



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

**Diversidade Sexual e de Gênero: o Papel da Escola na Promoção da Saúde
Mental de Indivíduos da Comunidade LGBTQIAP+**

Daniella Soares Marreiros Martins

Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília - DF

Junho de 2023



Centro Universitário de Brasília - CEUB

Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES

Curso de Psicologia

**Diversidade Sexual e de Gênero: o Papel da Escola na Promoção da Saúde
Mental de Indivíduos da Comunidade LGBTQIAP+**

Daniella Soares Marreiros Martins

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

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília- DF

Junho de 2023



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

Folha de avaliação

Autora: Daniella Soares Marreiros Martins

Título: Diversidade Sexual e de Gênero: o Papel da Escola na Promoção da Saúde Mental de Indivíduos da Comunidade LGBTQIAP+

Banca Examinadora:

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

Prof. Dr. Lucas Alves do Amaral

Profa. Dra. Tania Inessa Resende Martins

Brasília - DF

Junho de 2023

Agradecimentos

Sou porque nós somos, foi uma frase que ouvi pela primeira vez no curso de psicologia preta do Lucas Veiga. Pautada na filosofia Ubuntu de matriz africana, descobri que ela fala de interdependência, sobre as pessoas que passam por nós e nos afetam. E como fui afetada por cada pessoa que cruzou meu caminho ao longo dessa graduação; pelas experiências acadêmicas e profissionais que tenho tido o privilégio de vivenciar nos últimos anos. Essa monografia traz um pouco desses frutos que foram plantados há 5 anos atrás.

Posso afirmar que meus horizontes internos e externos foram expandidos, foi despertada em mim uma curiosidade por diferentes subjetividades, culturas, uma sensibilidade a diferentes modos de ser e estar no mundo, uma paixão enorme pelo respeito à diversidade e pela luta por uma sociedade melhor.

Aos meus queridos/as professores: Ana Flávia, que privilégio ter iniciado e poder encerrar esse ciclo contigo. Obrigada por me inspirar a ser uma pessoa ética, democrática, crítica e sensível.

Tania Inessa, considero uma honra enorme ter aprendido tanto sobre a atenção psicossocial e a luta antimanicomial contigo, de uma forma tão humanizada. Seu brilho nos olhos ao denunciar violências históricas e fazer a diferença me inspiram.

Lucas, obrigada por investir na educação transformadora que acredita.

Juliano, agradeço por topar minhas aventuras pela psicanálise, ainda que não seja minha abordagem! E a todos os/as professores/as que contribuíram para minha formação, obrigada.

Às várias outras pessoas que me apoiaram:

Agradeço a minha rede de apoio e afeto que trago de outras primaveras, que compreendeu minha ausência nessa fase desafiadora que enfrentei para consolidar todas as tarefas que assumi.

Especialmente, agradeço à minha família - Thais, Vera, Luiz, vovós - por acreditarem em mim, por toda paciência ao longo dessa jornada.

Bruna, Bella, Brasiel e Carol, obrigada por tornarem o cotidiano leve e pela profundidade das nossas conexões. Minha admiração pelas mulheres e profissionais que são não cabe nessa folha.

Agradeço às minhas companheiras do grupo de psicologia e feminismo construído em meio ao caos pandêmico e que frutificou em preciosos vínculos.

As diferentes pessoas da linda equipe do Instituto Pride, que estão ao meu lado nessa batalha pelos direitos e saúde da comunidade LGBTQIAP+, especialmente aos meus amigos e gestores Felipe e Lufe que investiram, com muito carinho, em mim e em minha formação.

A você Pupes, que trouxe cor, motivação e afeto para que eu pudesse sustentar esse processo.

Agradeço também a cada um/uma que topou partilhar um pouquinho de suas vivências e experiências, sem vocês a elaboração das reflexões, a seguir, não seriam possíveis.

Sumário

Resumo	vi
Introdução	1
1. O papel da escola e da educação na construção das identidades sociais	7
1.1. Educação e a construção das identidades sexual e de gênero.....	7
1.2. Pensando as identidades sexuais e de gênero nas escolas: currículo oculto e educação libertadora freireana.....	12
1.3. Psicologia escolar e processos educativos na construção do respeito à diferentes identidades sociais.....	16
2. Saúde mental da população LGBTQIAP+ nas escolas	20
2.1. Discriminação e saúde mental das pessoas da comunidade LGBTQIAP+ no contexto escolar.....	20
2.2. Especificidades no ciclo de vida das pessoas da comunidade LGBTQIAP+ e saúde mental.....	22
2.3. Interseccionalidades: sobreposições identitárias e de sofrimento psíquico.....	25
3. Desafios na desconstrução cotidiana da LGBTQIAP+FOBIA e na promoção de uma cultura de paz nas escolas	31
3.1 As ofensivas antigênero: barreiras ao acolhimento e à valorização da diversidade nas escolas.....	31
4. Metodologia	37
4.1 Participantes.....	38
4.2. Materiais e Instrumentos.....	40
4.3. Procedimentos de construção de informações.....	41
4.4. Procedimentos de análise.....	44
5. Resultados e Discussão	45
5.1. A saúde mental de jovens da comunidade LGBTQIAP+ e suas vivências escolares: marcas da solidão, do binarismo, e da discriminação cotidiana.....	45
5.1.1. A falta de representatividade da infância e adolescência LGBTQIAP+: experiências de solidão física e simbólica nas escolas.....	45
5.1.2. Binarismo e estereótipos de gênero: experiências de discriminação dentro das escolas.....	51
5.2.O papel da escola e dos/as psicólogos/as no acolhimento de alunos da comunidade LGBTQIAP+.....	56
5.2.1. Sobre o papel da escola no acolhimento à diversidade sexual e de gênero.....	56
5.2.2.Sobre o papel do/a psicólogo/a no acolhimento à diversidade sexual e de gênero nas escolas: atuando de modo preventivo com toda a comunidade escolar.....	61
5.3.Barreiras e pontes: desafios e perspectivas na desconstrução da LGBTQIAP+FOBIA e promoção de uma cultura de paz nas escolas.....	66
5.3.1.Barreiras histórico-culturais:desafios na desconstrução da LGBTQIAP+fobia.67	
5.3.2.As escolas de hoje já não são as escolas de ontem: perspectivas atuais acerca da construção de uma cultura de paz e respeito à diversidade sexual e de gênero.....	71
Considerações Finais	76
Referências Bibliográficas	80
ANEXOS	87

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo compreender qual o papel da escola no que se refere à saúde mental de pessoas da comunidade LGBTQIAP+. Foi utilizada uma metodologia qualitativa, inspirada na Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey. Foram realizadas 3 entrevistas individuais semiestruturadas virtuais com jovens da comunidade LGBTQIAP+ para compreensão de suas vivências escolares e consequências em termos de saúde mental, bem como um grupo focal virtual com 2 psicólogos/as clínicos e 2 psicólogos/as escolares, a fim de pensar em estratégias de intervenção e promoção de uma cultura de paz nas instituições escolares. Para a análise dos resultados, foi utilizado o método da análise de conteúdo em sua vertente temática. Após a transcrição das entrevistas realizadas, foram construídas três categorias analíticas temáticas para nortear o trabalho interpretativo. Os resultados demonstraram como a solidão, os estereótipos binários de gênero e a discriminação nas escolas deixam marcas profundas nas subjetividades, histórias, corpos e na saúde mental de pessoas LGBTQIAP+. Baixa autoestima, ansiedade, depressão, isolamento social e, em casos extremos, ideações suicidas foram relatados pelos/as participantes entrevistados/as. A pesquisa evidenciou o papel fundamental da escola e dos/as psicólogos/as escolares na prevenção da violência a partir de práticas dialógicas e coletivas. Além disso, mesmo diante de ofensivas ultraconservadoras contrárias ao acolhimento à diversidade na escola, existe uma série de profissionais comprometidos/as e uma diferença geracional significativa: jovens mais sensíveis em relação à importância fundamental de respeitar e valorizar a diversidade que nos constitui enquanto seres humanos.

Palavras Chave: Saúde Mental da Comunidade LGBTQIAP+; Papel da Escola; Papel dos/as psicólogos/as escolares; Promoção de uma cultura de paz; Prevenção Violências.

Introdução

O Brasil é o país que mais mata pessoas transgênero no mundo¹, a cada 10 assassinatos somos responsáveis por, pelo menos, 4 vidas ceifadas². O uso da palavra “somos” na primeira pessoa do plural é intencional, pois aponta para os compromissos éticos e políticos que nós, enquanto integrantes de uma sociedade laica e democrática, temos na promoção da valorização da diversidade e da vida (Constituição Federal, 1988).

Minhas motivações para realização desta pesquisa são pessoais, políticas, acadêmicas, éticas e sociais. Para uma melhor compreensão delas, irei partir da minha trajetória pessoal e acadêmica na psicologia: apaixonada pelo estudo das identidades sociais, diversidade e preconceitos; mobilizada a fazer a diferença na vida das pessoas por meio de uma prática profissional ética, decidi me engajar na missão de pensar estratégias para a luta contra a discriminação, na direção da promoção de uma cultura de paz e de saúde mental de todos os seres humanos, independente de orientação sexual, gênero, cor, idade, nacionalidade.

Há cerca de dois anos fui apresentada com a oportunidade de compor a equipe de um Instituto de Saúde Multidisciplinar voltado à comunidade LGBTQIAP+³, no qual, enquanto estagiária de psicologia, fui responsável por ouvir e acolher diariamente histórias de pacientes que chegam desamparados/as, na busca por espaços que proporcionem acolhimentos que compreendam minimamente as suas vivências, espaços que não se configurem como mais uma fonte de micro e/ou macro violências.

Nessa experiência, passei a notar em seus relatos, preocupantes repetições de experiências de discriminação sofridas em diferentes instituições, como a família, as igrejas,

¹Pinheiro, E. (2022). Há 13 anos no topo da lista, Brasil continua sendo o país que mais mata pessoas trans no mundo. Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo>

²Grigori, P. (2021). A cada 10 assassinatos de pessoas trans no mundo, quatro ocorreram no Brasil. Brasil. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/11/4963887-no-mundo-a-cada-10-assassinatos-de-pessoas-trans-quatro-foram-no-brasil.html>

³ Instituto Pride - Saúde multidisciplinar LGBTQIA+ | Brasil. (s.d.). Instituto Pride. Disponível em: <https://www.prideinstituto.com/>

os ambientes de trabalho, serviços de saúde e escolas (espaço que darei ênfase no presente estudo). A maior parte dos/as pacientes que chegam ao Instituto relatam como a instituição escolar foi vivenciada como uma barreira à expressão de suas orientações sexuais e identidades de gênero, seja pelo medo da violência e exclusão, seja pela falta de representatividade e do entendimento das diversas possibilidades de existência.

O preconceito direcionado às minorias sexuais e de gênero, também denominado LGBTQIAP+fobia, perpassa diferentes espaços físicos e simbólicos em nosso país, dentre eles a escola (Mello, Pedrosa & Brito, 2012). A instituição escolar, no contexto das sociedades letradas contemporâneas, é um dos primeiros espaços de socialização dos indivíduos, devendo assim estar preparada para o acolhimento à heterogeneidade sociocultural e identitária presente em nosso país, bem como a singularidade de cada criança e adolescente (Gusmão, 2003; Madureira, Holanda, Paula & Fonseca 2021).

Nesse espaço é, infelizmente, comum que crianças e adolescentes que subvertem a cisheteronormatividade (Butler, 2003; Franco & Cicillini, 2015), ou seja, normas que naturalizam a heterossexualidade e a cisgeneridade como marcas identitárias (supostamente) universais, sejam humilhadas e rejeitadas, fato que pode gerar diferentes impactos em sua saúde mental (Ancheta, Bruzzese, & Hughes, 2020; Silva, Cardoso, Cardoso, & Gonçalves, 2021).

Nesse sentido, o estudo de Franco e Cicillini (2015) acerca de professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização evidencia a vulnerabilidade e a marginalização sofridas por pessoas transsexuais nas instituições de ensino, bem como as consequências psicossociais desses processos de exclusão e discriminação. Junqueira (2009, 2010) também aborda exemplos significativos da pedagogia do silenciamento e insulto nas escolas, que serão abordados de forma mais aprofundada na primeira subseção teórica da presente Monografia.

A pesquisa nacional sobre experiências dos/as jovens LGBTQIAP+ nas instituições escolares no ano de 2016 apontou que 72,6% dos/as estudantes LGBTQIAP+ foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua orientação sexual, 68% foram agredidos/as por sua identidade ou expressão de gênero, 26,6% sofreram agressão física na escola, 34,7% sofreram *cyberbullying*, 1/3 faltou à escola pelo menos um dia no mês por insegurança ou constrangimento (Abglt, 2016).

Nesse sentido, pensar no contexto escolar como espaço dialógico e acolhedor ao invés de uma barreira à expressão das identidades desses sujeitos é de suma importância em termos de saúde mental, visto que “um clima escolar positivo está associado à diminuição de depressão, pensamentos suicidas, uso de substâncias e evasão escolar entre estudantes LGBTQIA+” (Ancheta et al., 2020, p.1). Sendo assim, evidencia-se as articulações que podem ser traçadas entre a psicologia clínica e a psicologia escolar no sentido de construir um ambiente de solidariedade, saúde e com condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento (Madureira, 2013).

Tais articulações se tornam viáveis a partir do “modelo preventivo, institucional e relacional” no campo da psicologia escolar (Madureira, 2013, p.58). Nesse modelo, o foco de intervenção é deslocado dos “indivíduos problema”, aqueles que apresentam, por exemplo, dificuldade de aprendizagem ou “problemas comportamentais” e são realizados trabalhos preventivos em detrimento a intervenções curativas (Madureira, 2013). Essas intervenções têm como objetivos principais a promoção de saúde e do sucesso escolar. Tais intervenções só se tornam efetivas caso haja sensibilidade e atenção às distintas vozes e relações interpessoais que ocorrem na escola, caso haja envolvimento dos/as diferentes atores para tornar esse espaço um campo fértil e dialógico para o desenvolvimento humano (Madureira, 2013; Paula e Branco, 2022).

Ainda que a LGBTQIAP+fobia seja crime, de acordo com a Lei 7716/89⁴, observamos o episódio de intolerância de uma professora que comunicou a um aluno que ser gay “é impuro, errado e não natural.”⁵. Outro episódio, que tomou forma dentro de uma escola pública em Minas Gerais, foi a de um policial militar que agrediu, verbalmente e fisicamente, um aluno homossexual por usar brincos⁶. Na Serra (Espírito Santo), estudantes homossexuais foram obrigados a assinar um documento que os proibia de interagir em sala de aula⁷.

De acordo com o Manual Brasileiro de Educação Básica do ano de 2021, apenas 26% das escolas brasileiras abordam o assunto da LGBTFOBIA⁸, enquanto diariamente observa-se o aumento de indivíduos que assumem suas identidades sexuais e de gênero no período escolar⁹. Estima-se que entre 1 a 3 em cada 10 estudantes são gays ou lésbicas¹⁰. Junto ao crescimento de “*coming outs*”, também conhecidos popularmente como “saídas do armário”, alertas contra o *bullying* e a necessidade de abordar o tema já têm sido levantados⁸, considerando as possíveis consequências, em termos de saúde mental, que um ambiente de não aceitação e dúvida sobre o assumir-se pode gerar (Sedwick, 2013).

⁴ Em 13 de junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal – STF decidiu pela criminalização da homofobia e da transfobia, com a aplicação da Lei do Racismo (7.716/1989). Retirado de <https://ibdfam.org.br/noticias/8580/Criminaliza%C3%A7%C3%A3o+da+homotransfobia+pelo+STF+completa+dois+anos#>:

⁵Utida, M. (2022). LGBTFobia em Goiás: Professora diz que ser homossexual é ‘impuro’. Terra. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/lgbtfobia-em-goias-professora-diz-que-ser-homossexual-e-impuro,a4d12db4a38f63a72942a52d27b3bf15hp31fmz5.html>

⁶ Almeida, C. J. (2022). *Estudantes são vítimas de LGBTfobia por policial militar dentro de escola pública em Minas Gerais; Ouça o áudio*. Rede NINJA. Disponível em: <https://midianinja.org/news/estudantes-sao-vitimas-de-lgbtfobia-por-policial-militar-dentro-de-escola-publica-e-m-minas-gerais-ouca-o-audio/>

⁷ De Oliveira, S. (2022). Alunos denunciam caso de homofobia em escola estadual na Serra. Século Diário. Disponível em:

<https://www.seculodiario.com.br/direitos/alunos-denunciam-caso-de-homofobia-em-escola-da-serra>

⁸Oliveira, M. (2021). Estudo mostra que apenas 26% das escolas brasileiras falam sobre LGBTfobia em sala de aula. Observatório G | Observatório G. Disponível em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/comportamento/estudo-mostra-que-apenas-26-das-escolas-brasileiras-falam-sobre-lgbtfobia-em-sala-de-aula>

⁹Leite, J. (2022). Aumento de crianças LGBTQIA+ acende alerta contra bullying. Terra. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/aumento-de-criancas-lgbtqia-acende-alerta-contra-bullying,4509dfdfb80e52b1b402eeb82cfbaf1ac6z28ha0.html>

¹⁰ Creating Safe Schools for LGBTQ+ Youth | DASH | CDC. (s.d.). Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/healthyyouth/safe-supportive-environments/PD-LGBTQ.htm>

Desse modo, passo a discorrer acerca das dimensões éticas e políticas que justificam a relevância do tema focalizado neste trabalho. Justificativas éticas, pautadas no alinhamento dos princípios éticos profissionais da psicologia à “promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano” e à “eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, como descritos nos dois primeiros princípios fundamentais do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005). Justificativas políticas, visto que refletir sobre saúde mental, combate à violência em relação às minorias sexuais e de gênero e promoção de uma cultura de paz nas escolas, diante do contexto ultraconservador brasileiro, configura-se como um ato político.

Desse modo, guiada pelo compromisso ético que orienta as práticas psicológicas, bem como tendo por objetivo a promoção de uma cultura de saúde e paz, pretendo estudar qual o papel da escola na promoção da saúde mental de indivíduos da comunidade LGBTQIAP+. Para tanto, delimitei o seguinte problema de pesquisa: quais os desafios enfrentados pela escola na promoção da saúde mental de indivíduos da comunidade LGBTQIAP+?

A seguir, serão apresentados os objetivos geral e específicos que nortearam esse estudo. Posteriormente, são apresentadas as bases teórico-conceituais da pesquisa que, para fins didáticos, foram estruturadas em três eixos temáticos principais: 1. O papel da escola e da educação na construção das identidades sociais; 2. Saúde mental da população LGBTQIAP + nas escolas; e 3. Desafios na desconstrução cotidiana da LGBTQIAP+FOBIA e na promoção de uma cultura de paz nas escolas.

Mais adiante, é apresentada a seção metodológica, na qual foram discutidas: a metodologia qualitativa utilizada, os procedimentos de construção e análise das informações, bem como são apresentadas outras informações que descrevem como a pesquisa foi realizada. Logo depois, foi realizada uma discussão dos resultados mais significativos obtidos na pesquisa de campo e articulados teoricamente. Também para fins didáticos, a discussão dos

resultados foi dividida nas seguintes categorias analíticas temáticas: 1. A saúde mental de jovens da comunidade LGBTQIAP+ e suas vivências escolares: marcas da solidão, do binarismo e da discriminação cotidiana; 2. O papel da escola e dos/as psicólogos/as no acolhimento de alunos/as da comunidade LGBTQIAP+; e 3. Barreiras e pontes: desafios e perspectivas na desconstrução da LGBTQIAP+FOBIA e promoção de uma cultura de paz nas escolas. Posteriormente, encerro com as considerações finais.

Objetivo Geral:

Compreender qual o papel da escola no que se refere à saúde mental de pessoas da comunidade LGBTQIAP+.

Objetivos específicos:

- Analisar as interfaces entre a saúde mental de jovens da comunidade LGBTQIAP+ e suas lembranças em termos de vivências escolares.
- Entender, a partir da percepção de psicólogos/as clínicos que atuam com jovens da comunidade LGBTQIAP+, como a discussão acerca da diversidade sexual e de gênero nas escolas poderia impactar na saúde mental desses indivíduos.
- Analisar, a partir das percepções de psicólogos/as escolares, possíveis estratégias de intervenção voltadas à promoção de uma cultura de paz e de respeito à diversidade no contexto escolar.

1. O Papel da Escola e da Educação na Construção das Identidades Sociais

A presente seção contempla discussões acerca do papel da escola e da educação na construção das identidades sociais, mais especificamente, das identidades sexuais e de gênero. Além disso, são discutidas questões relativas às diferentes abordagens da escola no que diz respeito à diversidade a partir das contribuições, especialmente, de Junqueira (2010, 2022) e Freire (1999). Por fim, trago para o diálogo a psicologia escolar e suas potencialidades no que diz respeito à construção de espaços acolhedores e de respeito à diversidade.

1.1 Educação e a construção das identidades sexual e de gênero

Existem diferentes compreensões acerca do significado da educação. Brandão (2003) e Freire (1999) tecem importantes considerações sobre sua historicidade, natureza cultural e multiplicidade, além de seu potencial caráter transformador e emancipador. Dentre suas significações, cabe destacar a transmissão de modos de vida e valores, ou seja, para além dos conhecimentos vinculados às matérias escolares, reflexões voltadas ao exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos (Brandão, 2003; Dinis, 2008; Freire, 1999).

São transmitidos, também, por meio da educação, crenças e visões de mundo que se vinculam a determinado projeto de sociedade, bem como a possibilidade de ofertar a este mundo algo novo, evidenciando assim sua dimensão de assimilação do passado e construção de um novo futuro (Brandão, 2003; Tunes & Domingos, 2018). Nesse sentido, a educação é fundamental para inserção do sujeito no universo simbólico da cultura, bem como para o desenvolvimento de estratégias críticas para a transformação desta (Brandão, 2003; Freire, 1999; Tunes, 2013).

Bruner (2000) evidencia que “um sistema de educação deve ajudar os que estão em crescimento numa cultura a descobrir uma identidade dentro dessa cultura” (Bruner, 2000. p. 69). Para a psicologia cultural, a educação tem papel central no desenvolvimento das pessoas e na apropriação de signos culturais (Paula & Branco, 2022). Desse modo, a subjetividade e o psiquismo humano só se constituem a partir da inserção do indivíduo na cultura, ou seja, só nos tornamos sujeitos quando inseridos em contextos sócio históricos. Esse processo se dá por meio das interações das pessoas com o mundo, sendo que as pessoas possuem papel ativo na coconstrução de significados, ideias, crenças e mensagens culturais (Vygotsky, 2018 como citado em Paula & Branco, 2022).

É em meio a essas complexas interações sociais, culturalmente contextualizadas, que nos identificamos com pessoas e grupos, processo que possibilita a construção das nossas identidades (Moreira & Câmara, 2013). As identidades sociais podem ser compreendidas como posições assumidas por diferentes indivíduos dentro da rede de significações culturais, marcas que indicam a que grupos pertencem, como se percebem no mundo em relação a si e aos outros (Barreto, 2016; Madureira & Branco, 2007).

Ou seja, as identidades são demarcadas a partir de processos de diferenciação simbólica entre o “eu” e o “outro” ou entre “nós” e “eles/as” (Galinkin & Zauli, 2011; Woodward, 2000). Pensando, por exemplo, no contexto das identidades sexuais e de gênero, poderíamos pensar em pessoas que se identificam como "heterossexuais" ou “homossexuais”; “cisgênero” ou “não-binários”, entre várias outras possibilidades.

Essas identidades são construídas histórica e culturalmente por meio de discursos, gestos e sentidos. Portanto, não devem ser compreendidas como essenciais ou naturais (Dinis, 2008; Madureira & Branco 2007; Moreira & Câmara, 2013). Os enunciados performativos interferem na construção das identidades favorecendo a produção de fatos (Moreira & Câmara, 2013). Por exemplo, quando enunciado que homossexuais são promíscuos, que a

diversidade é uma doença, que homens devem exercer a masculinidade hegemônica estamos produzindo “realidades”, fortalecendo estereótipos historicamente construídos e facilitando discriminações.

As fronteiras simbólicas que marcam as diferenças não deveriam envolver a hierarquização ou desqualificação do outro (Barreto, 2016). Entretanto, quando associadas às relações de poder - diga-se de passagem, a matriz heterossexista historicamente estabelecida que será foco de análise do presente trabalho-, se expressam por meio de atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias que servem como ferramentas de manutenção das desigualdades e do status quo (Myers, 2014; Silva, 2000).

Essas práticas são fruto da normatização da sexualidade e do gênero, pautadas na concepção de que existem identidades sexuais e de gênero “normais” e outras “anormais”, outrora consideradas patológicas (Dinis, 2008; Barreto, 2016; Madureira & Branco, 2007). Foucault (1999) tece importantes análises acerca de como a sexualidade é, na realidade, uma construção social e histórica perpassada por relações de poder. Ou seja, a partir de “dispositivos de sexualidade”, descritos pelo autor como discursos, normas e práticas, são criadas “verdades” sobre os sujeitos, seus desejos e prazeres, agenciando assim determinadas performances, naturalizando certos saberes (Foucault, 1999).

Logo, esses dispositivos organizam e controlam a sexualidade, exercendo poder sobre os sujeitos, seja por meio da patologização de certas práticas, ou pela categorização e hierarquização das identidades. Nesse sentido, são criadas determinadas concepções acerca de comportamentos, posturas e identidades que são socialmente considerados “adequados”, bem como estereótipos para aqueles corpos dissidentes, como os homossexuais e transsexuais, que foram historicamente associados à promiscuidade, periculosidade, imoralidade e doença (Dinis, 2008).

Um exemplo das consequências desse paradigma disciplinador se expressa pela discriminação associada às identidades sociais não hegemônicas no contexto escolar (Gusmão, 2003; Junqueira, 2009, 2010). Nesse sentido:

O conceito de hegemonia parece trazer à tona as relações de poder, os mecanismos de exclusão, os preconceitos e as práticas discriminatórias que estão no cerne do processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político da sociedade (Silva, 2000, p. 65 como citado em Madureira & Branco, 2007, p.85). (...) Assim, o conceito de identidades sexuais não-hegemônicas se refere a: a) sujeitos que apresentam uma orientação homoerótica e que b) ocupam uma posição social marginal em relação à norma heterossexual nas sociedades ocidentais contemporâneas. (Madureira & Branco, 2007, p.85)

Ou seja, os conceitos de hegemonia e não-hegemonia, descritos anteriormente, nos possibilitam compreender quais identidades e quais corpos estão posicionados de forma privilegiada nas relações de poder em uma sociedade que é cisheteronormativa: que naturaliza as posições sociais hierarquicamente superiores ocupadas pelas pessoas cisgênero e heterossexuais, garantindo a elas espaços privilegiados de subjetivação. Para compreender o que implica a cisgeneridade e a transgeneridade precisamos compreender, primeiramente, o conceito de gênero.

Gênero é um conceito que possibilita compreender as significações, papéis, representações culturais e marcas inscritas sobre corpos; além das relações de poder que envolvem o ser homem ou ser mulher em diferentes sociedades (Butler, 2003; Louro, 1997; Piscitelli, 2009; Ciasca, Hercowitz & Junior, 2021). Para Scott (1995), gênero é uma categoria de análise histórica, que não pode ser reduzida às diferenças biológicas, nem compreendida de forma universal ou fixa, mas sim como algo que se configura historicamente por meio de discursos, práticas e instituições em diferentes culturas, moldando identidades, papéis sociais e dinâmicas políticas (Scott, 1995). Portanto, a autora nos incentiva a questionar noções universais e binárias de feminilidade e masculinidade, a fim de desconstruir narrativas dominantes (Scott, 1995).

Para Butler (2003), o gênero pode ser compreendido como performance. Em outras palavras, gênero envolve a repetição de atos estilizados considerados “femininos” ou “masculinos” que, por consequência, fortalece a crença de que existem diferenças substanciais entre homens e mulheres. Já a identidade de gênero diz respeito à forma como a pessoa se reconhece, se identifica em relação ao gênero (Ciasca, Hercowitz & Junior, 2021). Portanto, a identidade de gênero é sempre autodeclarada.

Nesse sentido, ao pensar em identidade de gênero, temos pessoas que se identificam com o gênero que foi designado ao nascer (cisgênero) e pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascimento (transgênero). Quando se percebem pessoas transgênero binárias podem se identificar como homem ou mulher, quando não binárias existem uma série de possibilidades identitárias, como, por exemplo, identidades fluídas, genderqueer, agênero, andrógine, entre outras (Ciasca, Hercowitz & Junior, 2021).

Em uma sociedade cisheteronormativa como a nossa, foi criada uma suposta linearidade entre sexo biológico, gênero e desejo como se a partir de uma vulva ou pênis fosse possível compreender qual o gênero ou a orientação sexual dos indivíduos (Butler, 2003; Ciasca, Hercowitz & Junior, 2021). De forma distinta, a orientação sexual pode ser compreendida como a atração/desejo (ou não) físico, romântico ou emocional por outras pessoas, que não possui nenhum tipo de relação natural com o órgão genital que a pessoa carrega.

Desse modo, ao pensar em orientação sexual temos pessoas que se sentem afetivamente e sexualmente atraídas por pessoas de um gênero diferente do seu (heterossexuais), do mesmo gênero (homossexuais), pessoas que se sentem atraídas por pessoas com diferentes identidades de gênero (bissexuais) independente do gênero (panssexuais) ou por nenhum gênero (assexuais) (Ciasca, Hercowitz & Junior, 2021).

1.2 As identidades sexuais e de gênero nas escolas: currículo oculto e educação libertadora freireana

Processos educativos compõem o cotidiano escolar de diferentes formas (Junqueira, 2010). Para além de conteúdos formais estruturados e planejados, são transmitidos, também, a partir das interações cotidianas nas comunidades escolares - composta por alunos/as, professores/as, funcionários/as- uma série de valores, crenças, atitudes e conhecimentos. Assim, essas mensagens transmitidas de forma implícita são denominadas por Junqueira (2010) de currículo oculto, e acabam contribuindo para aprendizagens sociais significativas, podendo orientar comportamentos, valores e atitudes dos/as alunos/as (Junqueira, 2009, 2010).

Mais especificamente, no que se refere às questões de gênero e sexualidade, o currículo oculto, pautado em uma matriz heterossexista, orienta práticas sociais, valores, crenças e performances de gênero e sexuais (temática focalizada na presente monografia). Desse modo, o currículo oculto presente em muitas escolas “ensina”, cotidianamente, diferentes preconceitos em relação à diversidade racial, étnica, religiosa, sexual e de gênero; orienta quais expressões sexuais são consideradas legítimas, indica que performances de gênero devem ser adotadas ou não, quem deve ser respeitado/a ou não.

Ou seja, há um controle generalizado sob a expressão das identidades, bem como das condutas que fujam às normas estabelecidas. Nesse sentido, Junqueira (2009,2010) denomina pedagogias do insulto, as práticas de ensino que emergem no cotidiano escolar como forma de silenciar, ou controlar simbolicamente quem foge à heteronormatividade (Junqueira 2009, 2010).

Dessa forma, como Louro (1999) afirma, a escola deixa marcas profundas em nossas identidades, corporeidades e histórias de vida. As experiências cotidianas de preconceito e discriminação vivenciadas, como, por exemplo, a LGBTQIAP+FOBIA, o racismo e o

sexismo, influenciam em nossa constituição subjetiva de diferentes formas (Franco & Cicillini, 2015; Junqueira, 2009, 2010). Dentre elas, nos ensina que a cisheteronormatividade é considerada a referência universal de orientação sexual e identidade de gênero do ser humano, que outras identidades são “subalternas” e “inferiores”. O que gera diferentes consequências, em termos subjetivos, sociais e de saúde mental (Junqueira, 2010).

Na contramão desse cenário, a educação escolar poderia ser uma potente ferramenta utilizada para a compreensão acerca de nós mesmos/as em termos identitários e para construção de novas possibilidades de relação com o mundo em que estamos inseridos/as, em termos de respeito e valorização da diversidade étnica, cultural, sexual, religiosa e de gênero existente em nosso país.

Moreira e Câmara (2013) evidenciam como a escola pode se tornar um ambiente fértil para reflexões que facilitem o respeito à diversidade. De modo mais específico, poderíamos pensar no acolhimento às identidades sexuais e de gênero não hegemônicas, focalizadas no presente estudo. Para tanto, poderiam ser mobilizados nesse espaço diálogos acerca da diversidade cultural presente em nossa sociedade, da necessidade do respeito em relação a todos os seres humanos e do questionamento crítico acerca das práticas discriminatórias. Logo, tais espaços dialógicos no contexto escolar poderiam viabilizar a tomada de consciência acerca de relações de poder historicamente estabelecidas entre grupos subalternizados e dominantes, e como essas situações de opressão podem afetar as formações identitárias das pessoas, gerando sofrimento.

Paula e Branco (2022) evidenciam como é necessário que sejam construídos espaços dialógicos de coconstrução de significados nas escolas, levando em consideração que é por meio destes espaços que é possível “(...) questionar, contrapor e negociar perspectivas e abrir novos caminhos e trajetórias desenvolvimentais” (p. 2). Ou seja, é por meio de tensões de afetos, ideias e reflexões críticas que ocorrem no diálogo, que se torna possível questionar

preconceitos e valores afetivamente e historicamente construídos, bem como enraizados em relação às identidades sexuais e de gênero não hegemônicas, reverberando assim na possibilidade de identificar-se com determinado grupo.

Para o culturalismo, “a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura” (Bruner, 2000, p. 9). A diversidade presente na nossa sociedade, em termos identitários, também está presente nas escolas. Desse modo, levando em consideração que os espaços escolares são os principais responsáveis pelos processos educativos nas sociedades letradas contemporâneas, evidencia-se o compromisso social envolvido na escolha dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, além dos valores estimulados nas relações entre professores/as e alunos/as. Diante disso, faz-se ímpar a reflexão acerca do caráter paradoxal que a escola pode assumir em termos de acolhimento à diversidade (Barreto, 2016; Junqueira, 2010; Madureira, 2013).

Por um lado, as escolas podem configurar-se como um espaço dialógico de escuta, expressão e transformação, de reconhecimento de diferentes marcas identitárias, de questionamento de preconceitos e práticas discriminatórias (Moreira & Câmara, 2013; Paula & Branco, 2022). Por outro lado, pode se configurar como um local que fomenta a violência: hierarquizando, marginalizando e excluindo o que socialmente é percebido como “diferente” (Gusmão, 2003; Junqueira, 2009, 2010; Madureira, 2013; Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

Percebe-se, lamentavelmente, que muitas escolas têm cumprido o papel de reforçar os preconceitos que estão presentes na sociedade, em detrimento de práticas pedagógicas sintonizadas com os princípios democráticos que visam a construção de espaços acolhedores de solidariedade e respeito (Gusmão, 2003; Madureira, 2013; Madureira et al, 2021). Barreto (2016) investigou em sua pesquisa de mestrado, qual o papel da escola na construção de

diferentes identidades sociais, mais especificamente, identidades de gênero, sexual e étnico-racial.

Para tanto, realizou diferentes oficinas e grupos focais com estudantes do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, a fim de possibilitar um espaço de reflexões, trocas e diálogos. Além disso, utilizou imagens como ferramentas metodológicas, tendo por objetivo acessar sentimentos, crenças e ideias, bem como compreender significados atribuídos pelos/as participantes em relação às temáticas investigadas.

Os/as alunos/as que participaram do estudo (Barreto, 2016) consideraram que os preconceitos perpassam as relações da escola e que a instituição tende a manter silêncio acerca dessas questões. Por consequência, a discriminação de pessoas que fazem parte de grupos não hegemônicos (em termos de gênero, orientação sexual e pertencimento étnico-racial) acaba, muitas vezes, gerando sofrimento psíquico. Em contrapartida, diferente do silêncio que, frequentemente, perpassa a instituição escolar, os/as alunos/as posicionaram-se a favor da construção de espaços de diálogo, em que diferentes vozes sejam ouvidas, que possam trocar opiniões e praticar o respeito à diversidade (Barreto, 2016). O posicionamento dos alunos/as assemelha-se ao que é defendido no artigo de Paula e Branco acerca das práticas dialógicas (2022).

Nesse sentido, é de fundamental importância que nos atentemos ao currículo oculto, que por vezes opera através de mecanismos perversos, os quais de maneira implícita, buscam domesticar subjetividades e silenciar a diversidade identitária presente no ambiente escolar. Desse modo, é de suma importância que pensemos em uma educação que liberta, que transforma e que promove a saúde mental de todos/as indivíduos/as inseridos nas comunidades escolares, independente das suas identidades.

Para Paulo Freire (1999), grande educador e filósofo brasileiro, a educação deve ser libertadora, contextualizada em relação à realidade material, histórica e cultural que estamos

inseridos/as. Além disso, deve ter como objetivos principais a promoção da cidadania, emancipação e a transformação do mundo (Freire, 1999; Pereira & Lage, 2018). Ou seja, educação libertadora, como denomina o professor Paulo Freire, só se torna possível através de processos dialógicos, plurais, horizontais e conscientizadores (Freire, 1999; Pereira & Lage, 2018).

Em outras palavras, a partir da criação de espaços de ensino e aprendizagem em que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, em que o ambiente educacional se configure como uma fonte de tomada de consciência e transformação das conjunturas violadoras de direitos nas quais estamos inseridos/as (Freire, 1999; Paula e Branco, 2022; Pereira & Lage, 2018).

Ainda que Freire (1999) não tenha escrito de forma explícita acerca das identidades sexuais e de gênero minoritárias em sua obra, podemos articular seu pensamento crítico e contra hegemônico às reivindicações do movimento LGBTQIAP+ contemporâneo (Pereira & Lage, 2018). Dentre elas, podemos destacar o reconhecimento das opressões vivenciadas por estudantes e profissionais da educação, fruto da cisternormatividade, a luta pelo direito à dignidade e igualdade, na qual todas as identidades sejam respeitadas e acolhidas e tenham espaço fértil e saudável para emancipação nos diferentes contextos educacionais (Pereira & Lage, 2018).

1.3 Psicologia escolar e processos educativos na construção do respeito às diferentes identidades sociais

A psicologia escolar almeja colaborar com a transformação da realidade social, facilitar a transmissão cultural, o desenvolvimento da subjetividade humana (Martínez, 2003 como citado em Martínez 2010); bem como valorizar a diversidade e promover uma cultura de paz nas escolas (Madureira, 2013). Desse modo, cabe ressaltar a importância dos/as

psicólogos/as escolares nos processos educativos e na construção de uma cultura respeitosa, democrática e saudável, na qual diferentes identidades sociais sejam acolhidas no contexto das instituições de ensino (Chagas & Pedroza, 2013, Madureira, 2013). Para tanto, é de fundamental importância considerar que tanto o objeto de estudo da psicologia quanto da educação são, em um sentido amplo, o ser humano, produto e produtor de sua história em constante transformação e movimento (Chagas & Pedroza, 2013).

Diante dessas transformações, Martínez (2010) evidencia a responsabilidade dos/as psicólogos/as escolares frente às mudanças que o país precisa, bem como possibilidades de atuação destes diante das complexas demandas emergentes na educação brasileira contemporânea (Martínez, 2010). Para tanto, a autora diferencia formas de atuação denominadas tradicionais- aquelas consolidadas historicamente-, e emergentes- aquelas que vêm se consolidando-, a fim de ampliar o repertório de intervenções dos psicólogos/as escolares frente aos desafios que se apresentam (Martínez, 2010).

Dentre as formas de atuação tradicionais, Martínez (2010) destaca: avaliações e aplicações de testes em alunos/as com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, que caso não sejam realizadas de forma cuidadosa, sociorrelacional e comunicativa podem vir a rotular os/as estudantes; orientação de pais e alunos/as que não se restrinjam a intervenções que visam solucionar dificuldades concretas, mas também promover de bem-estar emocional coletivo; orientações profissionais que extrapolem a escolha de uma carreira, mas possibilitem um espaço de autoconhecimento, reflexões e tomadas de decisão; orientações sobre a sexualidade humana: de modo a fornecer informações e conversar sobre afetos, desejos, facilitar o desenvolvimento de comportamentos sexuais responsáveis e saudáveis; formação de pais e professores, realização de projetos, entre outros (Martínez, 2010).

Já os modelos de atuação emergentes no campo da psicologia escolar ampliam análises, diagnósticos e intervenções em níveis institucionais, em detrimento a simples culpabilização dos indivíduos (Martínez, 2010). Ou seja, investem na compreensão aprofundada de diferentes processos educativos, significados, afetos e sistemas relacionais que circulam pela escola, tendo por objetivo atuações mais efetivas, críticas e complexas. Diante do diagnóstico institucional, torna-se possível a construção de intervenções por parte dos/as psicólogos/as escolares que possam proporcionar espaços de diálogo, criatividade, ressignificação de valores e crenças, na direção de proporcionar uma melhor qualidade de vida para a comunidade escolar (Martínez, 2010).

Madureira (2013, p. 58) tece críticas ao modelo tradicional de atuação em psicologia escolar, levando em consideração que este focava principalmente em “intervenções curativas”, descontextualizadas em relação às realidades institucionais, materiais e relacionais que perpassam as comunidades escolares. Diferente disso, incentiva atuações preventivas, voltadas à promoção de saúde psicológica, desenvolvimento, sucesso escolar, que estejam “atentas às diversas vozes institucionais e sensíveis às relações interpessoais” (p.58).

Nesse sentido, a autora enfatiza a importância de construirmos “pontes” entre a psicologia e a educação, tendo em vista que ambas podem auxiliar na identificação de preconceitos, de estereótipos, na análise das interações entre alunos/as e professores/as, bem como na promoção de ações na direção da construção de uma cultura democrática, de respeito e valorização da diversidade (Madureira, 2013).

Assim, os/as psicólogos/as escolares podem atuar de modo institucional, preventivo e relacional (Madureira, 2013), pensando no contexto da saúde mental de alunos/as e profissionais LGBTQIAP+ nas instituições escolares. Para tanto, é necessário que tenham um olhar mais amplo para a escola, atuando de forma cotidiana com toda a comunidade escolar e não apenas com os/as alunos. Nessa direção, é importante construir espaços dialógicos e de

escuta com todos/as os/as professores/as, familiares, equipe gestora, funcionários/as; no sentido de mapear suas necessidades, criar estratégias de promoção de saúde mental e bem-estar, auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, bem como assessorar o trabalho coletivo (Madureira, 2013).

Nesse sentido, a autora menciona um exemplo significativo desse modo de atuação preventivo, institucional e relacional no campo da psicologia escolar. Mais especificamente, voltado ao assessoramento do trabalho coletivo: sugere a implementação de projetos de discussão da temática da diversidade, preconceito e cultura de paz. Para tanto, discute ser necessário que o/a psicólogo/a escolar, junto a outros/as profissionais, problematizem as raízes históricas, afetivas e culturais dos preconceitos como, por exemplo, a homofobia, a transfobia, sexismo, intolerância religiosa, de forma teoricamente fundamentada (Madureira, 2013). Práticas como essas são extremamente significativas para o acolhimento, prevenção de violências e promoção de saúde mental para os atores sociais que integram as comunidades escolares e que fazem parte de minorias sexuais e de gênero.

2. Saúde Mental da População LGBTQIAP+ nas Escolas

A presente seção, que contempla discussões acerca do panorama de saúde mental de pessoas da comunidade LGBTQIAP+ no período escolar, foi elaborada a partir de questionamentos acerca de como experiências de discriminação podem gerar efeitos nas crianças e adolescentes. Para tanto, foi utilizado um “olhar interseccional”, ou seja, um olhar crítico em relação a como sobreposições identitárias podem reverberar em diferentes formas de discriminação e sofrimento.

2.1 Discriminação e saúde mental das pessoas da comunidade LGBTQIAP+ no contexto escolar

(...) Em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia, no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas “inofensivas” e até usadas como “instrumento didático”. Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora nas salas dos professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motiva brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão etc. (Junqueira, 2010, p. 212).

O panorama da saúde mental da população brasileira LGBTQIAP+ nas escolas é lastimável. A primeira pesquisa nacional sobre experiências dos/as estudantes LGBTQIAP+ nas instituições escolares, tardiamente realizada, apenas em 2016, apontou altíssimos índices de violência física, verbal, inseguranças, faltas; bem como baixíssimos níveis de bem-estar e acolhimento dos/as estudantes (Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil, 2016).

Precisamos compreender que o sofrimento psíquico, os processos de fracasso e evasão escolar supracitados são indissociáveis do contexto histórico e cultural LGBTQIAP+fóbico que estamos inseridos/as. Diante disso, é interessante recorrer às contribuições da psicologia

escolar, tanto pelo fato de psicólogos/as escolares serem profissionais da educação e saúde¹¹, o que possibilita um olhar mais complexo para os processos de ensino e aprendizagem e para os processos geradores de bem-estar (Madureira, 2013), quanto pelo fato da psicologia escolar crítica estar atenta à diferentes questões envolvidas nas dificuldades de aprendizagem e adoecimento nas escolas, evitando, dessa forma, culpabilizar o sofrimento dos/as alunos.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014), a promoção de saúde mental e a prevenção do suicídio são prioridades da saúde pública. O risco de suicídio está associado a fatores relacionais, sociais, culturais e econômicos, sendo mais prevalente em determinados grupos, dentre eles a população LGBTQIAP+ (Ancheta et al., 2020; OMS, 2014). Esse indicador preocupante pode ser associado a situações vivenciadas de discriminação, preconceito, violência física e verbal.

Um estudo realizado pela *National Youth Risk Behavior Survey* que contou com a participação de 15.624 estudantes LGBTQIAP+, constatou que esses jovens têm 5 vezes mais chances de apresentar sintomas de transtornos mentais graves e tentativas de autoextermínio, ou seja, tentativas de suicídio (Ancheta et al., 2020). Nesse sentido, considerando o papel central da instituição escolar nas sociedades letradas, um clima escolar positivo e de acolhimento é associado a um menor risco de suicídio e sintomas depressivos (Ancheta et al., 2020).

Nesse sentido, faz-se ímpar que aprendamos com projetos ao redor do mundo como, por exemplo, o *Creating Safe Schools for Lesbian and Gay Students*¹², ou "Criando Escolas Seguras para Estudantes Lésbicas e Gays" em português, que elenca objetivos de aprendizagem para auxiliar professores/as e outros/as profissionais da educação a lidarem

¹¹ Madureira (2013) denomina "hibridismo identitário" o fato de psicólogos/as escolares serem tanto profissionais da educação, quanto da saúde, e evidencia as potencialidades em termos de atuação a partir da integração dessas identidades profissionais.

¹² *Creating Safe Schools for LGBTQ+ Youth* foi um projeto criado pelo Centers for Disease Control and Prevention. (CDC), instituição responsável pelo desenvolvimento de ações de pesquisa, prevenção e controle de doenças, promoção e educação em saúde dos Estados Unidos. Disponível em: <https://www.cdc.gov/healthyyouth/safe-supportive-environments/PD-LGBTQ.htm>

com a diversidade sexual e de gênero nas escolas dos Estados Unidos. Dentre eles, são apresentados os seguintes objetivos: compreender como a orientação sexual e identidade de gênero são definidas, entender acerca da linguagem inclusiva; perceber especificidades da saúde mental da população LGBTQIAP+; identificar fatores de risco e proteção nas escolas; implementar políticas e práticas inclusivas em sala e em toda a comunidade escolar (Szalacha, 2003).

Cabe aqui ressaltar o papel que a psicologia escolar poderia vir a desempenhar, no sentido de realizar esse trabalho mais próximo aos/às estudantes em projetos como estes. No que se refere aos objetivos elencados, poderíamos listar alguns eixos norteadores de intervenções que os/as psicólogos/as escolares poderiam adotar para atingi-los.

De maneira mais específica, os/as profissionais poderiam realizar o mapeamento da instituição escolar, identificando suas demandas, conflitos e os planos expressos no projeto político pedagógico da escola. Além disso, poderiam oferecer suporte e ouvir atentamente os/as estudantes, com o objetivo de identificar os fatores de risco e proteção mencionados anteriormente. Adicionalmente, poderiam prestar assessoria ao trabalho coletivo, auxiliando na implementação de políticas afirmativas e na construção de uma cultura de respeito, acompanhando e contribuindo para os debates sobre diversidade sexual e de gênero, entre outros temas (Madureira, 2013).

2.2 Especificidades no ciclo de vida das pessoas da comunidade LGBTQIAP+ e saúde mental

Precisamos nos atentar às especificidades que atravessam o ciclo de vida das pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIAP+ para uma melhor compreensão desses índices associados ao sofrimento psíquico, bem como refletir acerca de estratégias preventivas e interventivas. Primeiramente, podemos pensar em como a descoberta e aceitação da própria

identidade sexual e identidade de gênero, em meio a uma cultura LGBTQIAP+fóbica, pode ser geradora de sofrimento psíquico (Sedgwick, 2013; Silva, 2016).

Sedgwick (2013) discorre, em seu artigo intitulado “A epistemologia do armário”, sobre a complexidade que atravessa a percepção, aceitação e expressão da identidade sexual, bem como destaca como o armário serve como um dispositivo que regula, de diferentes formas, o comportamento de pessoas homossexuais em sociedades perpassadas pela homofobia. Seja em nível pessoal, econômico ou institucional, os/as indivíduos sofrem com o dilema entre revelar ou não aquilo que se é, mas que foge à heteronormatividade (Sedgwick, 2013).

Desse modo, é construída “uma rede intrincada de ditos e não ditos” (Madureira & Branco 2007, p. 86) que demanda por parte da pessoa, que se percebe como da comunidade LGBTQIAP+, mas não se sente segura ou confortável para expressar suas identidades sexuais e/ou de gênero, um esforço para mostrar ou esconder partes daquilo que se é. Nesse sentido, ainda que “fora do armário” em alguns ambientes, como, por exemplo, no âmbito familiar ou escolar, faz-se necessário ocultar desejos, performances, expressões de gênero e da orientação sexual no contexto de sociedades homofóbicas (Sedgwick, 2013; Silva, 2016). Fato que, de acordo com Madureira e Branco (2007), pode implicar em significativos níveis de sofrimento psíquico (ansiedade, depressão etc.).

Silva (2016) relata, em sua experiência enquanto homem cis gay, que mesmo “fora do armário”, sente a necessidade de esconder, ao circular no contexto acadêmico, tudo aquilo que é socialmente tido como “feminino”, como forma de evitar preconceitos e discriminações para que, assim, possa ser respeitado (Silva, 2016). Esse exemplo evidencia como o “armário” serve como forma de regular a sexualidade e a expressão do “feminino” em lugares públicos no caso de homens gays, e a expressão do “masculino” no caso de mulheres lésbicas (de acordo com os estereótipos de gênero).

O que, por sinal, tende a ser gerador de muito sofrimento e que evidencia o heterossexismo, a efeminofobia¹³ e lesbofobia presentes em nossa sociedade, bem como o currículo oculto mencionado na seção teórica anterior, aquele que expressa, de forma implícita, valores, comportamentos e crenças que permeiam o espaço escolar mesmo sem estar presente nos currículos oficiais, de forma mais específica, que regula as performances de gênero que devem ser adotadas (Junqueira, 2010).

Além do “armário”, outra fonte de sofrimento do/da jovem LGBTQIAP+ diante do cenário de violência, stress, intimidação e desqualificação é a incorporação da necessidade de apresentarem desempenhos escolares, acadêmicos e interpessoais extraordinários (Junqueira, 2009, 2010). Diante da cisheteronormatividade e das pedagogias culturais do cotidiano que incitam determinadas formas de ser, agir, falar, desejar, se deparar com algo em si que não se encaixa no “esperado” pelas normas sociais, em termos de orientação afetivo-sexual ou identidade de gênero, pode vir a gerar uma necessidade de compensação que é, muitas vezes, geradora de intenso sofrimento psíquico.

Perfeccionismo, auto cobrança, culpa, ansiedade, são demandas comuns na clínica voltada ao atendimento de pessoas que fazem parte da população LGBTQIAP+. Tais demandas, quando contextualizadas, têm raízes na tentativa de compensar algo, buscar uma forma de inclusão em ambientes, muitas vezes, pouco acolhedores (Alves, 2022; Borges, 2009). Os questionamentos que nós, enquanto cidadãos/ãs e futuros/as psicólogos/as, precisamos fazer é: por qual motivo? A que custo? E o que podemos fazer em relação a isso?

Nesse sentido, Alves (2022) evidencia exemplos significativos do que pode ser feito para mudar esse cenário em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia. De forma mais específica, a autora estudou as potencialidades dos processos terapêuticos na desconstrução da bifobia, lesbofobia e sexismo. Concluiu, a partir de entrevistas realizadas

¹³Efeminofobia ou homofobia são termos usados para descrever a aversão, medo, preconceito ou discriminação direcionada a indivíduos que exibem características, comportamentos ou traços considerados femininos, independentemente do seu gênero (Albano, Ciasca, Junior & Junior, 2021).

com psicólogos/as clínicos e mulheres lésbicas e bissexuais, como é possível um fortalecimento psíquico de pessoas que lidam com diferentes preconceitos, a partir de um acolhimento ético e afirmativo¹⁴. Os questionamentos, apresentados anteriormente, são de fundamental importância, levando em consideração que precisamos, enquanto sociedade, tomar consciência acerca dessas estruturas adoecedoras, que deslegitimam expressões sexuais e de gênero que fogem à cisheteronormatividade, e geram diferentes formas de sofrimento nas pessoas da comunidade LGBTQIAP+ (Alves, 2022; Borges, 2009).

2.3 Interseccionalidades: sobreposições identitárias e de sofrimento psíquico

Ao pensar em sofrimento psíquico, é de fundamental importância refletirmos também sobre as interseccionalidades. O termo foi cunhado pela intelectual afro estadunidense, Kimberlé Crenshaw (Akotirene, 2018), mas foi somente após a Conferência Mundial contra racismo, discriminação racial, xenofobia, formas conexas de intolerância, que ocorreu na África do Sul em 2001, que ganhou difusão acadêmica. Tal conceito foi criado com objetivo de ampliar o olhar em relação às diferentes opressões sofridas pelas mulheres negras, fruto das relações de poder e sobreposições de identidades sociais não hegemônicas, envolvendo marcadores sociais como gênero, raça e classe social (Akotirene, 2018; Collins, 2017).

Ainda que a teoria interseccional tenha origem no feminismo negro, é o estudo da sobreposição de sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação, que deixam marcas profundas nas pessoas com identidades sociais não hegemônicas, portanto contribui para o desenvolvimento de análises acerca das intersecções de opressão e sofrimento de minorias sexuais e de gênero (Akotirene, 2018; Collins, 2017). Além disso, tal conceito sustenta que os diferentes preconceitos dentro da sociedade — tais como o racismo, o

¹⁴ Acolhimentos clínicos afirmativos são pautados na validação e empoderamento de indivíduos que possuem identidades sociais marginalizadas, como por exemplo, pessoas da comunidade LGBTQIAP+. Para tanto, é realizado um trabalho com princípios de aceitação, respeito e celebração da diversidade humana, com objetivo de promover saúde, autocuidado, bem estar, e combater estigmas que consideram orientações sexuais e identidades de gênero não hegemônicas patológicas, e não expressões naturais (Borges, 2009).

sexismo, o elitismo classista, o capacitismo, a xenofobia, a homofobia, a transfobia e a intolerância baseadas em crenças religiosas — não agem independentemente uns dos outros, mas se inter-relacionam, criando um sistema que reflete o “cruzamento” de múltiplas formas de discriminação.

Desse modo, a teoria interseccional é uma teoria muito importante nos estudos das relações de poder, de produção de saber, de desejo, de opressão e de silenciamento. Tal teoria deve ser utilizada como ferramenta de justiça social, de forma a possibilitar a compreensão dos atravessamentos identitários das vivências de pessoas que fazem parte de grupos historicamente discriminados (Akotirene, 2018; Collins, 2017).

Tomemos como exemplo a sobreposição da raça e da orientação sexual analisada por Veiga (2018). O autor discute questões relevantes referentes ao ser negro e gay em uma sociedade supremacista branca e heteronormativa. Veiga (2018) afirma que, no Brasil, as “bixas pretas” (expressão utilizada pelo autor para se referir a homens cis gays afeminados pretos) vivenciam duas violentas diásporas, ou dispersões por perseguições e discriminações, em nome de suas marcas identitárias em termos de orientação sexual e em termos de pertencimento étnico-racial, escancarando a homofobia e o racismo tão arraigados na sociedade brasileira, gerando diferentes efeitos subjetivos.

A primeira diáspora refere-se às consequências do processo de colonização europeu em relação aos povos da África. Ainda que tenham sido retirados de suas terras à força há séculos atrás, é como se ainda não fossem efetivamente acolhidos, tampouco se sentissem “em casa”, nem seguros, tendo em vista os reflexos da política de embranquecimento. O fato da maioria das referências de poder, status e beleza serem associados à branquitude, podem gerar na população preta auto ódio (Veiga, 2018). O que se configura como algo bastante preocupante em termos de saúde mental.

Além disso, a segunda diáspora caracterizada por Veiga (2018) diz respeito à sobreposição da homossexualidade e da negritude. Para compreendê-la, é necessário pensar sobre as masculinidades e as relações de poder que perpassam o nosso sistema patriarcal, no qual existe um ideal de masculinidade hegemônica e heterossexualidade compulsória. Assim sendo, na busca por um lugar legítimo nas relações de poder que estão em jogo no sistema patriarcal, homens pretos, por vezes, adotam o ideal ocidental europeu de masculinidade hegemônica e todos os estereótipos associados, como a opressão em relação às masculinidades homoafetivas, por exemplo (Veiga, 2018).

Desse modo, quando a orientação sexual do homem preto corresponde à homossexualidade, um conflito, muitas vezes, emerge e anuncia a segunda diáspora, que se expressa pela repressão da própria família, do próprio quilombo¹⁵, que, por vezes, não aceita que o negro não apresente uma performance condizente com a masculinidade hegemônica.

Diante disso, um conflito muito complexo e gerador de sofrimento pode surgir nos homens gays negros: afirmar a orientação sexual e ficar desprotegido, sem o apoio da família, do quilombo, ou reprimir a própria orientação sexual em nome do status de apresentar uma performance condizente com a masculinidade hegemônica da sociedade patriarcal? (Veiga, 2018). Que olhares incidirão sobre a “bixa preta” (Veiga, 2018)? Quem a desejará? Com que fim?

No que diz respeito à sobreposição da orientação sexual homoafetiva com as questões de gênero e as questões étnico-raciais, Marcelino (2016) aborda diferentes narrativas de mulheres negras lésbicas do Rio de Janeiro, sobrepondo, assim, vivências que relatam a homofobia, o sexismo e o racismo (Marcelino, 2016). Um ponto que chama a atenção é o fato da homofobia relatada dentro do próprio movimento feminista negro, que se expressava pela

¹⁵ Para Veiga (2018), os quilombos são entendidos como suas famílias, comunidades e ou movimentos negros.

percepção de que a homossexualidade da mulher negra constituía uma desonra à cor/raça (Marcelino, 2016).

Além disso, foi relatado que enquanto “no movimento feminista as mulheres negras deparavam-se com o racismo; no movimento negro, as mulheres negras lésbicas esbarravam no machismo e no preconceito relacionado à orientação sexual” (Marcelino, 2016, p. 122). O que denota, portanto, a sobreposição de opressões. Além disso, a pesquisa indicou que identificar-se como uma mulher negra e lésbica é saber que seus pertencimentos identitários implicam no enfrentamento de opressões que envolvem, ao menos, dois estigmas associados à negritude e à lesbianidade (Oliveira, 2007 como citado em Marcelino, 2016). Envolvendo, assim, diferentes vulnerabilidades, estigmas, discriminações e silenciamentos (Marcelino, 2016).

Uma das participantes, da pesquisa mencionada anteriormente (Marcelino, 2016), compartilhou o seguinte comentário que já escutara: “Como uma mulher negra que podia estar rebolando, ganhando dinheiro, vai estar com uma outra mulher?” (Marcelino, 2016, p. 122). Esse tipo de comentário, que foi dirigido a uma mulher lésbica e negra, aponta tanto para a sexualização e objetificação dos corpos negros, quanto para a misoginia, racismo e homofobia. Nesse sentido, foi destacado que ser negra é, por vezes, considerado um fator que dificulta mostrar a identidade lésbica, por já sofrer estigmatizações racistas, tendo em vista que a cor não pode ser camuflada (Marcelino, 2016).

As opressões supracitadas vivenciadas por homens cis gays negros, ou mulheres cis lésbicas negras, são bem diferentes daquelas vivenciadas por um/a adolescente transgênero que atravessa a puberdade e sofre com mudanças corporais e que se percebe, muitas vezes, enclausurado/a em relação à seguinte escolha: anunciar seu sofrimento relacionado à não adequação ao gênero que lhe foi designado ao nascer e lidar com as possíveis consequências de assumir sua identidade (ou seja, os preconceitos, as diferentes portas que se fecharão) ou

sofrer em silêncio. Caso a escolha seja anunciar-se como indivíduo trans, terá, possivelmente, que lidar com o peso da passabilidade cis: a pressão para que se adeque às expectativas e expressões de gênero binárias, na qual possa ser percebida socialmente como uma pessoa cisgênero (Braz, 2020; Benedito, Ciasca & Khouri, 2021).

Motivados/as pelo sofrimento fruto da não adequação ao gênero designado no nascimento, pelo corpo que não lhes faz sentido, além da pressão da passabilidade cis, muitos/as jovens transgênero optam por realizar o processo transsexualizador, no qual podem realizar terapia hormonal, procedimentos cirúrgicos, retificar seus nomes, entre outros (Braz, 2020; Benedito, Ciasca & Khouri, 2021). É aqui que podemos pensar mais uma vez na sinergia de opressões interseccionais ao refletirmos que as vivências transgênero também não são idênticas.

Existe uma série de diferenças no acesso da população trans que tem condições financeiras para arcar com custos médicos, consultas, cirurgias, acompanhamento psicológico entre outros, e a população trans que precisa lidar com a longa espera nas filas do SUS para conseguir procedimentos cirúrgicos, hormonoterapia, assistência psicológica entre outros (Braz, 2020; Benedito, Ciasca & Khouri, 2021). Estudos apontam que a população trans, que deseja hormonoterapia e não pode ter acesso, pode ter até quatro vezes mais chances de apresentar um quadro depressivo (Benedito, Ciasca & Khouri, 2021; Bockting, 2010).

Além disso, existe uma série de barreiras a serem enfrentadas especificamente por pessoas transgênero nas instituições de ensino. Franco e Cicillini (2015) realizaram um estudo com 12 professoras trans brasileiras, no qual foi possível perceber quantas violências, intimidações, falta de acolhimento enfrentam para ocupar esses espaços. Na pesquisa em questão (Franco & Cicillini, 2015), foram apresentados dados que escancaram uma triste realidade: “poucas pessoas trans conseguem concluir os estudos elementares, restando-lhes a educação das ruas, da marginalidade e da prostituição” (Franco & Cicillini, 2015 p. 333).

Nesse sentido, é importante considerarmos as consequências psicológicas e sociais desse processo de exclusão e opressão.

Podemos pensar, ainda, naqueles indivíduos não binários que não se identificam nem como homens e nem como mulheres: há um sofrimento ligado à falta de representatividade, tendo em vista que rompem com a lógica binária e com o essencialismo biológico construídos historicamente que separam os sujeitos em “machos” ou “fêmeas”, como se houvesse relação direta entre esses termos e ao ser “homem” e “mulher”. Ou seja, tais indivíduos lidam com desafios na construção de espaços que transitam entre o feminino e o masculino, podendo nesse processo vivenciar sentimentos de solidão simbólica, aquela experienciada por pessoas que não se sentem representadas socialmente em termos identitários, gerando uma sensação de não pertencimento; além de sofrer diferentes tipos de discriminação e violências (Padilha,2017).

Em suma, diante das inúmeras possibilidades de cruzamentos identitários, em termos de identidades de gênero e de orientações sexuais, podemos perceber como as vivências e opressões são plurais, demandando, portanto, um olhar atento às especificidades em termos de cuidado da saúde mental de pessoas que integram a população LGBTQIAP+. Cabe esclarecer que não se trata de hierarquizar as diferentes combinações de marcas identitárias e os diferentes tipos de sofrimento psíquico, mas singularizá-los.

Nesse sentido, considerar as interseccionalidades nos possibilita pensar nas distintas formas de opressão e sofrimento psíquico advindas da sobreposição de identidades sociais não hegemônicas, que podem vir a gerar uma sinergia de vulnerabilidades (Franco & Cicillini, 2015). A expressão “sinergia de vulnerabilidades” nos possibilita analisar como a sobreposição de identidades não hegemônicas se configura de forma dinâmica, podendo potencializar as opressões e sofrimentos. Ou seja, a combinação dinâmica e complexa de diferentes fontes de vulnerabilidade é maior que a mera soma de vulnerabilidades distintas.

3. Desafios na Desconstrução Cotidiana da LGBTQIAP+FOBIA e na Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas

Na presente seção, são focalizados os desafios relacionados à desconstrução cotidiana da LGBTQIAP+fobia nas escolas, a fim de promover uma cultura de paz e respeito. Para tanto, analiso algumas barreiras relacionadas ao acolhimento à diversidade relacionadas às ofensivas neoconservadoras que a educação brasileira sofreu nos últimos anos. Dentre elas, observamos as ofensivas antigênero (que tem ocorrido no Brasil e em outros países também), críticas ao Programa Brasil sem Homofobia, desmonte de políticas públicas voltadas à comunidade LGBTQIAP+, além de questões referentes ao Movimento Escola Sem Partido. Por fim, discorro acerca do papel ético e político da psicologia, enquanto ciência e campo de atuação profissional, frente a esse contexto.

3.1 As ofensivas antigênero: barreiras ao acolhimento e à valorização da diversidade nas escolas

No Brasil, diferentes políticas públicas comprometidas com a promoção da cidadania e dos direitos humanos em relação à população LGBTQIAP+ no espaço escolar vinham sendo implementadas desde o ano de 2004 (Mello et al., 2012; Jakimiu, 2021; Silva, 2019). Dentre elas, cabe mencionar o Programa Brasil sem Homofobia¹⁶, ação orçamentária voltada para as políticas LGBTQIAP+, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI¹⁷ (extinta no ano de 2019, no governo do

¹⁶ “O Programa Brasil Sem Homofobia 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 o objetivo 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”. O Programa Escola Sem Homofobia fez parte dele. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/brasil-sem-homofobia>

¹⁷ “A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) representou importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional. No entanto, a sua extinção no ano de 2019 evidencia o projeto educacional ancorado e em diálogo com a agenda política neoliberal conservadora, que não só desconsidera todo caminho de luta e de garantias

ex-presidente Jair Messias Bolsonaro), a Conferência Nacional LGBT, entre outras políticas públicas (Mello et al., 2012; Silva, 2019).

Em contrapartida, Junqueira (2022) descreve o cenário reacionário e as ofensivas fundamentalistas que a educação, em diversos países, vem sofrendo nos últimos tempos. Pautados em uma matriz fundamentalista religiosa, setores ultraconservadores e moralistas, aliados às bancadas políticas de cunho religioso, têm se movimentado a fim de desestruturar os avanços políticos, sociais e educacionais em relação aos direitos conquistados por grupos que estão em desacordo com a sua visão tradicional de mundo, como, por exemplo, as minorias sexuais e de gênero (Junqueira, 2022; Miskolci & Campana, 2017; Prado, 2022). Cabe ressaltar a extinção da SECADI no ano de 2019, Secretaria do Ministério da Educação voltada à garantia dos direitos à educação para diversidade: comunidade LGBTQIAP+ e outras minorias (Jakimiu, 2021).

Tais setores sociais ultraconservadores têm utilizado estratégias político-discursivas para controlar aquilo que é ensinado nas escolas. Assim, têm atuado no sentido de reafirmar as hierarquias sexuais - ancoradas ao sexismo e cisheteronormatividade - combater os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, “rebiologizar” as diferenças sexuais, afirmando que o gênero se restringiria a fatores biológicos, ocultar informações sobre saúde sexual, “repatologizar” e silenciar a homossexualidade e a transgeneridade em nome de crenças moralistas, familistas e autoritárias (Junqueira, 2022; Miskolci & Campana, 2017).

Desse modo, os setores da nossa sociedade, que defendem um projeto reacionário de poder, batalham por uma educação contrária à adoção da perspectiva de gênero, da promoção de diversidade e igualdade, desconstruindo propostas plurais, laicas, inclusivas e democráticas (Junqueira, 2022; Prado, 2022). Podemos considerar, como exemplo, o desmonte de políticas públicas, como o Projeto de Lei 10.659/2018 que “altera a Lei de

de direitos percorridos até então, como banaliza e apaga a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas da SECADI destinavam-se.” (Jakimiu, 2021 p.1). Ou seja, pessoas da comunidade LGBTQIAP+, indígenas, pessoas pretas, e outras minorias.

Educação Nacional para proibir a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas”, e a “não interferência e respeito às convicções religiosas, morais, religiosas e políticas do aluno”. Tal Projeto de Lei proíbe “a adoção da ideologia de gênero ou a orientação sexual”.

Cabe ressaltar a inconstitucionalidade do referido movimento denominado “Escola sem Partido”, desde o ano de 2020, conforme decisão do Supremo Tribunal Federal - STF¹⁸. Esses projetos estão ancorados no mito da neutralidade pedagógica, defendido por setores ultraconservadores da sociedade brasileira que são a favor de uma educação (supostamente) neutra e imparcial, como se as temáticas que envolvem a diversidade e questões éticas e políticas já não estivessem presentes nas escolas, como se os/as adolescentes, por exemplo, não falassem e vivenciassem a sexualidade (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Ou seja, a suposta “neutralidade pedagógica” é um mito ancorado em outro mito, levando em consideração que se pauta na falácia “neutralidade científica”, insustentável em termos epistemológicos, ontológicos e metodológicos (Madureira, Barreto & Paula, 2018). Em suma, o que é ensinado nas instituições escolares está sempre vinculado a determinado projeto de sociedade (Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

Desse modo, pode-se afirmar que discursos em defesa da neutralidade pedagógica se configuram como uma estratégia ideológica e política, que tem por objetivo padronizar sentimentos, desejos e ações: silenciar a diversidade, preservar o dogmatismo e o obscurantismo em relação ao conhecimento (Casara, 2016; Madureira, Barreto & Paula, 2018). Nessa perspectiva, a diversidade é compreendida como uma ameaça a ser combatida e não valorizada. Entretanto, não falar sobre as diferenças que nos constituem como seres humanos faz com que estereótipos e processos excludentes perdurem, na direção da

¹⁸ O STF e a inconstitucionalidade do "Escola Sem Partido". Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jun-20/constituicao-stf-inconstitucionalidade-escola-partido>

manutenção do status quo e das relações de poder historicamente estabelecidas (Madureira, Barreto & Paula, 2018; Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

Assim, pode-se dizer, que projetos vinculados ao Movimento Escola Sem Partido, os ataques à (suposta) “ideologia de gênero”, e a defesa da neutralidade no ambiente escolar revelam uma ideologia de inspiração fascista e antidemocrática, que vai contra a liberdade de expressão e a possibilidade de circulação de diferentes perspectivas e opiniões na escola (Casara, 2016; Junqueira, 2022); contra os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988), bem como contra os princípios éticos expressos no Código de Ética Profissional do/a Psicólogo/a (CFP, 2005).

Um exemplo que expressa essa rejeição à diversidade sexual e de gênero, bem como a concepção de que as escolas deveriam estar comprometidas com a suposta “neutralidade científica e pedagógica” é a fala do ex-presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, que afirmou: “O que nós queremos é que o Joãozinho seja Joãozinho a vida toda. A Mariazinha seja Maria a vida toda, que constituam família, que seu caráter não seja deturpado em sala de aula.”¹⁹ (Portilho, 2022). A fala, apresentada, é de caráter inconstitucional e é fundamentada pelos princípios familistas e cisnormativos²⁰ descritos por Junqueira (2022). Além disso, tal fala expressa um olhar reducionista e acrítico, ao apontar a identidade de gênero/orientação sexual como definidores absolutos do caráter, qualidades ou defeitos de uma pessoa.

Observamos, também, a disseminação da desinformação, como, por exemplo, as críticas ao “Kit Gay”, material didático produzido no âmbito do Programa Escola sem Homofobia que seria distribuído em 1000 escolas públicas no Brasil em 2011, mas que foi vetado, pois supostamente transformaria os/as adolescentes da “família tradicional brasileira”

¹⁹ Portilho, A (2022). Com falas homofóbicas e transfóbicas, Bolsonaro discursa a evangélicos no Maranhão. 2022. Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/jair-bolsonaro-falas-transfobicas-maria-joao-envagelicos-maranhao-111316529.html>>

²⁰ Junqueira (2022) tece críticas ao familismo, considerado pelo autor como a cristalização de papéis de gênero sexistas nas constituições familiares e a redução do conceito de família ao núcleo familiar composto por casais cisgênero e heterossexuais.

em homossexuais, como se a orientação sexual fosse algo a ser manipulado (Maranhão Filho et. al, 2019; Miskolci & Campana, 2017).

Esse movimento ultraconservador que possui múltiplas formas de expressão não se restringe ao Brasil. Na América Latina, por exemplo, pais protestaram pelo direito de que suas crianças fossem submissas aos seus valores morais e sexuais, que não tivessem acesso ao que referem como “ideologia de gênero” no contexto escolar (Junqueira,2022). Cabe esclarecer que essa expressão não possui a menor legitimidade acadêmica, foi apropriada por setores fundamentalistas religiosos que têm por objetivo invalidar a multiplicidade de estudos sociológicos, antropológicos, filosóficos e psicológicos sobre gênero. Tais setores fundamentalistas religiosos buscam reafirmar a suposta essência biológica desse constructo (Junqueira, 2022).

Desse modo, ao defender uma escola que não discuta questões de gênero e sexualidade, deslegitimam a autonomia dos/as professores/as, os currículos escolares, as políticas de inclusão. Assim, pode-se dizer que setores ultraconservadores almejam uma educação sem reflexões críticas, liberdade dos/as professores, sem diversidade de pensamento, e sem práticas pedagógicas dialógicas (Paula & Branco, 2022) voltadas à inclusão e à valorização da diversidade presente no contexto escolar.

Diante do cenário preocupante abordado no presente trabalho, no qual podemos observar ofensivas aos direitos humanos da comunidade LGBTIQIAP+ no contexto escolar, fomentadas por setores ultraconservadores (Junqueira, 2022; Prado, 2022), é crucial pensarmos em estratégias de intervenção e posicionamento ancorados nos princípios éticos e democráticos da Psicologia, voltados à promoção de saúde, bem-estar e de uma cultura de paz. Nesse sentido, é importante resgatarmos a Resolução 001/99 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) que orienta: Art. 2o - “Os psicólogos deverão contribuir, com seu

conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas”.

4. Metodologia

O objeto de estudo da pesquisa realizada carrega historicidade, dinamicidade e complexidade: particularidades relativas ao tempo e ao espaço que o circundam, constante movimento e criação de novos significados (Minayo, 2016). Investigar processos relativos à saúde mental de indivíduos que apresentam identidades sexuais e de gênero não hegemônicas no contexto escolar brasileiro, perpassado pelo sexismo, pela homofobia e pela transfobia, dentre outras formas de preconceito, carece de um olhar sensível, crítico e atento aos processos de significação das pessoas que vivenciaram esse contexto (Junqueira, 2009, 2010; Madureira & Fonseca, 2020; Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

Desse modo, a metodologia utilizada na realização da pesquisa é de natureza qualitativa, considerando suas potencialidades no que diz respeito à análise das representações sociais, da expressão da subjetividade, das crenças, dos valores, ou seja, em poucas palavras, do universo dos significados que os sujeitos pesquisados atribuem aos temas investigados (Minayo, 2016).

Para tanto, a pesquisa foi inspirada na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2005). A Epistemologia Qualitativa é compromissada com uma revitalização do epistemológico, ou seja, com novos princípios epistemológicos que se adequam ao estudo da complexidade que caracteriza a subjetividade (González Rey, 2005).

Nesse sentido, a Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2005) valoriza a complexidade dos fenômenos investigados que, inseridos em um contexto sociocultural não podem ser devidamente compreendidos a partir de uma noção de causalidade linear, mas sim a partir de uma noção de causalidade sistêmica, multifacetada (Madureira & Branco, 2001). Assim sendo, a Epistemologia Qualitativa baseia-se em três

pressupostos centrais: o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, a legitimidade da singularidade e a natureza dialógica da pesquisa (González Rey, 2005).

Primeiramente, o caráter construtivo interpretativo do conhecimento diz respeito à necessidade de dar sentido às construções do(s) indivíduo(s) estudado(s) (González Rey, 2005; Madureira & Branco, 2001). Cabe destacar o papel ativo e criativo do/a pesquisador/a em articular as informações construídas no momento empírico da pesquisa com a fundamentação teórica, o que permite uma interpretação e uma nova forma de compreensão acerca dos fenômenos estudados. Assim, deve-se levar em conta que esse acesso à realidade por meio das práticas científicas é sempre parcial e limitado, bem como a legitimidade do conhecimento não está atrelada à correspondência linear com ela, mas com interpretações consistentes que permitem avanços teóricos na construção de conhecimentos científicos acerca dos fenômenos investigados.

Ademais, no segundo pressuposto da Epistemologia Qualitativa, é destacada a importância da legitimação do singular como instância de produção de conhecimentos científicos (González Rey, 2005). Portanto, o conhecimento é produzido a partir da expressão dos/as participantes no processo de pesquisa, de forma integrada a base teórica adotada. Desse modo, o avanço teórico é realizado a partir da compreensão aprofundada de processos singulares e como são significados pelos/as participantes da pesquisa.

Por fim, o último pressuposto da Epistemologia Qualitativa é a natureza dialógica e interativa do processo de produção do saber (González Rey, 2005; Madureira & Branco, 2001). É destacada a importância de um intercâmbio dialógico entre pesquisador/a e participantes para a construção de novos conhecimentos científicos.

4.1 Participantes

A pesquisa realizada contou com dois grupos de participantes, compostos por

diferentes critérios de inclusão. O primeiro grupo foi composto por três participantes que responderam a entrevistas individuais semiestruturadas no formato online e teve como critério de inclusão ser da comunidade LGBTQIAP+, já ter concluído o ensino médio e ter entre 18 e 25 anos de idade. Os/as participantes selecionados para a pesquisa foram diversos em termos de identidade étnico-racial, em termos de identidade de gênero, de orientação sexual e em termos de condição socioeconômica. Tendo por objetivo a preservação de suas identidades pessoais, foram criados nomes fictícios. São apresentadas, a seguir, informações sobre os/as participantes do primeiro grupo:

Tabela 1- *Nomes fictícios dos/as participantes das entrevistas, e como percebiam suas identidades no período escolar e nos dias de hoje.*

Participante (nome fictício)	Como se percebia no período escolar em termos identitários	Como se percebe atualmente em termos identitários
Elis	Se percebia como homem cis gay preto	Se percebe como pessoa trans não binária preta pansexual
Rita	Se percebia como mulher cis branca lésbica	Se percebe como pessoa trans não binária branca lésbica
Caetano	Se percebia como mulher cis branca lésbica	Se percebe como homem trans branco heterossexual

O segundo grupo foi composto por quatro participantes para um grupo focal de discussão online e teve como critério de inclusão a formação em psicologia e atuação profissional como psicólogo/a clínico/a e/ou como psicólogo/a escolar. Na medida do possível, o segundo grupo também foi diversos em termos identitários, em termos de

condição socioeconômica, bem como em termos de atuação profissional nos âmbitos público e privado. Tendo por objetivo a preservação de suas identidades pessoais, foram criados nomes fictícios. São apresentadas, a seguir, informações sobre os/as participantes do segundo grupo:

Tabela 2- *Nomes fictícios dos/as participantes do grupo focal, suas identidades e profissões.*

Participante	Identidades	Profissão
Tim	Pessoa transmasculina branca	Psicólogo clínico - atenção psicossocial
Gilberto	Homem cis branco bissexual	Psicólogo clínico
Marisa	Mulher cis branca assexual	Psicóloga escolar (rede de ensino particular)
Cássia	Mulher cis branca heterossexual	Psicóloga escolar (rede de ensino particular)

Cabe mencionar que, levando em consideração as especificidades dos/as participantes das entrevistas e do grupo focal, o recrutamento ocorreu mediante redes interpessoais da pesquisadora. Além disso, foi utilizada a técnica de recrutamento bola de neve, em que um/a participante fazia sugestões de outros/as possíveis participantes. O estudo foi custeado pela pesquisadora.

4.2 Materiais e instrumentos

Os materiais que foram utilizados para realização da pesquisa foram um computador com Webcam e acesso à Internet, que possibilitou a realização das entrevistas individuais

semiestruturadas e o grupo focal de forma virtual; o aplicativo Google Meet para chamada de vídeo; o gravador do celular da pesquisadora para que o áudio fosse gravado, com o consentimento dos/as participantes e, posteriormente, transcrito; e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexos A e B).

No que diz respeito aos instrumentos, foram utilizados um roteiro previamente elaborado, para entrevista individual semiestruturada virtual (Anexo C) composto por 15 perguntas e imagens previamente selecionadas relativas à diversidade sexual e de gênero. Já para o grupo focal virtual, foram utilizados: um trecho de um documentário sobre transfobia e homofobia nas escolas denominado “depois da tempestade”²¹ e um roteiro com algumas perguntas disparadoras (Anexo D).

4.3 Procedimentos de construção de informações

Os procedimentos de construção de informações seguiram todas as diretrizes éticas apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP CEUB). Primeiramente, o projeto foi submetido ao CEP CEUB. Após a aprovação para a realização da pesquisa, antes das entrevistas, foi enviado a cada um/a dos/as participantes, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Além de garantir o sigilo em relação à identidade pessoal dos/as participantes e a confidencialidade, o TCLE apresentou a descrição do objetivo geral da pesquisa, riscos e informações necessárias sobre os procedimentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa. O consentimento foi realizado de forma oral pelos/as participantes, no início das entrevistas individuais semiestruturadas virtuais e na sessão de grupo focal, e foi gravado pela pesquisadora.

A escolha pelas entrevistas individuais semiestruturadas enquanto estratégia

²¹ Documentário LGBT - Homofobia e transfobia na escola. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g_RAbnK61N8&t=57s

metodológica para a realização da pesquisa deve-se ao fato da potencialidade que essa modalidade de entrevista apresenta no que diz respeito à coconstrução de significados sobre os fenômenos investigados (Madureira & Branco, 2001), além de facilitar a realização de análises comparativas, em termos de aspectos de convergência e de divergência, entre os significados atribuídos aos fenômenos em questão pelos/as diferentes participantes (Minayo, 2016).

Mais especificamente, as entrevistas que, enquanto uma técnica de pesquisa, sempre possuem finalidades delimitadas (Minayo, 2016), foram compostas por um rol de perguntas fechadas e abertas, que puderam ser realizadas em diferente ordem. Ou seja, há uma certa flexibilidade durante o momento empírico, mas ao mesmo tempo há uma série de perguntas que foram realizadas a todos/as os/as participantes entrevistados/as (Minayo, 2016). Desse modo, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, torna-se possível uma compreensão mais aprofundada acerca dos significados partilhados ou não pelos/as participantes acerca do tema focalizado na pesquisa. Ou seja, pontos de divergência e convergência.

Destaca-se a escolha das imagens enquanto ferramentas metodológicas para a pesquisa qualitativa que foi realizada, tendo em vista o potencial que essas possuem de “driblar”, de certa forma, a desejabilidade social recorrente em perguntas diretas feitas acerca de temas de pesquisa considerados polêmicos, que envolvem processos identitários, preconceito e discriminação (Madureira, 2016). Dessa forma, a partir desse procedimento no qual imagens são apresentadas e alguns questionamentos são realizados, torna-se possível uma melhor compreensão acerca dos sentimentos mobilizados, das identificações provocadas e dos significados que emergem nos/as participantes ao visualizá-las (Madureira, 2016).

Por fim, cabe esclarecer a escolha do grupo focal como estratégia metodológica para

construção de reflexões e problematizações sobre o tema investigado. Essa estratégia metodológica conta com a interação grupal, na qual os/as participantes de pesquisa foram provocados a discutir e trocar opiniões sobre o tema de forma crítica e criativa (Backes, Colomé, Erdmann & Lunardi, 2011; Minayo, 2016). O grupo focal tem por objetivo identificar percepções, atitudes, ideias e sentimentos dos/as participantes sobre as temáticas focalizadas (Dias, 2000).

Além disso, o grupo focal pode intensificar o acesso a informações sobre determinado fenômeno, tendo em vista que a escuta da opinião dos/das outros/as possibilita a coconstrução de novas concepções. Nesse sentido, a sessão de grupo focal com psicólogos/as escolares e psicólogos/as clínicos/as se constituiu como um rico momento de construção em conjunto de reflexões, levando em consideração os objetivos específicos ligados à identificação de possíveis estratégias de intervenção para a construção de uma cultura de respeito à diversidade nas escolas e para a promoção da saúde de jovens da comunidade LGBTQIAP+.

Para a sua realização, os/as participantes foram convidados/as a se reunir com a pesquisadora de forma virtual. Foi construída uma atmosfera agradável para que os/as participantes se sentissem confortáveis para se apresentarem e se expressarem (Dias, 2000). Além disso, foi utilizado um trecho, selecionado pela pesquisadora, de um recurso audiovisual sobre homofobia nas escolas como disparador da conversa, conforme mencionado, além de algumas perguntas significativas pautadas nos dois últimos objetivos específicos da pesquisa. A sessão de grupo focal foi mediada pela pesquisadora e o áudio da sessão foi gravado, com a autorização dos/as participantes, para o posterior trabalho de análise. O estudo foi custeado pela pesquisadora.

Cabe mencionar que este estudo apresenta baixos riscos, mas como aborda algumas temáticas sensíveis, possíveis emoções e desconfortos poderiam ser mobilizados nos/as

participantes. Nesse sentido, medidas preventivas foram tomadas durante as entrevistas individuais e a sessão de grupo focal para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, foi esclarecido que não havia respostas certas ou erradas em relação às perguntas que foram apresentadas e que era esperado que os/as participantes respondessem de acordo com as suas opiniões pessoais. Além disso, foi reforçado que a participação seria voluntária e que caso o/a participante não se sentisse confortável para responder quaisquer perguntas poderia informar à pesquisadora e se sentir à vontade para não responder.

4.4 Procedimentos de análise

Para realização da análise das entrevistas individuais semiestruturadas e do grupo focal, foi utilizado o método de análise de conteúdo, que objetiva, por meio de inferências e interpretações, compreender os significados para além dos conteúdos manifestos (Gomes, 2016). Mais especificamente, foi utilizada, no presente estudo, a análise de conteúdo em sua vertente temática, na qual busca-se identificar os núcleos de sentido que envolvem a identificação de temas importantes, considerando os objetivos da pesquisa, que compõem o conteúdo a ser analisado (Gomes, 2016).

Desse modo, após o processo de transcrição das entrevistas individuais semiestruturadas e da sessão do grupo focal, as categorias analíticas temáticas foram construídas com objetivo de orientar o processo de análise e interpretação das informações construídas na pesquisa de campo. As seguintes categorias analíticas temáticas foram construídas: (a) A saúde mental de jovens da comunidade LGBTQIAP+ e suas vivências escolares: marcas do binarismo, solidão e discriminação cotidiana; (b) O papel da escola e dos/as psicólogos/as no acolhimento de alunos da comunidade LGBTQIAP+; (c) Barreiras e pontes: desafios e perspectivas na desconstrução da LGBTQIAP+FOBIA e promoção de uma cultura de paz nas escolas.

5. Resultados e Discussão

Nesta seção serão apresentados os resultados mais significativos do presente estudo, frutos da articulação entre teoria e momento empírico. Para uma melhor organização, apresento as discussões a partir das categorias analíticas temáticas descritas anteriormente.

5.1 A saúde mental de jovens da comunidade LGBTQIAP+ e suas vivências escolares: marcas do binarismo, da solidão e da discriminação cotidiana

As experiências que vivenciamos na escola podem marcar de forma profunda nossos corpos, histórias e identidades (Louro, 1999). Nesta primeira subseção, inspirada pelos relatos de Elis, Caetano e Rita, e pelos escritos de Junqueira (2009,2010), chamo atenção para os possíveis efeitos de violências físicas e simbólicas experimentadas de forma cotidiana no contexto da escola. Dentre elas, destaco experiências de solidão e não pertencimento; o sofrimento ligado ao binarismo estrutural que perpassa nossa cultura; e relatos de violência que anunciam uma série de estereótipos acerca das identidades sexuais e de gênero não hegemônicas, bem como o desamparo vivenciado por essas pessoas. Por fim, discorro acerca de possíveis efeitos em termos de saúde mental, enfrentados pelas pessoas que foram entrevistadas neste estudo, mas que representam vivências de muitos/as jovens da comunidade LGBTQIAP+.

5.1.1 A falta de representatividade da infância e adolescência LGBTQIAP+: as marcas da solidão física e simbólica nas escolas

A infância e a adolescência não são vivenciadas de forma universal, mas variam de acordo com o período histórico, o contexto cultural, político, socioeconômico e as trajetórias pessoais e identitárias (Áries, 1978; Bock, 2007; Frota, 2007; Louro, 1999). Foi apenas no

século XVIII que crianças passaram a ser mais valorizadas e deixaram de ser compreendidas como pequenos adultos, por volta dessa época surgem os sistemas escolares modernos (Áries, 1978).

Louro (1999) aponta como a escolarização, historicamente, torna-se responsável pela normatização de comportamentos, modos de se vestir, modos de falar, criando uma atmosfera de pureza e disciplina dentro dessas instituições; legitimando determinadas identidades sexuais e de gênero e marginalizando aquelas não hegemônicas (Louro, 1999). Desse modo, as escolas passam a homogeneizar os/as estudantes por meio do currículo oficial e implícito, dos procedimentos didáticos, das relações que se estabelecem, consolidando assim, as relações de poder que estão presentes na sociedade (Junqueira, 2009, 2010; Moreira & Câmara, 2013).

Diferente do que muitas pessoas acreditam, as crianças e adolescentes LGBTQIAP+ existem (Hercowitz & Santos, 2021; Kennedy, 2012) e circulam nas escolas, apesar de não terem muitos espaços de pertencimento e reconhecimento dentro do contexto de sociedades cisheteronormativas. Kennedy (2012) realizou um interessante estudo, no qual investigou memórias de adultos/as transgênero acerca de suas vivências quando crianças. Para tanto, utilizou um questionário online e entrevistas qualitativas. Participaram do estudo 121 pessoas. Foi possível observar que a maioria (76%) percebeu sua identidade antes de sair da escola primária (Kennedy, 2012). De acordo com Hercowitz e Santos (2021), entre 18 e 31 meses crianças passam a diferenciar brinquedos culturalmente associados “a meninas” e “a meninos” e de 4 a 6 anos passam a expressar sua identidade de gênero de forma mais estável, optando por brincadeiras que são associados ao ser menina ou menino (Hercowitz & Santos 2021 p.29).

Além disso, na pesquisa realizada por Kennedy (2012), algumas crianças tiveram a impressão de que poderia ter algo de errado com elas quando percebiam a incongruência

entre o gênero designado ao nascer e como se sentiam. Desse modo, relataram a necessidade de supressão de suas identidades, e quando descobertas, ser comum ocorrer a negação por parte de famílias, médicos, escolas (Kennedy, 2012). Hercowitz e Santos (2021, p. 114) relatam que “não enxergar a criança como ela é, mas como se quer que ela seja é uma experiência comum”.

Rita, participante entrevistada, refere que achava desde cedo “*que iria crescer um cara*”, levando em consideração que gostava de meninas e de se expressar como um menino: não se sentia confortável com roupas coladas, curtas, tampouco brincar com as garotas de bonecas ou maquiagem, era “*molecona*”, em suas palavras, queria ter a liberdade de praticar esporte com os meninos e ser boa nisso. Já Caetano, ainda que designado menina ao nascer, “*queria jogar futebol, brincar de carrinho, e tinha muito mais amizade com meninos*”.

Os relatos das vivências de Rita, Caetano e das pesquisas citadas evidenciam o cerceamento de diferentes possibilidades de expressão, denominados por Louro (1999) pedagogias da sexualidade. Essas experiências nas quais crianças sentem-se inadequadas ou não pertencentes aos estereótipos de gênero e as expectativas sociais, bem como a falta de representatividade de possibilidades de existência que fujam a cisnormatividade podem gerar diferentes marcas em termos de saúde mental. Kennedy (2012) afirma que os períodos de ocultação e supressão de suas identidades podem reverberar em sentimentos de culpa, vergonha, dificuldades escolares, auto ódio, culpa e baixa autoestima, que podem afetar pessoas trans e sua saúde mental ao longo de sua vida.

É em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, que construímos nossa identidade, que vai sendo tecida em meio às relações estabelecidas (Moreira & Câmara, 2013). A constituição da identidade é uma tarefa central da adolescência (Book, 2007; Ferreira, Farias & Silvares, 2003). É nesse momento que muitos sujeitos passam a se indagar sobre quem se é ou almeja ser, como se

percebem, quais valores, ambições, sonhos nortearão seu caminho (Ferreira, Farias, Silveiras, 2003).

Isso ocorre por meio da diferenciação simbólica entre “eu” x “outro”; “nós” x “eles”, na qual nos sentimos pertencentes a determinados grupos (Moreira & Câmara, 2013; Woodward, 2000). Quando pensamos em contextos em que existe falta de representatividade, essa tarefa pode vir a se tornar um desafio, podendo gerar incompreensão acerca da legitimidade das suas identidades. Em suma: marcas de não lugar, de não pertencimento ao mundo.

Todos/as os/as participantes entrevistados/as mencionaram como eram poucas as pessoas LGBTQIAP+ no seu período escolar na infância e adolescência, e o quão significativo era ter pessoas com as quais pudessem se identificar, para que assim pudessem compreender que a diferença não era um problema, mas uma possibilidade de existência. Para a participante Rita, era muito importante perceber pessoas LGBTQIAP+ na escola ocupando diferentes espaços, como professores/as de sucesso, ou colegas tendo amigos/as. Rita lembrou de uma menina que era “*sapatão e popular*”: o que possibilitou que a participante entendesse que ter uma identidade não hegemônica não necessariamente implicaria em exclusão.

Em uma perspectiva sócio histórica, a adolescência não é um período natural, mas uma construção social perpassada por diversos significados (Book, 2007). De modo geral, os/as adolescentes lidam com diversas transformações hormonais e físicas, mas também com suas significações culturais. Por exemplo, é comum que nesse período do desenvolvimento apareçam caracteres sexuais secundários, como seios nas mulheres cis e músculos em homens cis (Bock, 2007).

Entretanto, nas sociedades contemporâneas, estes não são naturalmente significados como “a potencialidade de ter filhos e alimentá-los” ou “a força necessária para trabalhar”,

como antigamente, mas sim como atributos sensuais (Bock, 2007). Logo, a busca por liberdade, autonomia, e interações sociais que marcam esse período também são associados a diferentes significados (Bock, 2007; Calligaris, 2000).

Calligaris (2000) enfatiza a importância dos relacionamentos interpessoais na adolescência, tanto para o desenvolvimento social quanto emocional. Ressalta o quanto os/as adolescentes buscam um senso de pertencimento, partilha de experiências e identificação fora do seio familiar, levando em consideração a busca por aceitação e autonomia que ocorre em paralelo (Calligaris, 2000). Elis sofreu com o fato de não ter muitas amizades, se sentia só pois não tinha muitos amigos/as. A falta de redes interpessoais pode acarretar diferentes níveis de sofrimento, levando em consideração o papel que as conexões e o amparo emocional têm nesse período para o bem-estar dos/as adolescentes e jovens.

Cabe mencionar que foi possível perceber, a partir das entrevistas realizadas, que a solidão não se restringia ao seu sentido literal, pois a mesma foi vivenciada também de forma simbólica. Rita tinha alguns/mas amigos/as, mas vivenciou um sentimento da ordem da incompreensão, do não pertencimento. Se sentia só, pois mesmo tendo amigos/as, não tinha ninguém igual ou parecido/a ela que pudesse partilhar vivências similares, não tinha uma rede de pessoas da comunidade LGBTQIAP+. Em suas palavras: *“Sentia que meus amigos já faziam muito de me aceitar, então não queria incomodar ninguém com minhas questões, o que por consequência culminava em um sentimento de solidão”*. Diferentes estudos apontam como a solidão pode se apresentar como um fator de risco à saúde mental²².

Nesse sentido, para Rita, as marcas deixadas pelas vivências escolares estão nas suas relações interpessoais e autoestima. Tais marcas envolvem desafios relativos a se sentir segura para construir laços profundos e de confiança, diz ter medo de considerarem seus sentimentos inválidos ou incompreensíveis. Ela relatou que:

²² Estudos que evidenciam interfaces entre solidão e adoecimento podem ser encontrados em Barroso, Makilim e Zanon, 2018; Venturini & Goulart, 2006.

“Essas vivências impactaram minha autoestima nesse sentido, tipo nas relações sabe? Ter dificuldade de me abrir com as pessoas, dificuldade de fazer amizades que eu consiga me aprofundar mesmo. Falar mais sobre mim e abrir. (...) Eu tenho dificuldade de me abrir com as pessoas, isso pelo medo de achar que outras pessoas não entenderiam o que sinto, que seria inválido”. (Rita)

Além disso, é muito comum que a adolescência seja marcada por um intenso processo de experimentação: novos comportamentos, nova postura em relação às famílias, novos significados acerca de relações interpessoais, nova relação com o corpo (Calligaris, 2000; Hercowitz & Santos, 2021). Elis e Caetano relataram como se sentiam excluídos ao perceber que todos/as os/as colegas heterossexuais podiam fazer experimentações comuns dessa época, mas eles não. Referiram a dificuldade em construir vínculos afetivos sexuais, e em alguns casos, relações de amizade. Elis relatou ter sido *“cerceada de viver questões características da subjetivação de adolescentes”* para ter que lidar com suas questões identitárias e as discriminações associadas a elas: Em suas palavras:

“(...) Tudo é violento, mas o mais violento para mim é esse lugar muito da solidão que você acaba se encontrando. Como os processos naturais de afeto e de crescimento são interrompidos por uma força maior, que é essa força do preconceito da alienação, enfim, né?” (Elis)

Precisamos, ainda, nos atentar ao fato que para além de todos esses desafios referentes às suas identidades sexuais e de gênero não hegemônicas, é comum que esses/as jovens também estejam lidando com desafios acadêmicos e cognitivos. Caetano cita que, além de se perceber como uma pessoa da comunidade LGBTQIAP+ desde cedo, ele enfrentava, assim como colegas cis heterossexuais, questões referentes à sobrecarga da escola, cursinhos, a iminência de vestibulares. Desse modo, o sofrimento não se restringia a desafios relacionados à solidão e à discriminação, mas também a questões referentes ao período escolar, repleto de cobranças.

5.1.2 Binarismo e estereótipos de gênero: as marcas da discriminação dentro das escolas

Retomo aqui os conceitos de currículo oculto e pedagogias do insulto, descritos por Junqueira (2009, 2010), a fim de ilustrar com exemplos dolorosos e reais como seus mecanismos podem operar de modo a cercear diferentes expressões de gênero e de orientação sexual dentro das escolas (Junqueira, 2009, 2010).

Cabe reforçar que existe uma diferença entre expressão de gênero e identidade de gênero. Ciasca, Hercowitz e Junior (2021) descrevem que a expressão é como a pessoa deseja se apresentar em determinado contexto em relação aos padrões sociais de gênero. Ou seja, diz respeito à sua aparência física, como roupas, acessórios, maquiagens, padrões comportamentais ligados às feminilidades, às masculinidades, ou identidades não binárias, podendo ser alterada a qualquer momento (Ciasca, Hercowitz & Junior, 2021). Ou seja, não é porque um menino quer pintar as unhas, brincar de boneca, fazer ballet que necessariamente irá se perceber como uma mulher trans ou como um homem cis gay afeminado.

Já a identidade de gênero se refere a como a pessoa se percebe em relação às construções sociais de gênero, podendo ou não corresponder ao gênero designado no nascimento (Ciasca, Hercowitz & Junior, 2021). Pode ser binária, estar de acordo com expectativas históricas e culturais associadas ao ser homem ou mulher, ou fora desse binarismo, mas é sempre autodeclarada (Ciasca, Hercowitz & Junior, 2021). Na realidade, existe uma série de outras possibilidades de expressão e identidades entre esses dois extremos construídos, os quais geram sofrimento para quaisquer indivíduos que subvertam essas normas que orientam uma linearidade entre sexo-gênero-desejo-expressão de gênero.

Como mencionado anteriormente, Rita, que se percebia como uma mulher cis lésbica na época da escola, não gostava de brincar de bonecas ou de casinha, era apaixonada por esportes. Refere como um “*trauma*” quando, nas aulas de educação física, eram designados

esportes para meninos e para meninas, quando nos intervalos eram reservados espaços a serem ocupados por meninas ou meninos. Ela não se percebia como menino, mas também não se encaixava nos padrões de feminilidade esperados. Relata o quão difícil era ter que ir ao banheiro, levando em consideração que “*era a menina de cabelo curto que gostava de outras garotas*” e que os olhares eram sempre violentos, como se precisassem afastá-la para que pudessem se proteger.

Desse modo, a saída era ficar horas sem ir ao banheiro e sem suprir necessidades fisiológicas básicas, a fim de evitar o preconceito com sua expressão de gênero. Junqueira (2010) destaca diferentes relatos de pessoas transgênero que eram cerceadas de circular em banheiros “femininos” ou “masculinos” nas escolas, e denuncia como a negação do direito de acesso a esses espaços significa também a negação do direito à educação. Pois, em suas palavras: “Quem não pode ir ao banheiro não pode permanecer na escola” (Junqueira, 2010, p. 223).

Já Elis, que na época se percebia como um menino cis gay preto afeminado, vivenciou diferentes situações de discriminação. Em suas palavras: “*Eu fazia ballet, então isso também já era um motivo de chacota e de qualquer outra coisa. E aí eu lembro disso, de ser jogada no lixo, de ser perseguida, de mijarem em mim*”. Aqui, é importante refletirmos acerca das violentas discriminações sofridas por Elis a partir de uma lente interseccional, levando em consideração que além de não seguir os estereótipos de gênero “masculinos” ao praticar ballet e ser vítima da misoginia e homofobia, sofre também racismo por ser uma pessoa preta.

Ainda relacionado ao apego aos estereótipos de gênero binários, uma das psicólogas escolares, Cássia, contou que um dia um garoto foi de unhas pintadas para o colégio e passou a sofrer *bullying* dos colegas. A conduta sugerida pela professora da turma era que orientasse o menino a não pintar mais as unhas, pois “*era coisa de menina*”, ou seja, a sugestão era de que punisse mais uma vez a vítima, não o agressor.

Esse exemplo ilustra como as pedagogias do insulto operam não apenas normatizando, mas também culpabilizando os/as alunos/as, que fogem à norma, pelas violências que sofrem. Nessa perspectiva, experiências de culpabilização não foram incomuns nas falas dos/as participantes. Elis foi culpabilizada de sofrer *bullying* pela coordenação, como se o problema fosse sua identidade e não a violência da comunidade escolar em relação às diferenças.

Caetano e Elis relataram também exemplos de situações nas quais eram reprimidos/as e que além de não receberem apoio, também sofreram discriminação por parte de professores/as.

“(...) Então essa professora fez a primeira repreensão: ela falou: “Você não pode namorar dentro de sala de aula”, sendo que eu só virava para o lado. Tipo, era uma coisa mínima. Essa professora já me repreendia. Estranho, levando em conta que o casal hétero tava ali o tempo inteiro passando a mão um no outro, dando beijo, aquela coisa de adolescente dentro da sala de aula, e ela não fazia absolutamente nada. (...) Quando questionada do porquê, a professora relatou: “é porque se não vai intoxicar os outros” (Caetano)

“(...) Mas nossa, eu lembro que a coordenação basicamente não me deu apoio assim. Em nenhuma instância. Lembro de ter tido até uma fala de que poderia ser uma doença”. (Elis)

As falas de Caetano e Elis denunciam como nas escolas ainda existe o estereótipo negativo que associa a homossexualidade à doença proferido por figuras de poder. Nesse sentido, foi possível perceber que episódios de discriminação não são praticados apenas pelos alunos/as. Todos/as os/as participantes das entrevistas relataram violências sofridas por parte de figuras significativas como professores/as e coordenadores/as que deveriam ser exemplos, mas que, na verdade, autorizavam e naturalizavam situações de violência.

A participante Rita relatou que, em seu primeiro dia de aula em uma nova escola, o professor além de errar seu pronome pronunciara para toda a sala: *“(...) agora não posso mais fazer piada homofóbica, quem vai ter que fazer é vocês”*. Essa desassistência e falta de

bons exemplos por parte de profissionais que ocupam uma posição de poder, e que deveriam incentivar uma postura de respeito, facilitam que diferentes experiências de discriminação ligadas a estereótipos sexuais e de gênero tomem forma nos corredores da escola. Junqueira (2010) defende que os/as professores/as ocupam um lugar de “adultos de referência” para os alunos/as e o quão problemático é agirem de forma hostil, pois assim, estimulam os/as demais a reproduzirem esses comportamentos.

Em síntese: foi possível perceber, a partir da fala dos/as participantes, como suas vivências escolares foram atravessadas por diferentes experiências dolorosas. Dentre elas, dificuldades na construção de redes interpessoais, e afetivo sexuais; experiências de *bullying* associadas a estereótipos sexuais e de gênero; violências físicas e verbais; solidão física e simbólica; experiências de desamparo frente às discriminações praticadas por figuras de poder; impossibilidade de praticar esportes que gostavam, usar roupas que se sentiam confortáveis, utilizar banheiros levando em consideração a segregação binária de gênero; serem compreendidos como pessoas doentes e viver cotidianamente com medo. Essas e outras experiências relatadas deixaram marcas em diferentes níveis. Os impactos em termos de saúde mental eram reais. Elis relatou que:

“(...) Eu lembro que quando estava no ápice disso tudo, sempre quando eu ia dormir eu orava muito forte para não acordar no dia seguinte. Pedia: Deus, se você existe, se você me ama, amanhã eu não vou acordar. E aí, eu acordava muito mal. Um, pela culpa do pedido obviamente, e outra por Deus, não ter ajudado, né?” (...)” (Elis)

Quadros depressivos, regados a noites em claro, desmotivação, ideação suicida, auto depreciações, sintomas ansiosos, uso de bebidas alcoólicas aos 13 anos como fuga da realidade. Os impactos das vivências escolares permeadas por episódios de violência nas escolas relatadas pelos/as participantes da presente pesquisa são extremamente graves. A fala apresentada por Elis demonstra que a ideia de não mais acordar passa a ser uma possibilidade

menos dolorosa que enfrentar as consequências da discriminação, do sentimento de solidão, não pertencimento e não adequação à heteronormatividade e aos estereótipos de gênero.

Como discutido na segunda seção teórica, tentativas de suicídio não são motivadas apenas por fatores individuais, mas estão fortemente ligadas ao contexto histórico e cultural e as relações interpessoais estabelecidas, sendo até 5 vezes mais provável que aconteça com jovens da comunidade LGBTQIAP+ (Ancheta et al., 2020; OMS, 2014). Infelizmente, o relato de Elis representa o sentimento de muitos/as jovens, que dentro de um contexto LGBTQIAP+fóbico, repleto de violências e desamparo frente a elas, buscam findar essa dor através do autoextermínio. Cabe a nós, enquanto integrantes da sociedade brasileira, o questionamento acerca do porquê esses/as jovens que apresentam identidades sexuais e de gênero não hegemônicas, em alguns casos, precisam recorrer a essa dolorosa saída.

Para Caetano, as vivências de preconceito e discriminação na escola deixaram uma série de inseguranças e marcas em sua saúde mental: relatou sentir medo ao sair na rua e sofrer algum tipo de violência até hoje. Explicou que pelo fato de não ter sido respeitado quando adolescente, tem medo até de corrigir alguém caso erre seus pronomes. O participante compartilhou que:

“Era um medo de ir para o colégio, medo de encontrar esses professores na rua, medo de encontrar essas pessoas que fazem isso. Tanto que se hoje em dia eu visse essa professora na rua, eu teria medo de falar com ela, de me apresentar como {Caetano}{...} Então, era uma saúde mental péssima, tinha muito medo (...)”.
(Caetano)

Elis, além daquelas marcas destacadas anteriormente, se refere a profundas rachaduras deixadas em sua autoestima. A participante compartilhou que, em muitos momentos duvida que tenha qualidades, e que apresenta dificuldades na compreensão que assim como outras pessoas, é legítima de receber afeto. Em suas palavras:

“(...) A partir do momento que várias pessoas te tratam mal, você acaba desconfiando quando alguém te trata bem. E você acaba calejando né, na ferida. E aí quando algo parece ser diferente da ferida não parece ser confiável.

Eu acho que esses movimentos também de tipo insegurança, auto depreciação dificuldade de se entender o afeto como uma potência possível e real.” (...) (Elis)

Diante das diferentes experiências de violência abordadas, que se expressam nas marcas deixadas nos corpos, subjetividade e saúde dos/as jovens entrevistados/as, faz-se ímpar a construção de reflexões críticas acerca do papel da escola e dos/as profissionais da psicologia escolar e clínica, tendo como objetivo a delimitação de estratégias de promoção da saúde mental e prevenção de violências.

5.2 O papel da escola e dos/as psicólogos/as no acolhimento de alunos/as da comunidade LGBTQIAP+

As análises tecidas na presente subseção foram inspiradas, principalmente, nas discussões realizadas no grupo focal composto por Tim, psicólogo clínico com experiência na atenção psicossocial; Gilberto, psicólogo clínico que atende a comunidade LGBTQIAP+; Marisa, psicóloga escolar da rede particular, Cássia, psicóloga escolar da rede pública e a pesquisadora, responsável pela mediação do encontro.

5.2.1 Sobre o papel da escola no acolhimento à diversidade sexual e de gênero

*“A escola não transforma o mundo, ela transforma
pessoas que transformam o mundo”*

(Cássia, psicóloga escolar entrevistada)

Como transformar a escola em um terreno fértil para transformação de pessoas? Um espaço de promoção de reflexões críticas, acerca dos preconceitos e relações de poder que existem na nossa sociedade e não reprodução destes? Um espaço em que indivíduos marcados por diferentes identidades sintam-se acolhidos/as?

Sabemos que existe um caráter paradoxal no papel que as escolas podem vir a desempenhar no que diz respeito ao acolhimento à diversidade (Barreto, 2016; Junqueira,

2010; Madureira 2013). Existem, nessas instituições, terrenos férteis para mobilizarmos reflexões acerca da multiplicidade sexual, de gênero, étnica e religiosa que compõe nossa sociedade, além de questionarmos, a partir de espaços dialógicos, as bases psicológicas, afetivas, culturais e históricas de preconceitos (Madureira & Branco, 2012, Moreira & Câmara, 2013; Paula & Branco, 2022). Por outro lado, estas podem configurar-se como espaços de fomento à violência, de reprodução de relações de poder e de exclusão da diferença (Gusmão, 2003; Junqueira, 2009, Madureira, 2013; Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

Diferentes concepções acerca da escola e do seu papel no que diz respeito ao acolhimento de pessoas da comunidade LGBTQIAP+ foram compartilhadas pelos/as profissionais que participaram da sessão de grupo focal realizada. Para Marisa, a função da escola é histórica, política e cultural: está ligada a aprendizados que possam possibilitar autonomia aos estudantes e ferramentas para transformação do mundo, como é expresso na epígrafe apresentada anteriormente. Ainda, foi um consenso entre os/as participantes do grupo focal pensar que, para além do acúmulo de conteúdos, típico da *educação bancária*²³ criticada por Freire (2005), a escola deve ser um espaço de construção de valores democráticos, cidadania, respeito à pluralidade e diversidade, bem como consciência de direitos e deveres, que necessariamente envolve construções coletivas.

A concepção de educação defendida pelos/as participantes aproxima-se daquilo que é defendido por Freire (1999; 2005) e Bell Hooks (2017, 2020) (Macedo, Motta & Barbosa, 2022). Para os/as autores/as, a educação deve ser libertadora, emancipadora e transformadora. Precisa estimular o pensamento crítico e a conscientização das relações de poder historicamente estabelecidas, processo que só é possível a partir da criação de espaços de

²³Paulo Freire tece críticas à educação bancária. Para o pensador, nessa modalidade de educação os professores percebem os alunos como “bancos” nos quais devem depositar conteúdos, posteriormente replicados de forma acrítica. Diferente disso, defende a educação libertadora, contextualizada à realidade sócio histórica, voltada à promoção da cidadania e da transformação (Freire, 1999; 2005)

circulação de diferentes vozes, realidades e saberes (Hooks, 2017, 2020). Para tanto, faz-se necessário que seja estimulado o senso de conexão com a coletividade, empatia, e a partir disso sejam realizadas ações em prol da emancipação de toda a comunidade.

Para Tim, a escola é “*um dispositivo que modula o estar no mundo*”. Desse modo, o participante levanta a importância de pensarmos em estratégias de incentivo a formas de convivência com a diferença não violentas, a fim de multiplicar essa postura para além dos muros dessa instituição. Nesse sentido, Madureira e Branco (2012) apontam como, historicamente, na tentativa de disciplinar corpos e subjetividades, foi construída uma hostilidade para com as diferenças, e por consequência, uma motivação à sua eliminação, tendo em vista que supostamente poderia “ameaçar a coesão cultural e social” (Madureira & Branco, 2012; Madureira, Holanda, Paula & Fonseca, 2021).

Caberia, então, à escola e aos profissionais, pensar em construções de espaços dialógicos de coconstrução de estratégias de prevenção da violência, para que as escolas não se configurem como mais um espaço de intolerância (Madureira, 2013; Paula & Branco, 2022). Nesse sentido, a psicóloga Marisa aponta a importância de que nas escolas sejam incentivados espaços em que jovens possam aprender a ouvir diferentes opiniões com respeito, se posicionar de forma assertiva, propor soluções no coletivo. Seu posicionamento me remete, mais uma vez, ao que Paula e Branco (2022) e Hooks (2017) propõem em seus estudos.

Tim destaca as possíveis implicações de experiências nas instituições escolares atravessadas por preconceitos e discriminações, e as possíveis marcas subjetivas em jovens que experimentam opressões desde cedo. Ele destaca o quanto isso pode gerar feridas em sua autenticidade, autoconfiança e autonomia, reflexões que estão alinhadas às discussões apresentadas na subseção anterior, as quais evidenciam os impactos preocupantes dessas experiências de discriminação em termos de sofrimento psíquico.

Além disso, foi mencionada por Tim e Gilberto a importância de questionar estereótipos binários e de gênero que são geradores de sofrimento a partir de situações do dia a dia. Para Tim, existe uma potência transformadora em, a partir de acontecimentos cotidianos, como por exemplo, o de um aluno ir com as unhas pintadas para a escola, tornar a conversa sobre isso “*comunitária e coletiva*”, ou seja, convidar o grupo a refletir sobre por qual motivo isso seria um problema. Ou seja, coconstruir com os/as alunos/as a compreensão de que existe espaço para diferenças: que algumas pessoas preferem pintar unhas, outras não, “*sem que isso diga necessariamente sobre sexualidade ou gênero, mas uma expressão de um corpo que deseja experimentação*” (Tim).

Para o psicólogo Tim, é só a partir desse tipo de diálogo que podemos pensar em promoção de saúde a longo prazo. Sua fala é um exemplo significativo daquilo que Hooks (2020) e Freire (2005) defendem em relação ao elo entre teoria e prática (Macedo, Motta & Barbosa, 2022). Para os pensadores, situações do cotidiano são oportunidade de praticarmos resistências ao sexismo e outras modalidades de preconceito, sem necessariamente os nomearmos nesses termos. No exemplo supracitado, a estratégia utilizada seria a de refletir em conjunto sobre o porquê o ato de pintar as unhas seria restrito “*para meninas ou para meninos*”, sem que fosse necessário ministrar uma aula teórica acerca de LGBTQIAP+fobia, sexismo, ou estereótipos de gênero.

A participante Rita relatou como foi significativo no cotidiano de seu processo escolar a possibilidade de terem rodas de conversa informais, nas quais era possível debater sobre questões de identidades sociais, minorias, relações de poder e diversidade. Ela relatou que: “*Acho que era mais essas rodas, coisa pontual; mas não era nada teórico*”. Frente às resistências e escassez de disciplinas que dialoguem com a promoção de uma cultura de paz, acolhimento à diversidade e luta contra preconceitos, aquilo que surge no cotidiano parece emergir como uma possibilidade significativa de driblar obstáculos, de forma não

institucionalizada. Cássia e Marisa relatam como essas questões relativas à diversidade estão presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, temas transversais, mas que existem uma série de desafios para que sejam trabalhadas.

Já para Elis essas questões de diversidade sexual e de gênero, necessariamente, deveriam ser abordadas em sala de aula e serem formalizadas. Para ela, a educação é um ato político: envolve ética, moral, escolhas sobre aquilo que será ou não transmitido. Portanto, não se posicionar, não abordar essa temática, é um posicionamento. De forma similar, para Hooks (2020) e Madureira, Barreto e Paula (2018) não existe neutralidade na educação. Setores ultraconservadores “levantam a bandeira” da defesa de práticas pedagógicas supostamente imparciais e neutras, a fim de padronizar sentimentos, desejos, ações, silenciar opiniões e pensamentos críticos (Junqueira, 2022; Madureira, Barreto & Paula, 2018). Entretanto, a diversidade sexual e de gênero estão presentes na escola e precisam ser acolhidas.

Para que esse acolhimento seja possível, foi discutido também no encontro do grupo focal, a importância de a escola promover a formação continuada aos professores/as, e projetos de conscientização para toda a comunidade escolar- desde a coordenação, famílias, alunos/as- que muitas vezes não estão preparados para lidar com a diversidade. Madureira e Branco (2012, 2015) evidenciam as lacunas presentes na formação de professores/as, no que diz respeito às questões de diversidade sexual e de gênero. Consequentemente, os/as professores/as acabam utilizando, muitas vezes, opiniões pessoais para orientar os/as alunos/as nas salas de aula (Madureira & Branco, 2012, 2015).

Nesse sentido, as autoras discutem a importância de que professores/as sejam capacitados de forma crítica desde o ensino superior, e por meio de formação continuada acerca das bases sociais e psicológicas dos preconceitos, bem como acerca da importância do

combate à violência, respeito à diversidade e construção de uma cultura de paz nas escolas (Madureira, 2013; Madureira & Branco, 2012, 2015).

A importância dessas formações para os/as professores/as e projetos para a comunidade escolar ficaram evidentes em minha pesquisa, levando em consideração tanto relatos dos/as estudantes quanto dos profissionais da psicologia que referiram uma série de situações de discriminação envolvendo diferentes atores da escola. Além disso, os/as participantes do grupo focal relataram, ao fim do encontro, como estavam se sentindo inspirados/as e mobilizados/as a partir das trocas realizadas, eles/as mencionaram a falta que sentem desses espaços em sua prática profissional e a potência reflexiva e crítica que poderia haver caso todos/as os/as profissionais da educação e saúde tivessem acesso a debates que abordem questões de diversidade sexual e de gênero nas escolas, como o debate realizado no grupo focal.

5.2.2 Sobre o papel do/a psicólogo/a no acolhimento à diversidade sexual e de gênero nas escolas: atuando de modo preventivo com toda a comunidade escolar

A psicologia escolar contemporânea lida com uma série de desafios que extrapolam o campo individual (Andrada, Dugnani, Petroni & Souza, 2019; Madureira, 2013; Martínez, 2010). É impossível pensar em processos de desenvolvimento, de aprendizagem, de saúde mental sem consciência dos determinantes sociais da saúde²⁴ como marcas identitárias e suas interseccionalidades, condição socioeconômica, redes interpessoais, contexto sócio histórico.

Desse modo, para que possamos pensar em atuações efetivas em termos de promoção de saúde mental para pessoas da comunidade LGBTQIAP+ nas instituições escolares,

²⁴ De acordo com definição da Organização Mundial de Saúde (OMS), os determinantes sociais da saúde estão relacionados às condições em que uma pessoa vive e trabalha. Também podem ser considerados os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e fatores de risco à população, tais como moradia, alimentação, escolaridade, renda e emprego (FIOCRUZ). Retirado de: <https://pensesus.fiocruz.br/determinantes-sociais>

precisamos de profissionais críticos, que tenham um olhar complexo para os fenômenos que tomam forma nesses espaços, pois estes são indissociáveis do contexto LGBTQIAP+fóbico em que estamos inseridos/as. Foi discutido no grupo focal realizado, a necessidade de pensar a saúde mental dos/as estudantes de forma integral e coletiva, em detrimento à uma prática acrítica, que reduz o adoecimento a fatores individuais.

Pensando nisso, podemos retomar as discussões desenvolvidas por Madureira (2013) acerca do modelo institucional, preventivo e relacional no campo da psicologia escolar. Caetano, participante da comunidade LGBTQIAP+ entrevistado, relatou que foi somente após um episódio de assédio e discriminação LGBTQIAP+fóbica, por parte de uma professora, que a escola interviu: posteriormente, foram oferecidas duas palestras sobre diversidade e uma palestra sobre feminismo para professores/as e alunos/as. O ponto central é: quantos episódios de violência poderiam ser evitados caso as práticas dos/as psicólogos/as escolares fossem realizadas de forma preventiva e não apenas interventiva?

Os preconceitos presentes nas instituições escolares são, muitas vezes, velados, aparecem nas entrelinhas do cotidiano escolar por meio de “brincadeiras”, piadas, mas escondem uma série de ideias preconcebidas sobre determinados grupos sociais, que só poderão efetivamente ser desconstruídas caso reflexões críticas sejam realizadas de maneira cotidiana (Madureira & Branco, 2012).

Madureira (2013) e Martínez (2010) apontam a fragilidade de intervenções pontuais focadas apenas no/a aluno/a ou no/a professor/a. O trabalho de desconstrução de preconceitos e prevenção da discriminação precisa ser realizado de forma contínua, pois só dessa maneira poderá incidir, efetivamente, sobre suas raízes afetivas e histórico-culturais (Madureira, 2013; Madureira & Branco, 2012).

Andrada et al (2019) evidenciam como atuações críticas precisam ser realizadas de forma coletiva. Precisamos levar em consideração que as palestras supracitadas acerca da

temática da diversidade, foram oferecidas apenas para os/as alunos/as e professores/as, não envolveram toda a comunidade escolar. Diferente disso, as psicólogas escolares entrevistadas destacam a importância de que todos os atores envolvidos no contexto da escola como: coordenadores/as, cozinheiros/as, seguranças, familiares, alunos/as e professores/as sejam incluídos/as em projetos de conscientização. Caso contrário, situações de discriminação continuarão ocorrendo, barreiras para abordar essa temática continuarão existindo.

Para que esse trabalho seja realizado de forma integral, a participante Cássia mencionou a importância que seja realizado o mapeamento institucional. Esta é uma das ferramentas do trabalho do/a psicólogo escolar. Consiste em uma análise aprofundada da instituição, seu contexto social, político e histórico, dimensões pedagógicas, administrativas, culturais que promovem sucesso ou fracasso escolar (SEB, 2010)²⁵. Essa ferramenta essencial para o trabalho dos/as psicólogos/as escolares torna possível a compreensão acerca das necessidades de cada comunidade escolar, bem como viabiliza a sistematização de futuras ações que podem ter, por exemplo, objetivo de promoção de respeito e valorização da diversidade. Ela ressaltou também o quão interessante seria se o fruto dos trabalhos realizados fosse adicionado aos Projetos Políticos Pedagógicos²⁶ das escolas.

Psicólogos/as escolares, para além de profissionais da saúde, são profissionais da educação (Madureira, 2013). Levando em consideração a importância do bem estar psíquico e emocional para o aprendizado, Tim levantou a possibilidade de pensarmos em estratégias de articulação entre as redes de saúde e educação, a fim de gerar impactos positivos nos desempenhos escolares a partir da melhora da saúde mental. Ou seja, construir redes intersetoriais. Ele mencionou como poderia ser interessante que psicólogos/as escolares facilitassem trocas entre serviços de saúde localizados no território e as escolas realizassem

²⁵ Informação retirada do caderno oficial da orientação pedagógica, documento disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que norteia o trabalho realizado por psicólogos/as escolares do DF.

²⁶ “O Projeto Político Pedagógico é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino”. Retirado de: <https://www.educacao.df.gov.br/projetos-politicos-pedagogicos-2021>

convites para matriciamentos e formações sobre saúde mental, identidades sexuais e de gênero.

Além disso, Marisa, psicóloga escolar, destaca também o quão importante é que essas temáticas de acolhimento à diversidade sexual e de gênero sejam abordadas desde a educação básica. A participante destacou que as crianças não nascem com preconceitos. Sua opinião está em sintonia com as discussões de Madureira e Branco (2012), levando em consideração que para as autoras, preconceitos não são fenômenos naturais ou individuais, mas construídos coletivamente, e aprendidos dentro de uma cultura. Pensando nisso, podemos afirmar que as crianças podem ser agentes de transformação. Nesse sentido, Marisa relatou que mesmo com os desafios que enfrenta na escola em que trabalha, utiliza diferentes estratégias para refletir sobre o acolhimento às diferenças com os/as pequenos/as.

Suas estratégias envolvem reflexões sobre: tratar outras pessoas como gostaria de ser tratado/a; utilizar recursos lúdicos como filmes e livros para mobilizar debates, sair do convencional e ir para o artístico²⁷. Além disso, relata construir espaços nos quais os/as alunos/as possam participar de forma ativa e crítica, expressar suas opiniões, em detrimento de assumir uma postura passiva como costuma ocorrer em palestras ou aulas expositivas. Sua atuação se assemelha ao defendido por Paula e Branco (2022) em seu artigo sobre práticas dialógicas para a desconstrução de preconceitos.

Nesse sentido, Marisa enfatizou a importância de os/as profissionais que atuam na escola reconheçam a potência e a inteligência que há nos/as jovens e, em certos momentos, tomem uma postura de mediadores/as e não detentores/as do conhecimento. Em outras palavras, substituir a heteronomia e práticas monológicas²⁸ por práticas dialógicas (Paula &

²⁷ Diferentes autores/as evidenciam a potencialidade das artes como ferramenta para construção de jovens mais sensíveis e críticos em relação à realidade sócio histórica que estamos inseridos/as, bem como instrumento de promoção da saúde mental da comunidade LGBTQIAP+ (Freitas, 2022; Madureira, 2016; Santaella, 2018; Souza, 2018).

²⁸ Heteronomia e práticas monológicas são discutidas por Freire (2005). Heteronomia refere-se à condição em que os indivíduos são submetidos a uma autoridade externa que dita as regras, valores e conhecimentos a serem seguidos, sem espaço para questionamentos ou participação ativa. É o oposto da autonomia, que envolve a

Branco, 2022). Marisa compartilhou exemplos significativos de como os/as jovens constroem reflexões muito pertinentes de forma autônoma a partir do momento em que esse espaço é criado. A seguir, compartilho o relato de uma de suas intervenções:

“ Após a leitura desse livro para mobilizar a turma, questionei aos estudantes o que viam em suas realidades que poderiam/gostariam de mudar? Dei um exemplo de que no Brasil até 1970 mulheres eram proibidas por lei de praticar esporte. Essa é uma lei que a gente tem que seguir fielmente?” (...) (...) E aí eles começaram a trazer. Ah, eu acho que a gente poderia mudar o jeito que as mulheres são tratadas, poderia ser diferente. Ah, aí uma falou: Ah, eu acho que o jeito como a gente olha o padrão de beleza, que a gente vê nas redes sociais. Aí uma pessoa foi e falou: ah, a gente tem pessoas que são gays. (Eles estão no quinto ano, então eles têm 10 anos). Eu não trouxe nada disso, tá ali na realidade deles. E aí e um aluno chegou e falou: sim tem aquela mulher, homossexual e negra.” (...) (Marisa)

A fala de Marisa demonstra como os jovens têm consciência acerca de diferentes pautas sociais, e a potência transformadora de trazer esse tipo de debate para as salas de aula. É possível perceber o quão crítico são seus posicionamentos, levando em consideração que em uma atividade proposta no cotidiano da escola problematizam a partir de um olhar interseccional - que articula orientação sexual e pertencimento étnico-racial- questões relativas ao sexismo, homofobia, racismo e pressões estéticas.

Além disso, Cássia discorreu acerca da importância de intervenção e posicionamento crítico do psicólogo/a escolar frente a qualquer situação de preconceito ou discriminação, seja com os alunos/as, professores/as ou famílias. Contudo, a participante afirmou que, muitas vezes, é um desafio lidar com a multiplicidade de valores, princípios, crenças das diferentes pessoas que compõem a comunidade escolar. Partilhou uma situação que ocorreu na escola em que trabalha na qual precisou se posicionar em relação aos familiares de uma das crianças que possuíam valores diferentes dos da escola:

capacidade dos sujeitos de pensar criticamente, tomar decisões e agir de forma consciente. Já as práticas monológicas são aquelas em que a comunicação é unidirecional, centrada em um único falante que transmite informações, sem interação ou diálogo real com os ouvintes.

(...) “As crianças tinham um grupo de WhatsApp. E aí um deles falou lá que ele era bissexual. E aquilo gerou um impacto enorme: Veio mãe na escola, querendo que a gente fizesse alguma intervenção com relação a isso. (...) A gente se posicionou: O único posicionamento da escola é que todos/as deveriam ser respeitados (...) Que a gente de forma alguma se posicionaria para reprimir essa fala dessa criança, ou qualquer coisa do tipo, né?” (...) (Cássia)

A postura da profissional é coerente e alinhada com os princípios fundamentais I e II do Código de Ética Profissional do Psicólogo que estabelecem a atuação voltada à promoção do respeito, dignidade e igualdade do ser humano; saúde e a qualidade de vida, contribuindo para eliminação de quaisquer formas de discriminação e violência (CFP, 2005). Entretanto, observamos que ainda existem uma série de barreiras para atuações éticas voltadas ao acolhimento da diversidade nas escolas. Tais barreiras serão objeto de discussão da próxima subseção.

5.3 Barreiras e pontes: desafios e perspectivas na desconstrução da LGBTQIAP+FOBIA e promoção de uma cultura de paz nas escolas

Para finalizar a presente seção, discorro acerca das barreiras históricas, afetivas e culturais que dificultam a desconstrução da LGBTQIAP+fobia no contexto das escolas (Madureira & Branco, 2012; Madureira et al., 2021). Dentre elas, alguns pais e professores/as conservadores/as que se posicionam contra a discussão de pautas relacionadas à educação sexual e de gênero; a falta de institucionalização de práticas, relacionada aos desmontes de políticas públicas que fomentam o acolhimento à diversidade, e a sobrecarga de profissionais da educação que precisam “remar na contramão” do sistema, perpassado por inúmeros preconceitos, quando procuram acolher as minorias no contexto escolar.

Por fim, apresento alguns exemplos significativos trazidos pelos participantes da pesquisa que demonstram que há esperança, que existem profissionais e estudantes sensíveis

e críticos, comprometidos/as com o acolhimento e promoção de saúde de jovens da comunidade LGBTQIAP+.

5.3.1 Barreiras histórico-culturais: desafios na desconstrução da LGBTQIAP+fobia

Refletir acerca das barreiras e desafios para desconstrução da LGBTQIAP+fobia e práticas discriminatórias violentas dentro das escolas carece de um olhar crítico ao contexto histórico, político e cultural que estamos inseridos/as. O Brasil, país que carrega uma herança colonialista e judaico-cristã, ainda sofre diferentes ofensivas ultraconservadoras e fundamentalistas religiosas que vão na contramão da construção de uma cultura de paz que acolha as diferenças nas instituições escolares (Junqueira, 2022; Miskolci & Campana, 2017; Prado, 2022).

Dentre elas, observamos as ofensivas antigênero, familistas, discutidas no presente trabalho, as quais buscam “repatologizar” a diversidade sexual, reafirmar hierarquias sexuais, cercear debates voltados ao respeito e valorização da diversidade nas escolas, bem como desmontar legislações e projetos que garantam a educação sexual dos/as alunos/as (Junqueira, 2022; Prado, 2022). Nesse sentido, as psicólogas escolares Marisa e Cássia criticam a dificuldade para conseguirem realizar projetos de combate a LGBTQIAP+fobia e acolhimento às diferenças de forma aberta, levando em consideração as resistências de diferentes atores da comunidade escolar que assumem posturas preconceituosas.

Reitero aqui, o quão fortes são as raízes afetivas que sustentam os preconceitos, fenômenos de fronteira constituídos historicamente de forma coletiva. Afinal, os preconceitos apresentam uma gênese cultural e não são invenções individuais (Madureira & Branco, 2012). Nesse sentido, Tim e Cássia chamam atenção para a importância de compreendê-los como fenômenos estruturais em nossa sociedade, que carecem de intervenções complexas e

estratégicas para que sejam desconstruídos; estratégias que envolvem diferentes grupos que integram a comunidade escolar. Dentre eles, citam as famílias dos/as alunos/as.

As famílias são os primeiros espaços de socialização das crianças, responsáveis por transmitir normas sociais, valores morais, crenças, visões de mundo. Nesse sentido, pensando no contexto de sociedades cisheteronormativas, muitas vezes, essas famílias reproduzem representações pejorativas sobre os corpos e os desejos, estereótipos construídos socialmente sobre as identidades sexuais e de gênero não hegemônicas, como as crenças estereotipadas que associam tais identidades à promiscuidade, infelicidade, imoralidade. Como consequência, muitos/as jovens introjetam uma hostilidade para com a diferença. Marisa e Tim tecem críticas acerca da banalização cultural da violência em relação ao que é considerado “diferente”, e referem que as escolas, por vezes, têm tido o trabalho de ir na contramão de atitudes intolerantes aprendidas dentro de casa.

Desse modo, as psicólogas escolares Marisa e Cássia, que trabalham respectivamente nas redes de ensino privada e pública, relataram ter que desenvolver estratégias para que possam abordar questões relativas ao acolhimento à diversidade humana de forma “disfarçada”, sem que sejam contestadas pelos pais das crianças. Cássia, por exemplo, compartilhou ter criado em sua escola um projeto para trabalhar estereótipos de gênero com os/as alunos/as, mas teve que nomeá-lo “*projeto das possibilidades*”, pois caso contrário não poderia fazê-lo.

Na escola particular em que trabalha, Marisa relatou o risco de que os/as alunos/as de pais ultraconservadores saiam da escola, ou até mesmo de perder seu emprego, levando em consideração que estes pais pagam para que seus/suas filhos/as ocupem esse espaço e, assim, sentem-se no direito de orientar o que deve ou não deve ser abordado na escola. O cenário denunciado por Marisa, infelizmente, está em sintonia com as críticas tecidas por Junqueira (2022) àquelas famílias fundamentalistas religiosas que têm lutado contra a suposta

“ideologia de gênero” nas escolas, e reivindicado o direito à formação moral e sexual de seus filhos, obstruindo propostas laicas, plurais e críticas (Junqueira,2022).

Nesse sentido, enquanto houver estruturas preconceituosas tão arraigadas socialmente, que combatam práticas inclusivas, é importante que o/a psicólogo/a busque atuar em rede. Pensando nisso, os/as participantes do grupo focal levantaram a importância que sejam realizados também trabalhos de conscientização e formação dos/as professores/as, orientadores/as, diretores/as e outros/as funcionários/as.

Mais especificamente sobre professores/as, muitos/as não tiveram acesso a conhecimentos acerca do acolhimento à diversidade e à prevenção de violências em suas formações e podem, portanto, em sala de aula atuar de modo moralista, acrítico e preconceituoso, padronizando pessoas, pensamentos e desejos, reforçando tabus existentes sobre a sexualidade (Madureira & Branco, 2012; 2015) em detrimento à uma prática afirmativa²⁹.

Além de situações de LGBTQIAP+fobia sofridas pelos/as participantes Caetano, Elis e Rita praticadas por professores/as relatados anteriormente³⁰, Cássia, psicóloga escolar, afirmou já ter precisado enfrentar profissionais da educação que praticaram discriminações com alunos/as, processo, segundo ela, muito cansativo e desgastante.

Nas discussões realizadas no grupo focal, houve um consenso que, apesar da temática da diversidade sexual e de gênero estar presente nos temas transversais das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, torna-se um desafio abordá-la diante da falta de políticas públicas, institucionalização de práticas, dificuldade de acesso a recursos, projetos, e ideias de intervenções. Esses relatos são reflexos do desmonte antidemocrático de diferentes

²⁹Práticas afirmativas podem ser compreendidas como aquelas que visam criar um ambiente inclusivo, onde todos/as os/as estudantes se sintam respeitados/as, valorizados/as e tenham igual acesso à educação. Mais especificamente, pensado no tema focalizado no presente estudo, práticas da direção da promoção de um ambiente acolhedor para minorias sexuais e de gênero.

³⁰ Exemplos significativos descritos na primeira subseção dos resultados e discussão intitulada: 5.1.2 Binarismo e estereótipos de gênero: as marcas da discriminação dentro das escolas (p. 52)

políticas públicas voltadas ao acolhimento à diversidade sexual e de gênero nas escolas, de secretarias do Ministério da Educação como a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e tantas outras descritas por Silva (2019)³¹.

Os/as profissionais engajados/as na luta pela inclusão de toda diversidade humana e promoção de saúde mental de minorias nas escolas expressam cansaço, levando em consideração a falta de apoio. Cássia relata que sem um direcionamento claro da Secretaria da Educação do DF acaba tendo que atuar de forma autônoma, muitas vezes desarticulada, o que gera sobrecarga e falta de motivação. Ela relatou que:

“(...) Eu sei que existem materiais disponibilizados pelos Ministérios e Secretarias, mas eles não chegam até a gente tão facilmente, sabe? Talvez não haja interesse do governo, né? E aí a gente tem que lutar para conseguir fazer aquilo, e a gente muitas vezes é vencido por essa bagunça, esse cansaço e esse desespero. (...)”
(Cássia)

Além disso, tanto os/as jovens da comunidade LGBTQIAP+ (Elis, Rita e Caetano) como os/as profissionais da psicologia clínica e escolar (Tim, Gilberto, Marisa e Cássia) se referiram à escassez de ações voltadas à educação sexual nas escolas em que frequentaram e atuaram, bem como as consequências dessa resistência à abordagem dessa temática tão importante. Nesse sentido, Elis comentou que:

“(...) Não tinha aula sobre sexualidade e diversidade sexual. Tive que descobrir tudo na marra. Tanto que muita gente, pelo menos da minha época, saiu da escola com 16 para 17 e já engravidou logo em seguida. Precisamos ter educação sexual de forma urgente. Não dá mais para essa galera jovem ser educada no pornô e se educar com os amigos de sala, enfim”. (Elis)

³¹ Silva (2019) evidencia documentos elaborados por Marcos Feliciano que criminalizam a “ideologia de gênero”; o Projeto de Lei 2.731/2015 que proíbe debates acerca de sexualidade e gênero nas escolas; a exclusão de questões de gênero de Planos Educacionais motivadas pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil, entre outras ações nessa direção.

Caetano refere também, o fato de jovens estarem tendo relações sexuais sem antes ter tido acesso a informação e proteção adequada, e crianças sendo sexualmente abusadas sem compreender o que está acontecendo, sem ter nenhum recurso para se defender. Desse modo, precisamos compreender que não falar sobre sexualidade é ser conivente com possíveis violências, uma postura que muitas escolas têm adotado. Madureira et. al (2021) evidenciam a importância de que os/as profissionais que atuam em escolas não interpretem nenhum tipo de violência como brincadeira, ou desconsiderem sua gravidade.

Os relatos supracitados evidenciam a necessidade de repensarmos aquilo que é ensinado nas instituições escolares. Para a psicóloga Marisa, é necessário abordar questões referentes à educação sexual, diversidade sexual e de gênero, respeito, não violência desde cedo, não somente em datas comemorativas como “*dia da luta contra X, Y, Z*”. Em poucas palavras, essas temáticas precisam estar presentes no dia a dia escolar, mas, infelizmente, têm sido “barradas” por setores e políticas ultraconservadoras presentes na sociedade brasileira contemporânea.

5.3.2 As escolas de hoje já não são as escolas de ontem: perspectivas atuais acerca da construção de uma cultura de paz e respeito à diversidade sexual e de gênero

*“Andá com fé eu vou,
Que a fé não costuma faia”*

(Música “Andar com fé” - Gilberto Gil)³²

Em 1982, Gilberto Gil lançou essa canção atemporal que fala sobre fé. Transcrevendo o material das entrevistas, não pude deixar de me recordar desse trecho, pois independente das crenças religiosas individuais, me remete à esperança de que transformações podem vir a acontecer. Cabe ressaltar, que mesmo diante de todas as barreiras ao respeito e à valorização

³² Música disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46184/>

da diversidade sexual e de gênero e à promoção de uma cultura de paz nas escolas, significativos exemplos de práticas que vão na contramão desse cenário foram evidenciados.

O participante Caetano relatou um exemplo de como a diversidade sexual e de gênero tem sido abordada na escola em que sua mãe dá aulas. São utilizados gibis da turma da Mônica a fim de promover reflexões com as crianças acerca de diferentes orientações sexuais, identidades de gênero e configurações familiares. Ele relatou também os efeitos em termos de identificação e naturalização das diferenças:

(...) “Elas levaram os gibis da Turma da Mônica e nesses gibizinhos eles fazem, eles vão mostrando. Ah, e se o Cascão namorasse o Cebolinha e se a Mônica namorasse a Magali? Eles foram levando os personagens e mostrando para as crianças que aquilo é um jeito de família também. Isso eu achei muito bacana, e a minha mãe, né? Ela acabou contando que alguns alunos se identificaram falando olha a minha mãe e minha outra mamãe. Ah, meu tio com o marido dele” (Caetano)

“(...) Teve uma criança que falou que no dia das mães não ia levar a mãe dela porque ela não sabia qual ia levar para ver a apresentação. Os amiguinhos da criança falaram: traz as duas, a gente quer conhecer as suas mamães” (...)
(Caetano)

São pequenos passos diante daquilo que é possível ser realizado, mas que evidenciam perspectivas interessantes de ações que têm sido desenvolvidas em termos de promoção do acolhimento à diversidade sexual e de gênero nas escolas brasileiras, bem como os efeitos positivos para as crianças. Nesse sentido, tanto profissionais da psicologia, quanto pessoas da comunidade LGBTQIAP+ entrevistados/as partilham a concepção de que as escolas de ontem não são as escolas de hoje. Assim como a cultura vem sofrendo uma série de transformações ao longo do tempo, fruto da luta de diferentes movimentos sociais, as novas gerações tem se posicionado de formas distintas, como tem sido evidenciado em reportagens recentes^{33 34}.

³³ IG Queer. (2023). Dia da Pansexualidade: Pessoas estão abertas a outras formas de amar. iG. <https://queer.ig.com.br/2023-05-24/dia-da-pansexualidade--pessoas-estao-abertas-a-outras-formas-de-amar.html>

³⁴ Jornal Nacional. (2022). Jovens da geração Z impulsionam novas conquistas no ambiente de trabalho para pessoas LGBTI+. G1.

Nos últimos anos, tem ocorrido um aumento significativo na aceitação da comunidade LGBTQIAP+ por parte das novas gerações. Esse fato pode ser atribuído a um maior acesso a informações, facilitado pela internet e redes sociais, sobre identidades sexuais, de gênero e pela representatividade LGBTQIAP+. É possível perceber que as músicas, filmes e livros têm retratado a diversidade de forma mais positiva, autêntica e menos estereotipada, possibilitando, assim, novas formas de identificação. Além disso, Caetano e Gilberto relataram como a presença de professores LGBTQIAP+ nas escolas têm facilitado esse processo, o que evidencia a importância que pessoas de diferentes identidades ocupem esses espaços profissionais, servindo como modelos identificatórios positivos para os/as jovens.

Para Elis existe uma diferença entre como a geração da década de 1990 e a geração 2000 lidam com as diferenças. Para ela, parece haver uma maior aceitação, os/as jovens de hoje em dia parecem, cada vez mais, sensíveis e críticos ao nosso contexto, têm uma maior liberdade para transitar entre diferentes expressões de gênero, sentem-se mais acolhidos/as no âmbito escolar.

Os relatos de Caetano, participante cerca de 10 anos mais novo que Elis, parecem confirmar essas impressões. Diferente de Elis que sofreu discriminação por toda a comunidade escolar (colegas, professores/as e coordenação), Caetano vivenciou esse tipo de episódio apenas por parte de professoras mais velhas, que eram conservadoras. Ele relatou que quando se assumiu homem trans recebeu muito apoio por parte dos/as amigos/as e, quando sofreu violência, estes foram sua rede de apoio para que pudesse se posicionar.

Rita, participante que também nasceu na década de 2000 relatou que uma das escolas que estudou no Rio de Janeiro, possuía princípios de liberdade, respeito à diversidade, debates cotidianos acerca das questões de gênero. Percebe-se, portanto, que espaços dialógicos de co-construção de reflexões críticas e de acolhimento têm sido construídos, a

partir do árduo trabalho que é feito por alguns atores sociais inseridos nas comunidades escolares para “driblar” as barreiras abordadas na presente Monografia.

Nesse sentido, a partir dos relatos dos/as participantes, podemos perceber que há esperança, temos notícias de jovens cada vez mais críticos em relação ao contexto que vivemos e sensíveis à importância de respeitar, acolher e valorizar a diversidade que nos constitui enquanto seres humanos; além de relatos de profissionais como Marisa e Cássia, comprometidas em promover a saúde mental e a prevenção de violências a partir de diferentes projetos.

Por outro lado, é necessário avançarmos, precisamos nos inspirar em experiências ao redor do mundo que geram impactos bem maiores do que ações pontuais, como, por exemplo, o *Creating Safe Schools for Lesbian and Gay Students*, citado da discussão teórica, projeto comprometido com a educação para acolhimento à diversidade sexual e de gênero³⁵. Elis relata outra interessante experiência da Finlândia, país que aborda questões relativas à diversidade sexual desde a educação básica há anos e tem apresentado impactos positivos, como menores índices de preconceito, indicadores positivos em termos de saúde e desenvolvimento da população.

Silva (2019) realizou, em seu Trabalho de Conclusão de Curso em pedagogia, um comparativo entre a educação brasileira e a finlandesa quanto à abordagem de temáticas referentes à sexualidade, gênero e diversidade (Silva, 2019). A pesquisa demonstrou como a Finlândia é um país que investe intensamente em educação (aborda questões relativas à sexualidade desde 1970 nas escolas). O que coloca a Finlândia em uma posição de destaque em termos de desenvolvimento humano e bem-estar social, estando entre os vinte primeiros colocados no Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (Silva, 2019). Por outro lado, no Brasil, nação de herança escravocrata, patriarcal e conservadora, ainda existe um

³⁵ Creating Safe Schools for LGBTQ+ Youth | DASH | CDC. (s.d.). Centers for Disease Control and Prevention. Disponível em: <https://www.cdc.gov/healthyyouth/safe-supportive-environments/PD-LGBTQ.htm>

longo caminho a ser percorrido para a construção de uma educação laica, democrática e em consonância com os Direitos Humanos e com uma cultura de paz (Silva, 2019).

Considerações Finais

O panorama brasileiro de saúde mental da comunidade LGBTQIAP+ nas instituições escolares é extremamente preocupante. As experiências cotidianas de violências físicas e simbólicas foram apontadas como fontes de profundo sofrimento. Dentre elas, foi destacada a sensação de solidão e de não pertencimento; o binarismo estrutural que perpassa nossa cultura; a discriminação de expressões que fogem à cisheteronormatividade e o desamparo relacionado à falta de apoio da comunidade escolar. Essas experiências, vivenciadas no contexto das escolas, inscrevem marcas profundas em corpos, histórias e subjetividades de pessoas da comunidade LGBTQIAP+, podendo prejudicar seu desenvolvimento, sua saúde mental e seus processos de aprendizagem.

Diante disso, na pesquisa realizada, foram desvelados mecanismos de currículos ocultos presentes nas escolas, os quais sustentam, muitas vezes, práticas opressivas e silenciadoras da diversidade. As consequências dessas práticas, em termos de saúde mental desses/as jovens da comunidade LGBTQIAP+, são alarmantes: baixa autoestima, inseguranças, quadros depressivos, desmotivação, ideação suicida, auto depreciações, sintomas ansiosos, uso precoce de álcool como fuga da realidade. Essas experiências, também, levam à criação de barreiras emocionais e afetivas em suas relações interpessoais.

Diante disso, foram analisados desafios para a promoção do bem-estar, de uma cultura de paz e prevenção às violências LGBTQIAP+fóbicas nesses espaços. Ficou claro que as barreiras são indissociáveis do contexto neoconservador e fundamentalista religioso que estamos inseridos/as, no qual observamos claramente, nos últimos anos, ofensivas antigênero e familistas, expressas, por exemplo, no Movimento “Escola Sem Partido” (Junqueira, 2022; Madureira, Barreto & Paula, 2018), além do desmonte de políticas públicas que favorecem a construção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade no contexto escolar.

A partir das entrevistas com os/as participantes da comunidade LGBTQIAP+ e do grupo focal realizado com os/as psicólogos/as clínicos e escolares, foram evidenciados desafios enfrentados por profissionais da educação e saúde que buscam promover espaços dialógicos de prevenção à violência ancorada em preconceitos, promoção de reflexões críticas sobre sexualidade e saúde mental.

De forma mais específica, foram destacadas as resistências de pais e professores/as ultraconservadores/as que se opõem a práticas pedagógicas voltadas à inclusão da diversidade e à discussão de questões relacionadas à educação sexual e de gênero nas escolas. Além disso, a escassez de recursos, o desmantelamento de políticas públicas que promovem a aceitação da diversidade e a ameaça de perder os/as alunos/as e os empregos, resultando, assim, na necessidade de agirem de forma estratégica para contemplar essas temáticas, considerando as resistências descritas.

Diante desse contexto, no presente trabalho defendemos que a escola pode (e deve) se inspirar em propostas educativas libertadoras e emancipadoras, na direção da discussão desenvolvida por Freire (1999) e Hooks (2020). Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social, precisa desempenhar um papel de enfrentamento aos diferentes tipos de preconceitos construídos historicamente, culturalmente e afetivamente, facilitando processos dialógicos, de desenvolvimento, de senso de coletividade, de promoção de saúde mental.

As contribuições que psicólogos/as escolares podem realizar nesse contexto devem estar alinhadas aos princípios laicos e democráticos expressos no Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005), que defendem a promoção do respeito, dignidade e igualdade do ser humano; saúde e a qualidade de vida, contribuindo para eliminação de quaisquer formas de discriminação e violência.

Nessa direção, é de suma importância que os/as psicólogos/as escolares busquem desenvolver ações de modo preventivo, institucional e relacional (Madureira, 2013). Ou seja,

a partir de um olhar crítico, atuar com toda a comunidade escolar, a fim de facilitar a promoção de saúde daqueles/as que circulam nesse espaço. Podem, também, realizar mapeamentos institucionais, identificando as necessidades concretas de cada contexto, propor mudanças nos Projetos Político Pedagógicos, investir na formação continuada dos/as profissionais que atuam nas escolas e pensar em estratégias intersetoriais de articulação entre a rede de educação e a rede de saúde.

Além disso, foram compartilhadas, na sessão de grupo focal realizada, estratégias utilizadas pelos/as psicólogos escolares como: mobilização de reflexões sobre tratar outras pessoas como gostaria de ser tratado/a; utilizar recursos como filmes e livros, sair do convencional explorar aspectos lúdicos e experiências estéticas para o desenvolvimento de opiniões críticas. Foi ressaltada também a importância de que haja espaço para que os/as alunos/as participem ativamente no processo de desconstrução de preconceitos, não apenas recebam os conteúdos de forma passiva como, por exemplo, em palestras monológicas, o que se assemelha ao defendido por Paula e Branco (2022) em seu artigo sobre a importância das práticas dialógicas no contexto escolar.

Para pesquisas futuras, sugiro a investigação de vivências, desafios e necessidades de pessoas da comunidade LGBTQIAP+ no contexto universitário, a fim de compreender se existem diferenças nesse outro contexto educacional. Além disso, penso que seria interessante uma investigação aprofundada acerca de estratégias que poderiam ser realizadas articulando a rede de educação e saúde de forma intersetorial, a fim de promover saúde mental aos alunos/as. Ademais, quem sabe em uma pesquisa de mestrado ou doutorado, poderiam ser estudados os efeitos de formação continuada para professores/as e projetos para toda a comunidade escolar acerca da temática da diversidade sexual e de gênero. Por fim, sugiro a realização de análises acerca das bases sociais e afetivas dos preconceitos, com

objetivo de incentivar práticas e políticas para sua desconstrução e promoção de uma cultura de paz.

Para finalizar, cabe mencionar que Bell Hooks afirma que:

No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de formas que libertam a nós e aos outros. (Hooks, 2006, p. 5)

Desse modo, inspirada na afirmação de Hooks (2006) compartilho que apesar dos desafios descritos acima, alguns trabalhos têm sido realizados a favor do amor e contra a dominação, opressão e adoecimento. Foi possível perceber, como existem profissionais comprometidos/as com a promoção da saúde mental de alunos/as da comunidade LGBTQIAP+ desde a educação infantil. Ainda, como nas escolas contemporâneas, já existe uma maior representatividade de professores/as e alunos/as em termos de diversidade sexual e de gênero. Por fim, foi possível perceber o quanto os/as jovens das novas gerações estão cada dia mais sensíveis, críticos/as e conscientes acerca da importância da celebração da diversidade que nos constitui enquanto seres humanos, do acolhimento e promoção da saúde para todas as pessoas.

Referências Bibliográficas

- Abglt (2016). *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional No Brasil: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Secretaria de Educação.
- Albano, R. I. P.; Ciasca, S. V.; Junior A. L. & Junior, L. V. S. C. J. (2021) Homens cis gays. In Ciasca, S. Hercowitz, A. Junior, A. *Saúde Lgbtqia+ Práticas De Cuidado Transdisciplinar* 1ª EDIÇÃO. Editora Manole.
- Alves, A. L. (2022). Potencialidades dos Processos Psicoterapêuticos na Desconstrução da Bifobia, da Lesbofobia e do Sexismo. *Trabalho de conclusão de curso de Psicologia*, Centro Universitário de Brasília.
- Andar com fé - Gilberto Gil - LETRAS.MUS.BR. (s.d.). Letras.mus.br.
<https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/46184/>
- Andrada, P. C.; Dugnani, L. A. C.; Petroni, A. P. e Souza, V. L. T. (2019). Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 39
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, Trad.). LCT.
- Bock, A. M. (2007). Adolescência como uma construção social. *Psicologia Escolar E Educacional*, 11(1), 63–76.
- Ancheta, A. J., Bruzzese, J.-M., & Hughes, T. L. (2020). The impact of positive school climate on suicidality and mental health among LGBTQ adolescents: A systematic review. *The Journal of School Nursing*, 105984052097084.
- Akotirene. C. (2019). *Interseccionalidade*. Editora Pólen
- Barreto, A. L. C. S. (2016). A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais. *Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia*, Centro Universitário de Brasília.
- Backes, D. S. Colomé, J. S. Erdmann, R. H. & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438–442. <https://doi.org/10.15343/0104-7809.2011354438442>
- Barroso, S. M., Baptista, M. N., & Zanon, C. (2018). Solidão como variável preditora na depressão em adultos. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3, Supl. 1), 26-37.
- Benedito, L. A. P; Ciasca, S. V. , & Khouri, J. K .E, (2021). Mulheres trans e travestis. In Ciasca, S. Hercowitz, A. Junior, A. *Saúde Lgbtqia+ Práticas De Cuidado Transdisciplinar* 1ª EDIÇÃO. Editora Manole.

- Brandão, C. (2002). *O que é Educação*. Editora Brasiliense.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.
- Bertolini, A. (2011). Diversidade sexual e de gênero na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, (123). Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953/7591>
- Braz, C., & Almeida, A. S. (2020). Espera, Paciência e Resistência - reflexões antropológicas sobre transexualidades, curso da vida e itinerários de acesso à saúde. *Revista de Antropologia*, 63(2).
- Borges, K. (2009). *Terapia afirmativa: uma introdução à psicologia e à psicoterapia dirigida a gays, lésbicas e bissexuais*. Edições GLS.
- Bockting, W. (2010). Stigma, Mental Health, and Resilience Among the U.S. Transgender Population. *PsycEXTRA Dataset*.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Editora Civilização Brasileira.
- Calligaris, C. (2000). *A Adolescência*. São Paulo
- Casara, R. R. (2016) Apresentação. In. M. Tiburi, *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro* (pp.11-15). Editora Record
- Ciasca, S. Hercowitz, A. Junior, A. Definições da sexualidade humana (2021). In *Saúde Lgbtqi+Práticas De Cuidado Transdisciplinar 1ª EDIÇÃO*. Editora Manole.
- CFP (2005). *Código de Ética Profissional dos Psicólogos*, Resolução n.º 10/05, 2005.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 35–43. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572013000100004>
- Collins, P. H. (2017) Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Revista Parágrafo*.
- Federal, S. (2020). *Constituição da república federativa do brasil: Constituição de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Dias, C. A. (2000). GRUPO FOCAL: Técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Disponível em:
https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/12/pdf_2fbfd6231b_0013748.pdf
- Dinis, N. F.. (2008). Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, 29(103), 477–492.
- Foucault, M. (1999). *O dispositivo da sexualidade. A História da Sexualidade: A vontade de saber*. VOL 1. Editora Gallimard

- Franco, N. & Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, 23(2), 325-346. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n2/0104-026X-ref-23-02-00325.pdf>
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade* (23ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (42ª ed.). Paz e Terra.
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estud. pesqui. psicologia* 7(1),
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. In N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). Editora Biruta.
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. In C. V. Torres & E. R. Neiva(Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Editora Artmed.
- Gomes, R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 72-95). Editora Vozes.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. Editora Thomson Learnig.
- Hercowitz, A. & Santos, T. E. C. S (2021) Desenvolvimento da infância e da adolescência das pessoas LGBTQIA+. In Ciasca, S. Hercowitz, A. Junior, A. *Saúde Lgbtqia+ Práticas De Cuidado Transdisciplinar 1ª EDIÇÃO*. Editora Manole.
- Hooks, B. (2006). Love as the practice of freedom. In: Hooks, B. *Outlaw culture: resisting representations* (pp. 243-250). Routledge
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Editora Martins Fontes.
- Hooks, B. (2020). *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática*. Editora Elefante.
- IG Queer. (2023, 24 de maio). Dia da Pansexualidade: Pessoas estão abertas a outras formas de amar. Disponível em: <https://queer.ig.com.br/2023-05-24/dia-da-pansexualidade--pessoas-estao-abertas-a-outras-formas-de-amar.html>
- Jakimiu, V. C. de L. (2021). Extinção da secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 2(3), 115-137. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>

- Jornal Nacional. (2022). Jovens da geração Z impulsionam novas conquistas no ambiente de trabalho para pessoas LGBTI+. G1. Disponível em:
<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/06/28/jovens-da-geracao-z-impulsionam-novas-conquistas-no-ambiente-de-trabalho-para-pessoas-lgbti.ghtml>
- Junqueira, R. D. (2009). Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. In R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), 208-230.
- Junqueira, R. D. (2022). *A invenção da “ideologia de gênero”: um projeto reacionário de poder*. Editora Letras Livres.
- Kennedy, N. (2012). Crianças Transgênero: mais do que um desafio teórico. *Revista Cronos*, 11(2).
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Editora Vozes.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-34). Editora Autêntica.
- Macedo Leal, H. ., Motta Castro, A., & Barbosa Moreira, R. . (2022). Bell hooks. Descolonizando la educación. *Polémicas Feministas*, 2(6), 1–12. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/polemicasfeminista/article/view/39293>
- Madureira, A. F. A (2007). Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática. *Tese (Doutorado em Psicologia)* -Universidade de Brasília, Brasília <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1610>
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2007b). Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 81-90.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: Questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Editora Mediação.

- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia (Ribeirão Preto)*, 23(3), 577-591.
- Madureira, A. F. A.; Barreto, A. L. C. S. & Paula, L. D. (2018). Educação, política e compromisso social: desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. In E. Tunes (Org.). *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153). CRV Editora.
- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais. *Joanneliese de Lucas Freitas; Eileen Pfeiffer Flores. (Org.). Arte e Psicologia: Fundamentos e Práticas.*
- Madureira, A. F. A.; Holanda, J. M. G. B.; Paula, L. D. & Fonseca, J. V. C. (2021). Gênero e Sexualidade na Escola: Processos Identitários, Diversidade e Preconceito na Perspectiva da Psicologia Cultural. In A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura: Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 202-237). Editora Cortez.
- Maranhão Filho, E. M. d. A., Coelho, F. M. F., & Dias, T. B. (2019). “Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”. *Correlatio*, 17(2), 65.
<https://doi.org/10.15603/1677-2644/correlatio.v17n2p65-90>
- Marcelino, S. R. de S. (2016). Entre o racismo e a lesbofobia: relatos de ativistas negras lésbicas do Rio de Janeiro. *Gênero*, Niterói, v.16, n.2, p. 111 – 129, 1.sem
- Martínez M. A. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Minayo, M. C. S. (2016). O desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-28). Editora Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2016). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 56-71). Editora Vozes.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. In D. G. Myers, *Psicologia Social* (pp.246-278). 10aed. Editora AMGH.
- Mello, L., Pedrosa, C., Freitas, F., & Brito, W. (2012). Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. *Bagoas, estudos gays: gênero e sexualidades*. V07

- Miskolci, R., & Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: Notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, 32(3), 725–748.
- Moreira, A. F. B. & Câmara, M. J. (2013). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Editora Vozes.
- OMS (2014). *Preventing suicide: A global imperative*. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131056/9789241564779_eng.pdf;jsessionid=161B7F496C50EA862D383DF42955CD00?sequence=1
- Padilha, V. B., & Palma, P. (2017). Vivências não-binárias na contemporaneidade: um rompimento com o binarismo de gênero. In *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Editora T. A. Queiroz.
- Parodi, K. B., Holt, M. K., Green, J. G., Katz-Wise, S. L., Shah, T. N., Kraus, A. D., & Xuan, Z. (2022). Associations between school-related factors and mental health among transgender and gender diverse youth. *Journal of School Psychology*, 90, 135–149. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.11.004>
- Pereira, C. F., & Lage, A. C. (2018). Educação como prática da liberdade para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais: Saberes, vivências e (re)leituras em Paulo Freire. *Diversidade e Educação*, 5(2), 68–76.
- Pisticelli, A. (2009). Gênero : A história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. *Diferenças, igualdade*. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009, pp. 116-148.
- Paula, L. D. & Branco, A. U. (2022). Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. *Estudos de Psicologia*, 39 [Dossiê: Psicologia Cultural da Educação], 1-12.
- Prado, M. A. M. (2022). Prefácio. In R. D. Junqueira, *A invenção da “ideologia de gênero” : um projeto reacionário de poder* (pp. 9-16). Editora Letras Livres.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. de M.. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos De Psicologia (natal)*, 8(1), 107–115.

- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Caderno oficial da OP - Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – EEAA* (Números das páginas 66-79/94-108). Brasília, DF.
- Sedgwick, E. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, 28, 19-54. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102: Editora Vozes.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Silva, A. L. C (2019). A educação em sexualidade no brasil e na finlândia, um estudo comparativo. *Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia*. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho.
- Silva, E. (2016). Escritas e Leituras de mim: uma reflexão acerca da epistemologia do armário a partir da minha autobiografia. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/article/view/45567>
- Silva, J. C. P. d., Cardoso, R. R., Cardoso, Â. M. R., & Gonçalves, R. S. (2021). Diversidade sexual: Uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(7).
- Szalacha, L. A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of massachusetts safe schools program for gay and lesbian students. *American Journal of Education*, 110(1), 58–88. <https://doi.org/10.1086/377673>
- Torre, B.D. (2020). Com quantos paus se faz uma canoa? Notas sobre a personalidade autoritária. *Crítica Marxista*, 50 (1), 103-109
- Tunes, E. (2013). Tempo, Educação e Psicologia. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 11-16). Brasília: UniCEUB
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da Mente, Mundos da Vida*. Editora Artmed
- Veiga. L.M. (2018) As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil. *Revista Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 12, n. 1, p. 77-88, 2018b.
- Venturini, E., & Brandão Goulart, M. S. (2016). Universidade, Solidão e Saúde Mental. *Interfaces - Revista De Extensão Da UFMG*, 4(2), 94–136.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Editora Vozes.

Anexos

Anexo A - TCLE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Diversidade Sexual e de Gênero: o Papel da Escola na Promoção da Saúde Mental de Indivíduos da Comunidade LGBTQIAP+

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - CEUB
Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira
Pesquisadora assistente: Daniella Soares Marreiros Martins

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

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

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

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

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é compreender qual o papel da escola no que se refere à saúde mental de pessoas da comunidade LGBTQIAP+.
- Você está sendo convidado(a) a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

Procedimentos do estudo

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

Riscos e benefícios

- Este estudo apresenta baixos riscos, mas como aborda algumas temáticas sensíveis, possíveis emoções e desconfortos poderão ser mobilizados. nesse sentido, medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista e a apresentação de imagens para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que você responda de acordo com as suas opiniões pessoais.

- Considerando os riscos potenciais deste estudo, caso seja necessário, será garantido o direito à assistência (imediata, integral e sem ônus) ao(à) participante, devido a danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário (resolução cns nº 466 de 2012, itens ii.3.1 e ii.3.2).
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo, ou poderá interromper sua participação a qualquer momento. reforçamos que a sua participação é voluntária e que caso você não se sinta confortável para responder quaisquer perguntas poderá informar à pesquisadora e se sentir à vontade para não responder.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema investigado.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um(a) dos(as) pesquisadores(as) responsáveis ou sinalizar, no momento da entrevista, que não se sente confortável para dar continuidade.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

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

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

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

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

Ao expressar a sua concordância, você confirma que leu as afirmações contidas neste termo de consentimento, que foram explicados os procedimentos do estudo, que teve a oportunidade

de fazer perguntas, que está satisfeito(a) com as explicações fornecidas e que decidiu participar voluntariamente deste estudo.

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

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

Brasília, ____ de _____ de 2023.

Participante

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

Daniella Soares Marreiros Martins,
Celular: (61) 99131-0727, E-mail: daniella.martins@sempreceub.com

Endereço dos(as) responsáveis pela pesquisa:

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

Anexo B- TCLE 2

Diversidade Sexual e de Gênero: o Papel da Escola na Promoção da Saúde Mental de Indivíduos da Comunidade LGBTQIAP+

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - CEUB
Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira
Pesquisadora assistente: Daniella Soares Marreiros Martins

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

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

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

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

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é compreender qual o papel da escola no que se refere à saúde mental de pessoas da comunidade LGBTQIAP+.
- Você está sendo convidado(a) a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em participar de uma sessão de grupo focal virtual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento consiste em uma discussão com outros profissionais da psicologia acerca do papel da escola em relação à saúde mental de pessoas da comunidade LGBTQIAP+ que será estimulada por um vídeo previamente selecionado. A discussão será mediada pela pesquisadora. A discussão será gravada em áudio, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A sessão de grupo focal será realizada em uma data previamente combinada na modalidade virtual.
- De forma mais específica, a entrevista será realizada através da plataforma do google meet.

Riscos e benefícios

- Este estudo apresenta baixos riscos, mas como aborda algumas temáticas sensíveis, possíveis emoções e desconfortos poderão ser mobilizados, nesse sentido, medidas preventivas serão tomadas durante a sessão de grupo focal para minimizar qualquer

risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que você responda de acordo com as suas opiniões pessoais.

- Considerando os riscos potenciais deste estudo, caso seja necessário, será garantido o direito à assistência (imediata, integral e sem ônus) ao(à) participante, devido a danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário (resolução cns nº 466 de 2012, itens ii.3.1 e ii.3.2).
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo, ou poderá interromper sua participação a qualquer momento. reforçamos que a sua participação é voluntária e que caso você não se sinta confortável para responder quaisquer perguntas poderá informar à pesquisadora e se sentir à vontade para não responder.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema investigado.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um(a) dos(as) pesquisadores(as) responsáveis, ou sinalizar, no momento da sessão de grupo focal, que não se sente confortável para dar continuidade.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

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

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

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

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

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

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

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

Brasília, ____ de _____ de 2023.

Participante

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

Daniella Soares Marreiros Martins,
Celular: (61) 99131-0727, E-mail: daniella.martins@sempreceub.com

Endereço dos(as) responsáveis pela pesquisa:

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

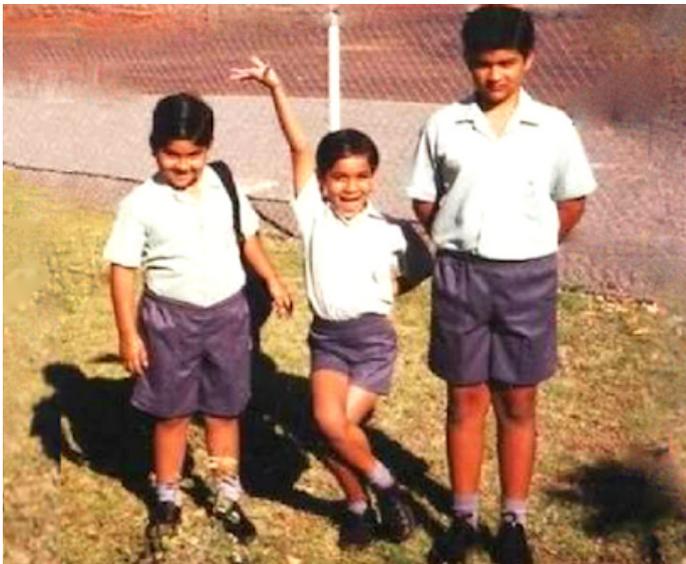
Anexo C- Roteiro Entrevista Individual Semiestruturada

1. Inicialmente, eu gostaria que você falasse um pouco sobre as suas vivências, de modo geral, nas instituições de ensino que você frequentou.
2. Qual a postura das escolas que você estudou frente à diversidade sexual e de gênero? O que você gostaria que tivesse sido diferente?
3. Você já sofreu alguma situação de discriminação na escola? (Se sim, como você se sentiu? Como lidou com a situação? Você teve a quem recorrer?)
4. Existiam outros/as alunos/as LGBTQIAP+ em seu período escolar? (Se sim, quais eram suas identidades? Como você acha que eles/as se sentiam?)
5. Você teve acesso a conhecimentos relativos à diversidade sexual e de gênero no contexto escolar, ou não? (Se não, como você acha que discutir essa temática no período escolar poderia impactar você e os/as seus/suas colegas?)
6. Você se sentia seguro(a) para expressar sua identidade sexual e de gênero no período escolar, ou não? Por quê?
7. O que você entende por saúde mental? Como você descreveria a sua saúde mental na época do ensino médio? E hoje?
8. Você acredita que as suas vivências escolares tiveram algum impacto sobre a sua saúde mental, ou não? (Se sim, qual?)
9. O que você diria para adolescentes da comunidade LGBTQIAP+ que estão no período escolar?
10. Alguns setores da sociedade brasileira contemporânea são contra a chamada “ideologia de gênero”, pois segundo tais setores, a ideologia irá influenciar negativamente na formação dos/as alunos/as. Outros setores pensam diferente, pensam que questões de gênero e sexualidade devem ser trabalhadas na escola, não somente pela família. Qual é a sua opinião? Por quê?

11. Alguns setores da sociedade brasileira contemporânea são a favor do movimento “Escola Sem Partido”, outros setores não. Qual é a sua opinião? Por quê?
12. Em sua opinião, qual seria o papel das escolas em relação à saúde mental de indivíduos da comunidade LGBTQIAP+?
13. O que você pensa que poderia transformar a escola em um local de acolhimento à diversidade sexual e de gênero das pessoas ?
14. Algumas pessoas defendem que o estudo da diversidade sexual aumentaria o número de pessoas LGBTQIAP+, porque influenciaria a orientação sexual e a identidade de gênero das pessoas. Outras pessoas discordam, acreditam que os estudos sobre a diversidade sexual e de gênero são importantes. Qual é a sua opinião? Por quê?
15. Você gostaria de acrescentar algo?

Imagens selecionadas:

Imagem 1:



O que você vê nessa imagem?

Quais os desafios que essa criança pode vir a enfrentar na escola? Por quê?

Imagem 2:



O você vê nessas imagens?

O que você sente? Por quê?

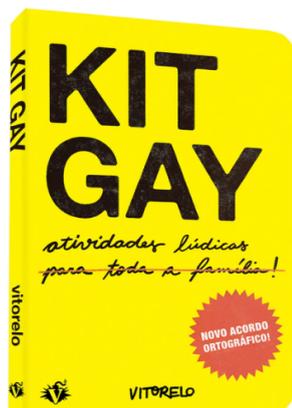
Imagem 3:



O você vê nessa imagem?

Você gosta do que vê nessa imagem, ou não? Porquê?

Imagem 4:



O você vê nessa imagem?

O que você sente ao ver essa imagem? Por quê?

5. Quais desses/as jovens você gostaria de ser? Porquê?



Anexo D – Roteiro: grupo focal

Inicialmente, será realizada uma apresentação entre os/as participantes. Posteriormente, será apresentado um trecho do vídeo selecionado previamente. Por fim, algumas questões disparadoras serão apresentadas.

Tempo estimado: 90 minutos.

Cerca de 10 minutos para apresentações.

Cerca de 10 minutos para exibição do trecho do vídeo.

Cerca de 1h de discussão.

Documentário LGBT - Homofobia e transfobia na escola: Depois da tempestade

https://docs.google.com/presentation/d/1_m7SSB0xqdHIZ2PNkR6ZBr8qsIN5dNTsin7h0LxSHUG/edit#slide=id.p

Questões disparadoras:

1-Vocês já ouviram relatos sobre situações de LGBTQIAP+FOBIA nas escolas, ou não? Qual a percepção de vocês sobre como os/as alunos/as se sentem nesse contexto?

2-Vocês acreditam que os/as adolescentes atualmente têm acesso a conteúdos relativos à diversidade sexual e de gênero no contexto escolar, ou não? (Se não, como vocês acham que estudar essa temática no período escolar poderia impactar as pessoas da comunidade LGBTQIAP+?)

3- Para vocês, qual o papel das escolas em relação à saúde mental de indivíduos da comunidade LGBTQIAP+?

4- Como poderíamos construir estratégias de intervenção voltadas à promoção de uma cultura de paz, de respeito e acolhimento à diversidade no contexto escolar? Quais são as sugestões de vocês?

Anexo E- Parecer CEP CEUB

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Fundamentalismo Religioso no Brasil Contemporâneo a partir da Perspectiva de Psicólogos/as

Pesquisador: Ana Flávia do Amaral Madureira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45975521.0.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.713.731

Apresentação do Projeto:

1- Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado "O fundamentalismo religioso no Brasil contemporâneo a partir da perspectiva de psicólogos/as", sob relatoria principal da Professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília ANA FLÁVIA DO AMARAL MADUREIRA (Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, com Doutorado Sanduíche na Clark University e Pós-Doutorado na Universidad Autónoma de Madrid) (<http://lattes.cnpq.br/5791207432829975>), com a participação da graduanda Daniella Soares M. Martins.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília e as informações que seguem abaixo descritas constam nas Informações Básicas do Projeto e no Projeto de Pesquisa detalhado, ambos cadastrados na Plataforma Brasil.

- TIPO DO ESTUDO: Propõe-se a realização de pesquisa "guarda-chuva", que engloba pesquisas específicas de graduandos e graduandas no Curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília, que, em geral, adotam a realização de entrevistas exploratórias semiestruturadas..

- DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES: Os participantes da pesquisa serão psicólogos e psicólogas que

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

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 4.713.731

atuam em diferentes áreas, incluindo a docência no ensino superior;

- **NÚMERO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Não há definição quanto ao número de participantes na pesquisa, indicando-se, porém, que cada aluno envolvido na pesquisa poderá realizar três ou quatro entrevistas individuais semiestruturadas virtuais;

- **FORMA DE RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES:** As pessoas participantes serão selecionadas por conveniência, por prévia seleção dos pesquisadores em suas redes sociais.

- **CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:** As pessoas participantes devem ter, no mínimo, 18 anos de idade e não podem fazer parte de grupos de vulnerabilidade;

- **CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:** Não há indicação de critérios de exclusão;

- **TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO O ESTUDO:** Não há indicação do locus de realização da pesquisa, indicando-se que as entrevistas serão feitas por modalidade virtual;

- **PROCEDIMENTOS QUE SERÃO REALIZADOS COM OS PARTICIPANTES:** As pesquisadoras pretendem, a partir dos referenciais teóricos da psicologia cultural, da psicologia social e da psicologia escolar, focalizar os processos identitários que estão envolvidos na construção das identidades sociais, bem como identificar as bases sociais e psicológicas do preconceito. Para tanto, exibir-se-ão imagens às pessoas entrevistadas relativas à diversidade de orientação sexual (casais homoafetivos), à diversidade religiosa (candomblecistas, budistas, muçumanos, hindus e cristãos), à violência por intolerância religiosa (com destruição de terreiros de umbanda ou candomblé) e ao ensino religioso infantil. A seguir, fazem-se perguntas relativas à identificação da pessoa entrevistada com as imagens e à sua percepção ou sentimento quanto a estas. Feita esta etapa, prospecta a realização de questões relativas aos seguintes tópicos: 1) Descrição da pessoa entrevistada quanto ao seu trabalho e funções; 2) Descrição da pessoa entrevistada quanto ao seu histórico profissional, sobre o que considera interessante ou relevante na trajetória como psicólogo; 3) Percepção do profissional quanto à interferência das crenças pessoais dos/as psicólogos/as na sua prática profissional; 4) Percepção do profissional quanto à influência da inclinação política dos/as psicólogos/as em sua prática profissional; 5) Percepção do profissional quanto à influência das crenças religiosas na prática profissional dos/as psicólogos/as; 6) Se a

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

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3986-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 4.713.731

pessoa entrevistada tem uma crença religiosa e qual; 7) Qual a opinião sobre psicólogos/as que vinculam a sua prática profissional às suas crenças religiosas; 8) Se, durante a formação profissional da pessoa entrevistada, abordaram-se questões relativas às crenças religiosas das pessoas e, em caso afirmativo, de qual modo; 9) Qual a opinião acerca da abordagem de questões relativas às crenças religiosas nas instituições de ensino, justificando-a; 10) Se a pessoa entrevistada concorda com a dimensão de que crenças religiosas são promotoras da saúde mental ou se, ao contrário, são causadoras de sofrimento psíquico; 11) Qual o entendimento da pessoa entrevistada sobre fundamentalismo religioso; 12) Qual o entendimento da pessoa entrevistada de laicidade; 13) Qual a opinião da pessoa entrevistada sobre qual deva ser o papel do profissional da psicologia frente ao fenômeno do fundamentalismo religioso no Brasil; 14) Quais são, na visão da pessoa entrevistada, os principais princípios que regem a sua prática profissional; 15) Se a pessoa entrevistada conhece a psicologia cristã e, em caso afirmativo, qual sua opinião sobre o tema; 16) Qual a opinião da pessoa entrevistada sobre a realização de tratamentos de reversão sexual; e, por fim; 17) tópicos de acréscimo que a pessoa entrevistada gostaria de destacar.

- **MÉTODO DE COLETA DE DADOS/INFORMAÇÕES:** A proposta de pesquisa pretende valer-se da metodologia de investigação qualitativa, por meio da realização de entrevistas individuais semiestruturadas, feitas de forma integrada e com a apresentação prévia de imagens (fotografias, desenhos, etc.), que servirão de recursos metodológicos para a interpretação de diferentes fenômenos de interesse no campo da psicologia. De acordo com o projeto de pesquisa, o uso das imagens visa a estimular a construção narrativa e reflexiva dos participantes sobre questões relativas aos processos identitários (com especial atenção aos aspectos culturais e afetivos envolvidos), às bases sociais e psicológicas do preconceito (especialmente quanto às vinculações entre preconceito, sistema de valores pessoais e reprodução das desigualdades entre diferentes grupos na sociedade) e, por fim, à diversidade e inclusão nos contextos educativos (vertente referente às concepções, crenças e valores sobre diversidade e inclusão em diferentes contextos educacionais).

- **INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:** Não se esclarece quais são os recursos utilizados, na modalidade virtual, para o desempenho das entrevistas semiestruturadas.

Objetivo da Pesquisa:

2- Objetivo da Pesquisa:

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

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 4.713.731

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5- Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Feitas as considerações anteriores, passa-se aos critérios relativos aos termos de apresentação obrigatória.

Em primeiro lugar, a Folha de Rosto não foi devidamente preenchida, pois não consta a assinatura da pesquisadora responsável (Ana Flávia do Amaral Madureira), que possui qualificação exigida para o cadastramento na Plataforma Brasil de projetos de pesquisa, após averiguação de sua qualificação pelo Currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/5791207432829975>). A assinatura da responsável pela instituição proponente não foi juntada no termo, mas anexada em arquivo à parte.

O TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado de forma adequada.

Não foram apresentados Termos de Aceite Institucionais, porém, considerando-se que o recrutamento das pessoas entrevistadas dar-se-á pelo critério de conveniência, dispensa-se aquele.

Recomendações:

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

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

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco; II - desenvolver o projeto conforme delineado; III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco)

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

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3986-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

Continuação do Parecer: 4.713.731

A pesquisa pretende, em seus termos, “[...] investigar as concepções, crenças e valores sobre questões relativas à diversidade e à inclusão por parte de profissionais da educação que atuam em instituições de ensino em diferentes níveis educacionais (da educação infantil ao ensino superior)”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3- Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o item V (Dos Riscos e Benefícios), da Resolução n.º 466, de 2012, todas as pesquisas têm, em graus diferentes, riscos e benefícios em sua realização, que são indicados pela pesquisadora principal nas Informações Básicas do Projeto, como segue:

- **RISCOS:** Segundo a pesquisadora principal, apresentam-se riscos mínimos para os participantes, considerando que as entrevistas serão feitas na modalidade virtual;

- **BENEFÍCIOS:** A pesquisadora principal aponta como benefício contribuir para a construção de conhecimentos e estratégias que transformem os espaços educacionais acolhedores e inclusivos, avaliando a atuação de profissionais de psicologia no desenvolvimento de ações voltadas à promoção da saúde psicológica sensível à importância do respeito à diversidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4- Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta da pesquisa mostra-se relevante para o conhecimento acerca da avaliação da formação dos profissionais de psicologia e de sua atuação em diversos campos, inclusive na docência de ensino superior. Não há recomendações a serem feitas, do ponto de vista de sua tecnicidade ou instrumentalidade.

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

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF **Município:** BRASÍLIA

Telefone: (61)3986-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 4.713.731

anos após o término da pesquisa; V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa encontra-se apta a iniciar a coleta de dados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 4.713.503/21, tendo sido homologado na 7ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 07 de maio de 2021.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739569.pdf	22/04/2021 20:30:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_2.pdf	22/04/2021 20:29:22	Ana Flávia do Amaral Madureira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_2_Professora_Ana_Flavia_Madureira.pdf	22/04/2021 20:29:04	Ana Flávia do Amaral Madureira	Aceito
Outros	Folha_de_Rosto_Projeto_2_concordancia.pdf	22/04/2021 16:50:34	Ana Flávia do Amaral Madureira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Projeto_2.pdf	22/04/2021 16:50:00	Ana Flávia do Amaral Madureira	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 4.713.731

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 14 de Maio de 2021

Assinado por:

Marília de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador(a))

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

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br