCÊ QUER SABER
UM POUCO MAIS
SOBRE O ASSUNTO?
ASSISTA:**



O que é estresse?



O que é estresse
de minorias?

