



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM SAÚDE MENTAL E ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

João Antonio Smania Gomes

Saúde Mental de Adolescentes Escolares LGBT+: tecnologia educativa para o
combate à LGBTfobia

Florianópolis
2025

João Antonio Smania Gomes

**Saúde Mental de Adolescentes Escolares LGBTQ+: tecnologia educativa para o
combate à LGBTQfobia**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Saúde Mental e Atenção Psicossocial da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Saúde Mental e Atenção Psicossocial.

Orientadora: Profª Helena Moraes Cortes, Dra

Florianópolis

2025

Gomes, João Antonio Smania

Saúde mental de adolescentes escolares LGBTQ+ :
tecnologia educativa para o combate à LGBTQfobia / João
Antonio Smania Gomes ; orientadora, Helena Moraes Cortes,
2025.

217 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal
de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa
de Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial,
Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Saúde Mental e Atenção Psicossocial. 2. Sexualidade
e gênero. 3. Capacitação de professores. 4. Tecnologia
educacional. I. Cortes, Helena Moraes. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Saúde Mental e Atenção Psicossocial. III. Título.

João Antonio Smania Gomes

Saúde Mental de Adolescentes Escolares LGBT+: tecnologia educativa para o
combate da LGBTfobia

O presente trabalho em nível de Mestrado foi
avaliado e aprovado, em 12 de dezembro de 2025, pela
banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Helena Moraes Cortes, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Adriana Lemos Pereira, Dra.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Marina da Silva Sanes, Dra.
Escola de Saúde Pública de Florianópolis

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de
conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de
Mestre em Saúde Mental e Atenção Psicossocial.



Documento assinado digitalmente
Carlos Alberto Severo Garcia Junior
Data: 23/12/2025 14:31:21-0300
CPF: ***.310.480-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Carlos Alberto Severo Garcia Junior
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção
Psicossocial



Documento assinado digitalmente
Helena Moraes Cortes
Data: 23/12/2025 09:49:11-0300
CPF: ***.090.300-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Helena Moraes Cortes, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2025.

Dedico este trabalho a todas as crianças e adolescentes que, como eu e minha professora orientadora, são especiais e diversos. Que todos possam sempre encontrar a luz dentro de si, o brilho que os torna especiais, e consigam usar essa força como locomotiva produtora de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Silvia, minha inspiração. Com sua força de vontade e trabalho duro, sempre colocou a educação dos filhos em primeiro lugar, ao mesmo tempo em que foi um exemplo, trabalhando manhã, tarde, noite e muitas vezes aos finais de semana como professora, e ainda encontrando tempo para se especializar. Sempre com um sorriso no rosto e palavras encorajadoras para os filhos.

Agradeço ao meu pai, Cícero, por seu apoio e respeito de sempre, encorajando-me a buscar meus objetivos com os pés no chão e paciência.

Agradeço à minha irmã, Ana, também pela inspiração de mulher batalhadora e guerreira, navegando um oceano masculino, muitas vezes remando contra a maré, mas nunca desistindo dos seus objetivos.

Agradeço ao meu companheiro, Maurício, pelo acolhimento diário, pela paciência infinita com meus surtos e crises, por sempre me jogar para realidade e me pescar para falar dos meus sentimentos.

Agradeço ao meu amigo Luiz Fernando da Silva Beirão, designer do Defi Studio, que me auxiliou no processo criativo deste trabalho e foi tão importante no nascimento do “Baralho da Diversidade”.

Agradeço aos meus amigos que são uma família para mim, a quem admiro, com quem aprendo constantemente e que trago sempre para o processo criativo da minha vida.

Agradeço aos meus colegas de trabalho por terem paciência com esse momento tão intenso da minha vida profissional e, ao mesmo tempo, por terem contribuído tanto para a pessoa que sou hoje.

Agradeço aos alunos e residentes que passaram por mim e que me inspiraram a ser uma pessoa melhor e digna de inspirar e orientar.

Agradeço aos professores da escola local, sujeitos da pesquisa, sujeitos de transformação mútua e representantes de um futuro melhor para os estudantes LGBTQ+.

Agradeço em especial e com muito carinho à minha querida orientadora, Professora Helena, pela caminhada lado a lado, pelo rigor e excelência buscados para que possamos ajudar os nossos.

“É difícil explicar, pai, sabe se o senhor coloca umas pedras dentro de um copo e o que fica dentro, as pedras, não se aformam ao copo, fica sempre uns espaços, sem pedra ou sem copo, não é igual quando você enche um copo com água, que o copo fica todo preenchido, a água colada nas paredes do copo, sem sobrar um cantinho de ar que não tenha água, todo mundo parecido feito água, eu me sinto pedra dentro do meu corpo, eu disse pra ele, mas disse com vergonha do que estava sentindo. Ele só viu a vergonha, porque a bicha é nojenta, sebosa, viu? Quem é que quer viver com vergonha dentro de casa? Chutou ela pra fora e ela me arrastou junto, pronto, de que me serviu a vergonha? Ele teve a pior reação, meu pai, teve a pior reação que eu imaginava que ele ia ter. A vergonha não me serviu de nada, fez foi abrir a porta, e quando a porta se fechou atrás de mim, com a rua toda na minha frente, o mundo todo na minha frente, eu soltei a mão da vergonha, fui pra um lado, ela foi pro outro, e fui andando. Estou andando, até hoje, mancando de vez em quando. Fiquei em paz comigo, tinha que fazer alguma coisa, quebrar o copo, que as pedras ninguém quebra, comprei meus seios, minhas roupas, minha maquiagem, esse cabelão é meu mesmo, meu bem.”

(Gardel, 2021)

RESUMO

Adolescentes LGBT+ enfrentam um risco acentuado de desenvolver transtornos mentais, como ansiedade, depressão, automutilação e suicídio, em taxas significativamente mais altas que seus pares heterossexuais e cisgêneros. O contexto escolar no Brasil, frequentemente marcado por dinâmicas de opressão e preconceito, contribui para este adoecimento, muitas vezes pela falta de compreensão e preparo dos professores sobre a diversidade de gênero e sexualidade. Visando intervir nesta lacuna, a pesquisa teve como objetivo construir uma tecnologia educativa acerca da temática de diversidade de gênero e de sexualidade para jovens escolares, a partir da perspectiva de professores de uma escola municipal de uma cidade do Sul do Brasil. Para tanto, utilizou-se da metodologia da Pesquisa Convergente Assistencial (PCA) de abordagem qualitativa, estruturada em duas etapas de campo de pesquisa. Na primeira, realizou-se entrevistas-conversaão com 23 professores do 6o ao 9o ano para a formula  o do primeiro produto técnico-tecnológico: a tecnologia educativa lúdico-pedagógica "Baralho da Diversidade". Na segunda, realizou-se o grupo de convergência através de um World Café adaptado para aplica  o da tecnologia educativa e avalia  o da mesma pelos professores participantes da pesquisa. A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de   tica em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob o parecer n   7.534.310, e registrada na plataforma Brasil com o certificado de apresenta  o para aprecia  o   tica (CAAE) n   87310125.7.0000.0121. A pesquisa demonstrou a partir das entrevistas-conversaão que os professores apresentaram confusão conceitual sobre orienta  o sexual e identidade de gênero, identificaram LGBTfobia escolar e seus impactos sobre a saúde mental de estudantes LGBT+ e apresentaram interesse e sugestões a respeito de forma  o continuada acerca da temática da diversidade sexual e de gênero. Após a aplica  o do "Baralho da Diversidade", o produto técnico-tecnológico foi avaliado como uma ferramenta adequada para gera  o de diálogo e reflexão crítica, bem como, letramento em conceitos relacionados    diversidade sexual e de gênero, bem como a saúde mental dos estudantes LGBT+. Concluiu-se que as tecnologias educativas desenvolvidas, tanto o baralho da diversidade quanto o World Café podem ser caminhos para contribuir com a forma  o continuada de professores no intuito de tentar reduzir o impacto negativo da LGBTfobia sobre a saúde mental de estudantes LGBT+. Ademais, a parceria entre Saúde e Educa  o através do Programa Saúde na Escola (PSE) pode ser uma ponte de contribui  o da aten  o psicossocial como fator de destaque da diversidade como produtora de vida.

Palavras-chave: saúde mental; aten  o psicossocial; minorias sexuais e de gênero; tecnologia educacional; capacita  o de professores.

ABSTRACT

LGBT+ adolescents face an accentuated risk of developing mental health disorders, such as anxiety, depression, self-harm, and suicide, at significantly higher rates than their heterosexual and cisgender peers. The school context in Brazil, frequently marked by dynamics of oppression and prejudice, contributes to this suffering, often due to teachers' lack of understanding and preparation regarding gender and sexuality diversity. Aiming to intervene in this gap, the research aimed to build an educational technology on the theme of gender and sexuality diversity for young students, from the perspective of teachers at a municipal school in a city in Southern Brazil. To do so, the Convergent Assistance Research (CAR) methodology with a qualitative approach was used, structured in two research field stages. In the first, conversation-interviews were conducted with 23 teachers from the 6th to the 9th grade for the formulation of the first technical-technological product: the ludic-pedagogical educational technology "Diversity Deck". In the second, the convergence group was held through an adapted World Café to apply the educational technology and have it evaluated by the participating teachers. This research was submitted to and approved by the Research Ethics Committee (CEP) of the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), under opinion No. 7.534.310, and registered on the Brazil Platform with the Certificate of Presentation for Ethical Appreciation (CAAE) No. 87310125.7.0000.0121. The research demonstrated from the conversation-interviews that the teachers showed conceptual confusion about sexual orientation and gender identity, identified school LGBTphobia and its impacts on the mental health of LGBT+ students, and showed interest and suggestions regarding continuing education on the theme of sexual and gender diversity. After the application of the "Diversity Deck", the technical-technological product was evaluated as an adequate tool for generating dialogue and critical reflection, as well as literacy in concepts related to sexual and gender diversity, as well as the mental health of LGBT+ students. It was concluded that the educational technologies developed, both the "Diversity Deck" and the World Café, can be paths to contribute to the continuing education of teachers in order to try to reduce the negative impact of LGBTphobia on the mental health of LGBT+ students. Furthermore, the partnership between Health and Education through the School Health Program (PSE) can be a bridge for the contribution of psychosocial attention as a factor in highlighting diversity as a producer of life.

Keywords: mental health; psychosocial attention; sexual and gender minorities; educational technology; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista geral do ambiente e organização das mesas no refeitório.....	196
Figura 2 – Participantes do grupo de convergência, mestrando e facilitadores.....	196
Figura 3 – Interação em mesa.....	197
Figura 4 – Interação em mesa.....	197
Figura 5 – Interação em mesa.....	197
Figura 6 – Interação em mesa.....	197

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Síntese das categorias e subcategorias temáticas.....	54
QUADRO 2 – Caracterização geral dos docentes participantes da pesquisa.....	55
QUADRO 3 – Entrevista-conversação com o profissional da educação.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CID-10 – Classificação Internacional de Doenças (10ª revisão)
- CID-11 – Classificação Internacional de Doenças (11ª revisão)
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CS – Centro de Saúde
- DSM-II – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2ª edição)
- DSM-III – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (3ª edição)
- DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
- EBM – Escola Básica Municipal
- EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
- ESF – Estratégia Saúde da Família
- EUA – Estados Unidos da América
- FACIP – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
- GDE – Gênero e Diversidade na Escola
- GGB – Grupo Gay da Bahia
- HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LGBT+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e +
- MEC – Ministério da Educação
- MFC – Médico de Família e Comunidade
- NEPS – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades
- ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCA – Pesquisa Convergente Assistencial

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PNSILGBT – Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

PROEX – Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

PSE – Programa Saúde na Escola

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCR – Trabalho de Conclusão de Residência

UBS – Unidade Básica de Saúde

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WHO – *World Health Organization* (Organização Mundial da Saúde)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
1 INTRODUÇÃO.....	8
2 OBJETIVOS.....	13
2.1 OBJETIVO GERAL.....	13
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
3 MARCO TEÓRICO CONCEITUAL.....	14
3.1 SEXO BIOLÓGICO, GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	16
3.2 SAÚDE MENTAL, LGTBFOBIA E ATENÇÃO PSICOSSOCIAL.....	20
3.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO E O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE).....	28
3.4 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES COM A TEMÁTICA DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	34
4 METODOLOGIA.....	42
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	42
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	43
4.2.1 Concepção.....	44
4.2.2 Instrumentação.....	45
4.2.2.1 Cenário do estudo.....	45
4.2.2.2 Participantes do estudo.....	46
4.2.2.3 Princípios éticos.....	47
4.2.2.4 Técnicas e fases da produção dos dados.....	49
4.2.2.5 Etapa inicial: entrevistas-conversaão para diagnóstico.....	49
4.2.2.6 Etapa intermediária: análise e constru��o do primeiro produto tecnológico.....	49
4.2.2.7 Etapa final: grupo de convergência e o segundo produto tecnológico.....	50
4.2.3 Perscruta��o.....	51
4.2.4 Análise.....	52
5 RESULTADOS.....	54

5.1 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS CONCEITOS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO.....	55
5.2 LGBTFOBIA E SEUS DESOBRAMENTOS SOBRE OS ESTUDANTES LGBT+.....	61
5.2.1 LGBTfobia Institucional.....	62
5.2.2 Bullying e violência escolar direcionados a alunos LGBT+.....	67
5.2.3 Repercussões negativas da LGBTfobia sobre a saúde mental de estudantes LGBT+.....	70
5.3 CAPACITAÇÃO DOCENTE SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO	77
5.3.1 Sentimento de incapacidade docente para lidar com a temática diversidade sexual e de gênero.....	78
5.3.2 Formato de capacitação docente sobre diversidade sexual e de gênero..	81
5.3.3 Papel docente sobre a relação entre LGBTfobia e impactos na saúde mental dos estudantes LGBT+.....	87
5.4 A CONVERGÊNCIA PARA A AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DO "BARALHO DA DIVERSIDADE".....	92
5.5 PRÁTICA EM FOCO: RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO "BARALHO DA DIVERSIDADE".....	93
5.5.1 A Dinâmica da Mesa UM: navegando por conceitos, medos e sofrimentos.....	95
5.5.1.1 Primeira rodada: ambiente afirmativo e o “mundo dos sonhos”....	95
5.5.1.2 Segunda rodada: mito da "ideologia de gênero" e a formação de professores.....	96
5.5.1.3 Terceira rodada: a bissexualidade e a heterossexualidade compulsória.....	97
5.5.1.4 Quarta rodada: a identidade de gênero e a LGBTfobia institucional.	99
5.5.1.5 Quinta rodada: a autoagressão e os limites do cuidado escolar.	100
5.5.1.6 Sexta rodada: uso de substâncias psicoativas como sintoma	

(psico)social.....	101
5.5.1.7 Síntese e avaliação final da mesa UM.....	102
5.5.2 A dinâmica da Mesa DOIS: entre a abertura declarada e os preconceitos velados.....	103
5.5.2.1 Primeira rodada: o preconceito familiar e a desinformação docente.	104
5.5.2.2 Segunda rodada: o desconforto docente e a ética do erro.....	106
5.5.2.3 Terceira rodada: a assexualidade e o confronto com o desconhecido.....	107
5.5.2.4 Quarta rodada: vulnerabilidade e a defesa da educação sexual no currículo.....	108
5.5.2.5 Quinta rodada: o estigma da travestilidade: preconceitos explicitados.....	110
5.5.2.6 Síntese e avaliação final da mesa DOIS.....	112
5.5.3 A dinâmica da mesa TRÊS: as dissonâncias do saber e a construção do consenso.....	113
5.5.3.1 Primeira rodada: a violência do silêncio e o estresse de minorias....	113
5.5.3.2 Segunda rodada: a depressão e o professor que também cuida.	115
5.5.3.3 Terceira rodada: a expressão de gênero e a omissão como convivência.....	116
5.5.3.4 Quarta rodada: a pansexualidade e a deslegitimação da vivência do adolescente panssexual.....	117
5.5.3.5 Quinta rodada: a disforia de gênero e o distanciamento da rede de apoio.....	118
5.5.3.6 Sexta rodada: o direito ao nome (social)- entre a burocracia e o cuidado.....	119
5.5.3.7 Síntese e avaliação final da mesa TRÊS.....	120
5.5.4 A dinâmica da Mesa QUATRO: o corpo fala - desconforto, dúvida e a busca por respostas.....	122
5.5.4.1 Primeira rodada: a suicidalidade e a reflexão sobre a	

masculinidade no cuidado.....	122
5.5.4.2 Segunda rodada: a intersexualidade e o letramento coletivo.....	123
5.5.4.3 Terceira rodada: a LGBTfobia escolar: entre a ação coletiva e a responsabilidade familiar.....	124
5.5.4.4 Quarta rodada: a orientação sexual e a persistência da confusão conceitual.....	126
5.5.4.5 Quinta rodada: a linguagem neutra e o embate entre a norma culta e a representatividade não-binária.....	127
5.5.4.6 Síntese e avaliação final da mesa QUATRO.....	129
6 DISCUSSÃO.....	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).	165
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS DISPARADORAS DAS ENTREVISTAS-CONVERSAÇÃO.....	169
APÊNDICE C – BARALHO DA DIVERSIDADE.....	170
APÊNDICE D – ROTEIRO DE APLICAÇÃO DO “BARALHO DA DIVERSIDADE”....	192
APÊNDICE E – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO GRUPO DE CONVERGÊNCIA.	196
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	198
ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	203

APRESENTAÇÃO

Sou João Antonio Smania Gomes, homem branco, cisgênero e homossexual. Atuo profissionalmente como médico de família e comunidade (MFC). Finalizei o curso de medicina pela Universidade Federal do Paraná no ano de 2017 na cidade de Curitiba. Ao final do curso de medicina passei a me interessar pela atenção primária em saúde, devido à diversidade de pessoas e queixas a serem assistidas. Era também a oportunidade de estar junto à porta de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS) com um olhar mais próximo da comunidade.

Ingressei na Residência Médica de Medicina de Família e Comunidade em Florianópolis, pela Escola de Saúde Pública da Secretaria Municipal de Saúde logo no ano seguinte, em 2018. Durante a residência me interessei bastante pelo Ambulatório Trans, espaço criado para atender as especificidades da Comunidade Transgênera. O ambulatório funcionava na época em horário pós-comercial e se mantinha sem apoio institucional, havia sido criado alguns anos antes por outros médicos residentes de medicina de família e comunidade que haviam presenciado experiência similar durante um estágio externo no Uruguai. Não por acaso, entre tais profissionais estava minha preceptora da residência, mulher cis bissexual. Logo no início da residência fiz o estágio no ambulatório e me mantive como "apoiador", ou seja, frequentava o ambulatório mais tempo que o obrigatório, atendendo a comunidade trans de Florianópolis. Entendo que enquanto homem cis homossexual, havia identificação com a comunidade LGBT+ e muito aprendizado, trocas de vivências e saberes.

Entrando no segundo ano da especialização e com a necessidade de apresentar um Trabalho de Conclusão de Residência (TCR) iminente, escolhi estudar mais a fundo as vivências de outros médicos de família e comunidade (MFCs) frente à minha própria comunidade (LGBTs). E ainda comparar experiências de MFCs LGBTs com MFCs cis-heterossexuais, na tentativa de identificar também se o pertencimento àquela comunidade influenciava no cuidado em saúde. Dentre muitas particularidades em saúde estudadas para o meu TCR, duas me chamaram a atenção enquanto mergulhei nos estudos da minha comunidade. São elas: a importância do adoecimento em saúde mental das pessoas LGBTs de modo geral, e o quanto não se estuda de modo formal, institucional a saúde LGBT dentro dos cursos de medicina.

Após finalizar a residência e um breve período trabalhando em outra cidade, retornei à Florianópolis para ocupar uma vaga como MFC de um centro de saúde (CS, o mesmo que UBS - unidade básica de saúde em outras cidades). Logo ingressei como preceptor na residência e graduação, recebendo alunos que realizam os estágios nos CS e residentes de MFC. Busquei contribuir com o ensino institucional na formação médica, inseri-me como professor convidado da graduação de Medicina da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) para dar aula de Saúde LGBTQ+. Bem como no ciclo de aulas de populações vulneráveis da residência médica para discutir o tema.

Com relação à outra particularidade, o adoecimento mental passei a vivenciar na prática dentro do meu território de atuação. Dentre os pacientes por mim atendidos, percebia que muitos dos motivos que levavam pacientes LGBTQs a se consultarem estavam relacionados à saúde mental. Destaco alguns casos que me chamaram muito a atenção: um adolescente trans masculino de pouco mais de dez anos foi se consultar, pois segundo a mãe apresentava desejo de morte. Ao me aprofundar nos motivos que o levaram a ter essa vontade, ele ressaltava que apesar de ter o apoio da família e o respeito ao nome social na chamada, sofria com a violência verbal e algumas vezes física de outros colegas de turma. Segundo o mesmo, até professores já o impediram de usar o banheiro destinado ao seu gênero identitário.

Através dessa consulta e outras de conteúdo similar percebi que adolescentes enfrentavam LGBTQfobia, tanto por parte dos colegas discentes, como pelos educadores. Durante uma participação no Programa Saúde na Escola, conversei com os alunos sobre sexualidade e identidade de gênero. Surpreendi-me com o fato de os alunos terem muito conhecimento sobre o assunto, enquanto me parecia que muitos educadores não compartilhavam desse conhecimento sobre diversidade sexual e de gênero. Percebi que muito conflito e LGBTQfobia poderia estar vindo desse déficit de entendimento por parte dos educadores. Conversando com alguns professores, eles solicitaram orientações ou rodas de conversa acerca do tema, como as feitas para os alunos.

Tal situação me transportou diretamente para minha infância e adolescência como uma pessoa LGBTQ+, pois sofri muito *bullying* nesse período da minha vida. Tanto pela parte de muitos colegas de escola que me chamavam “bicha”, “viado” e me excluía de muitas atividades como esportes ou reuniões na casa dos amigos,

como pela parte de muitos professores que já chegaram a estimular a continuidade de piadas homofóbicas contra mim e outros alunos que também eram alvos do grupo de alunos que costumava oprimir (em sua totalidade adolescentes masculinos, cisgênero, brancos e heterossexuais). Chegou ao ponto de um professor me perguntar em tom de "piada" se eu era "ativo" ou "passivo" (época em que nem entendia o significado desses termos).

Percebo que essas violências e as perpetuações delas por pessoas cisgênero e heterossexuais são muito naturalizadas em nossa sociedade, assim como misoginia e racismo. De modo que sempre me senti compelido a tentar fazer algo que colaborasse para a educação de pessoas nesses quesitos. Desmistificar ideias preconceituosas, fazê-las entender que suas "piadas" oprimem, mutilam e matam.

Posteriormente, dando continuidade à minha educação formal ingressei no Mestrado Profissional de Saúde Mental e Atenção Psicossocial da UFSC com o objetivo de criar ou aplicar uma tecnologia educativa que discutisse diversidade sexual e de gênero sob a óptica científica e social, gerando informação segura e de qualidade aos profissionais da Educação da rede municipal de Florianópolis. Dessa forma espero diminuir preconceitos que possam estigmatizar a relação desses profissionais educadores com alunos LGBTQ+. Contribuindo ainda para a saúde mental desses estudantes que apresentam sofrimento muito importante, vítimas de LGBTQfobia.

1 INTRODUÇÃO

A adolescência representa uma fase crucial e dinâmica no desenvolvimento humano, compreendendo o período da vida que vai dos 10 aos 19 anos, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). Durante esse período, estão ativamente envolvidos na construção de conhecimentos, habilidades socioemocionais e atributos essenciais para sua transição à vida adulta e contribuição para a sociedade. É alarmante observar que até metade de todas as condições de adoecimento em saúde mental têm início antes dos 14 anos, e aproximadamente um em cada cinco adolescentes enfrenta um diagnóstico relacionado a algum tipo de transtorno mental (WHO, 2020).

Além disso, o suicídio figura entre as principais causas de morte em meio aos adolescentes mais velhos. As questões de saúde mental durante a adolescência estão intimamente ligadas a uma variedade de comportamentos de risco cujas ramificações podem perdurar ao longo da vida com sérias consequências. Por exemplo, autolesão, práticas sexuais arriscadas, exposição à violência, consumo de tabaco, álcool e outras substâncias psicoativas (WHO, 2020).

A OMS reforçou ainda que pandemia de COVID-19 exacerbou significativamente os desafios de bem-estar dos jovens, aumentando o risco de suicídio, uso de substâncias psicoativas e outros distúrbios de saúde mental. Os próprios jovens (faixa etária entre 15 e 24 anos, ou seja, também inclusiva de grande parte dos adolescentes) têm expressado preocupação com o impacto da pandemia em sua saúde mental, destacando a urgência de abordar essas questões com a devida importância (WHO, 2020).

Dentre o vasto grupo populacional que adolescentes representam, destacou-se especificamente um subgrupo, por sua maior vulnerabilidade com relação ao adoecimento mental: os adolescentes LGBT+¹. São aqueles que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, pessoas não binárias, travestis, mulheres e homens transgêneros/transsexuais. Além de outras identidades de gênero e orientações sexuais diversas. Apresentam alta prevalência de transtornos

¹ Usou-se a sigla LGBT+ e não outra sigla mais expandida por dialogar diretamente com a sigla utilizada na Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Travestis (PNSILGBT) instituída pela portaria 2.836 de 01 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2013). O sinal de "+" foi acrescentado à sigla pela inclusão das diversas outras possibilidades existentes.

de saúde mental, o que representa uma preocupação urgente em saúde pública, especialmente porque a adolescência é um período crucial para o desenvolvimento da saúde mental (McDermott *et al.*, 2023).

Existem significativas desigualdades no adoecimento da saúde mental quando comparamos adolescentes LGBTQ+ e adolescentes cisgêneros heterossexuais (McDermott *et al.*, 2018). Revisões sistemáticas e meta-análises mostram consistentemente uma maior prevalência de depressão, automutilação, ideação e tentativas de suicídio, além de abuso de substâncias psicoativas, em jovens LGBTQ+ comparados a jovens cisheterossexuais, em faixas etárias que englobavam o período da adolescência, podendo o extrapolar em alguns anos (Irish *et al.*, 2019; Malik *et al.*, 2023; Singh *et al.*, 2023). Da mesma forma, diversidades raciais e étnicas não-brancas podem se intersectar com a orientação sexual para agravar os transtornos relacionados à saúde mental (Russell; Fish, 2016).

Uma meta-análise que comparou a suicidalidade entre jovens de 12 a 20 anos revelou que, em comparação com jovens cisgêneros e heterossexuais, jovens transgêneros têm seis vezes mais chances, jovens bissexuais cinco vezes mais chances e jovens lésbicas e gays quatro vezes mais chances de relatar histórico de tentativas de suicídio (Giacomo *et al.*, 2018).

As restrições impostas pela Covid-19 também tiveram um impacto desproporcional na saúde mental dos jovens LGBTQ+ (Kamal *et al.*, 2021), com jovens trans e de gênero diverso sendo mais afetados pela pandemia que jovens cisgêneros (Hawke *et al.*, 2021). Desde o início da pandemia de COVID-19, mais de 50% dos jovens pertencentes a minorias sexuais e de gênero nos Estados Unidos da América (EUA) relataram um aumento nos sintomas de ansiedade ou depressão (Ormiston; Williams, 2022).

Jovens LGBTQ+ também tendem a experimentar álcool e outras substâncias psicoativas em maior medida, além de mostrarem maiores chances de adotar um estilo de vida menos ativo fisicamente. Comparativamente aos cisheterossexuais, os jovens de minorias sexuais e gênero apresentam maior adoecimento em saúde mental (Amos *et al.*, 2020).

Um estudo de coorte do Reino Unido desenvolvido por Amos *et al.* (2020) que acompanhou quase 10 mil jovens nascidos após o ano 2000 revelou que os pertencentes a minorias sexuais e de gênero apresentavam maior probabilidade de

enfrentar sintomas depressivos elevados, satisfação de vida reduzida, autoestima baixa, bem como todas as formas de *bullying* e vitimização.

Os dados sobre jovens transgêneros revelam uma alarmante acentuação em impactos negativos sobre saúde mental, mesmo quando comparados a outros de minorias sexuais. Sofrem mais abusos físicos, psíquicos e sexuais em ambientes familiares e escolares, levando à evasão escolar e afastamento de casa. Muitos não têm o nome social respeitado na escola, nem o direito ao uso do banheiro de seu gênero de autoreconhecimento (Cortes; Araujo, 2020; Winter *et al.*, 2016).

Ainda, a documentação pessoal de jovens transgêneros, frequentemente não reflete sua identidade de gênero, expondo-os a discriminações adicionais, resultando em desemprego ou subemprego e, frequentemente, à pobreza. As barreiras incluem dificuldades em obter moradia, acesso a serviços essenciais e utilização de espaços públicos, comprometendo sua saúde e bem-estar. Esses fatores os expõem a práticas sexuais de risco e abuso de substâncias, muitas vezes recorrendo à autolesão e suicídio (Cortes; Araujo, 2020; Winter *et al.*, 2016).

Além disso, há mais fatores de risco associados ao comportamento suicida na população transgênera, incluindo discriminação, abuso verbal e físico, ausência de reconhecimento público da identidade transgênero, autotransfobia internalizada, baixo nível de qualificação educacional, desemprego, pobreza e falta de apoio social. Observam-se maiores impactos negativos, quando associados às dimensões raça e etnia, revelando que pessoas transgêneras não-brancas enfrentam a discriminação mais intensa, maior pobreza e dificuldades no acesso a serviços básicos de saúde e sociais (Cortes; Araujo, 2020; Winter *et al.*, 2016).

Um dos principais espaços onde ocorre toda essa discriminação com impacto negativo na saúde mental dos adolescentes LGBT+ é a escola. O ambiente escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional e comportamental dos estudantes. Ele abrange diversos aspectos da vivência escolar, desde a qualidade do ensino até as relações comunitárias e a estrutura institucional, e influencia tanto o ajuste psicossocial dos alunos quanto sua saúde mental, inclusive a autoestima (Maxwell *et al.*, 2017). Essa influência se estende aos adolescentes LGBT+, associando-se a problemas como depressão e comportamentos suicidas (Marraccini *et al.*, 2022).

O *bullying* é um comportamento agressivo e recorrente com desequilíbrio de poder, no qual a vítima se sente impotente. Pode ser físico (golpes, chutes), verbal

(provocações, insultos) ou relacional (difamação, exclusão). No contexto escolar, é uma das principais formas de violência LGBTfóbica que se perpetua. É visto como um problema global que afeta muitas crianças e adolescentes e necessita ser combatido e superado como meta educacional internacional (UNESCO, 2019).

Uma pesquisa destacou a prevalência de vitimização, *bullying* e preocupações com segurança entre adolescentes transgêneros no ambiente escolar do ensino médio, todos associados a impactos negativos na saúde mental (Mackie; Lambert; Patlamazoglou, 2021). Importante ressaltar que uma revisão sistemática recente demonstrou que um clima escolar positivo reduziu significativamente o risco de suicídio e sintomas depressivos em estudantes LGBT+ em comparação com aqueles em ambientes menos positivos (Ancheta; Bruzzese; Hughes, 2021).

O relatório "Violência escolar e *bullying*" da UNESCO (2019) identificou a violência homofóbica, bifóbica e transfóbica nas escolas como um desafio global, ressaltando a vulnerabilidade dos jovens LGBT+ e aqueles que não seguem as normas sexuais e de gênero dominantes. Para enfrentar esse problema, foi destacada a necessidade de uma abordagem que envolva todo o setor educacional.

No entanto, de acordo com McDermott *et al.* (2023) poucos países realizaram avaliações formais em grande escala de intervenções para combater essa violência nas escolas, como Países Baixos, EUA e Reino Unido. No Brasil, uma revisão recente que percorreu de 2000 a 2020, apontou para a pouca produção nacional acerca da intervenção sobre o *bullying* escolar, refletindo a inação do Estado e falta de políticas públicas sobre o tema, impactando negativamente os estudantes, afetando seus processos de aprendizagem (Marques; Alves, 2022).

Apesar da abundância de evidências sobre disparidades de saúde mental, ainda há uma lacuna na compreensão sobre o modo de agir para combater tais diferenças. Há necessidade de mais pesquisas para entender a prevalência de transtornos específicos e a interseccionalidade das identidades minoritárias, principalmente em países subdesenvolvidos nos quais há poucos dados disponíveis de pesquisas nessa área, como por exemplo, o Brasil. Essas pesquisas são cruciais para o desenvolvimento de intervenções direcionadas para promover a saúde mental e o bem-estar entre os jovens LGBT+ (Russell; Fish, 2016).

Diante da prevalência de discriminação, preconceito e estigmatização, é fundamental entender e abordar as complexidades específicas que esses jovens enfrentam. Este trabalho de mestrado, portanto, propõe-se a explorar a intersecção

entre saúde mental e diversidade sexual e de gênero na adolescência, com foco especial no ambiente escolar na perspectiva da diversidade como uma fonte de produção de vida. Reconhecendo a importância de resgatar essa lógica da diversidade, busca-se construir uma tecnologia educativa voltada a professores de modo a contribuir com a redução do preconceito e *bullying* no ambiente escolar.

Por meio de uma análise crítica da literatura existente, identificando lacunas da produção de conhecimento, bem como de evidências empíricas, tenho como pressuposto teórico deste estudo que: Por meio de uma análise crítica da literatura existente, identificando lacunas da produção de conhecimento, bem como de evidências empíricas, tenho como pressuposto teórico deste estudo que: **a criação de espaços permanentes de formação, dialógicos e que partam da realidade escolar, constituem estratégias fundamentais para fomentar escolas mais afirmativas a respeito da diversidade sexual e de gênero. Compreende-se que, por meio dessas iniciativas, a escola pode se consolidar como um espaço mais acolhedor, capaz de promover a transformação social e cultural necessária para o combate à LGBTfobia.**

Ao ressaltar a importância da inclusão, aceitação e apoio psicossocial para jovens LGBT+, emergiu a seguinte questão de pesquisa: como construir uma tecnologia educativa em diversidade sexual e de gênero voltada aos professores da rede municipal de ensino básico de um município do sul do Brasil como forma de combate à LGBTfobia?

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Construir uma tecnologia educativa acerca da temática de diversidade de gênero e de sexualidade para jovens escolares, a partir da perspectiva de professores de uma escola municipal de uma cidade do Sul do Brasil.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as concepções dos professores a respeito do conceito de gênero, diversidade e das tecnologias educativas
- Propor uma tecnologia educativa acerca de diversidade de gênero e de sexualidade voltada para professores
- Aplicar e avaliar a tecnologia educativa junto aos professores que participaram da pesquisa

3 MARCO TEÓRICO CONCEITUAL

O marco teórico conceitual utilizado abrange diversas produções científicas de autoras mulheres trans e/ou travestis, conjunto que foi denominado neste estudo como transepistemologias. Tal marco teórico conceitual representa conhecimentos aperfeiçoados por essas autoras com posicionalidade sobre a temática desenvolvida. Desta forma, buscou-se construir a diversidade sexual e de gênero como processo de produção de vida a partir das potencialidades que esses conceitos ensejam. Também integrou o marco conceitual deste estudo, os estudos do campo da atenção psicossocial que tratam da diversidade humana como potência de vida.

Trabalhar a diversidade sexual e de gênero como um processo de produção de vida envolve reconhecer que essas expressões não apenas refletem identidades, mas também formas ativas de existir, resistir e transformar realidades sociais. As potencialidades com as quais esses conceitos se alinham vão além da mera aceitação ou tolerância; elas representam caminhos para reimaginar e reconstruir as estruturas sociais, culturais e políticas. Assim, a diversidade sexual e de gênero oferece novas formas de relacionar-se consigo mesmo e com o mundo, ampliando as possibilidades de subjetividade e agência. Esse processo reflete a capacidade de criar novas formas de viver que desafiam normativas excludentes e afirmam a multiplicidade de existências, tornando-se, portanto, um motor para a transformação social e a produção contínua de vida em suas mais variadas formas (Preciado, 2008).

Os conhecimentos e tecnologias desenvolvidos por e entre pares configuram um campo de saber de grande relevância, pois emergem da vivência direta e reforçam a autoridade e representatividade das pessoas trans no que se refere aos seus corpos e à produção científica. Esse saber localizado também se posiciona de forma crítica, evidenciando que travestis e mulheres transexuais produzem um cuidado e conhecimento que desafia as normas estabelecidas, que historicamente tentaram classificar, diagnosticar e excluir as identidades trans (Benevides; Lee, 2018).

Neste sentido, este projeto busca contribuir para a construção de conhecimento a partir da produção científica das mulheres trans e de seus saberes derivados de vivências práticas enquanto pessoas LGBTQ+, que muitas vezes

sentiram “na pele” as dores de agravos em saúde mental durante seus períodos escolares.

Ao reconhecer as mulheres trans como produtoras de conhecimento em múltiplas esferas – tanto na academia quanto na vivência cotidiana –, esta pesquisa compromete-se com essas narrativas, entendendo o cuidado como resultado das trocas e experiências. Em oposição à abordagem biomédica que, por muito tempo, invisibilizou as cientistas trans/travestis, optou-se, neste capítulo, por citar o nome completo dessas pesquisadoras, destacando sua importância na formulação deste projeto e para o avanço da ciência.

O marco teórico conceitual é, portanto, formado pela pesquisa a partir da produção científica de diversos autores, mas destaco aqui a contribuição significativa das seguintes autoras trans/travestis com tal posicionalidade bem demarcada: Bruna Benevides (2018, 2024); Débora Lee (2018); Helena Moraes Cortes (2018); Jaqueline Gomes de Jesus (2012, 2019); Keila Simpson (2024); Letícia Nascimento (2021); Marina Reidel (2013); Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, 2023); Sarah Wagner York (2021), Sofia Favero (2020) e Viviane Vergueiro (2015).

Com esse protagonismo LGBTQ+ pretende-se dar foco à emergência de novos discursos sobre a diversidade sexual e de gênero. Vale ressaltar que é um aspecto de justiça nesse debate permitir que as próprias pessoas LGBTQ+ expressem o sentido que atribuem a si mesmas e aos seus modos de viver a diversidade humana, bem como as relações afetivas, familiares e sociais. O papel central das pessoas LGBTQ+ na articulação de suas próprias identidades transformou significativamente a produção discursiva nesse campo (Lionço, 2019).

A construção desse marco teórico conceitual foi realizada a partir de uma revisão narrativa de literatura. Através do *google* acadêmico foram buscadas de abril de 2024 a setembro de 2024, as produções científicas de pesquisadoras trans/travestis brasileiras da área da saúde e da educação. Foram incluídas ainda, outras autoras de mesma posicionalidade, referenciadas nos textos selecionados. Não foi a intenção desta revisão elencar todas as autoras trans/travestis nacionais que abordassem o tema, mas houve a tentativa de incluir o máximo possível as produções de autoras trans/ travestis para compor este marco teórico conceitual.

A seleção dos artigos para revisão narrativa ocorreu, portanto, da seguinte forma: no buscador eletrônico *google* acadêmico foi pesquisado o nome das autoras citadas previamente. Algumas delas possuíam perfil próprio no *google* acadêmico

que listava suas produções. Logo após, a partir da leitura dos títulos elencados em seu perfil, os artigos cujos títulos remeteram às temáticas referentes à saúde geral, saúde mental e educação envolvendo a população LGBT+ foram separados para leitura de seus resumos. Já com as outras autoras que não apresentaram perfil próprio no buscador *google* acadêmico, foram avaliadas todas as páginas que resultaram da busca de seus nomes. Os títulos que pertenciam a suas autorias e também remeteram à temática, foram separados para a avaliação.

Ainda durante o processo de escrita foram selecionados mais alguns livros de autoras trans sobre o tema para compor o referencial. E por fim, apesar de não serem o foco das trans-epistemologias, foram incluídas(os) outras(os) autoras(es) com produção relevante e importante ao tema.

3.1 SEXO BIOLÓGICO, GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL

Esta categoria analítica foi problematizada de acordo com as seguintes autoras trans/travestis: Helena Moraes Cortes (2018), Jaqueline Gomes de Jesus (2012, 2019, 2024), Letícia Nascimento (2021), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2023), Sofia Favero (2020), Viviane Vergueiro (2015). Além de outros autores de importante contribuição sobre o tema como: Beauvoir (1970) e Preciado (2008).

O conceito de gênero está em disputa. Desde os primórdios dos estudos de gênero que buscaram, através de perspectivas feministas, defini-lo para melhor entendê-lo frente às opressões sofridas pelas mulheres (Nascimento, 2021).

A crença predominante na sociedade é que os órgãos genitais determinam se alguém é homem ou mulher. No entanto, a formação da nossa identidade de gênero não é meramente uma questão biológica, nem necessariamente se ancora no sistema binário (homem ou mulher) imposto. Em realidade é uma construção social. (Jesus, 2012; Vergueiro, 2015).

Simone de Beauvoir (1970, p.9) com sua célebre frase: "Não se nasce mulher, torna-se mulher", instiga contra o determinismo biológico propondo gênero como uma construção ao longo das experiências de uma pessoa. Ou seja, feminilidades, masculinidades, e outros traços identitários diversos que uma pessoa possa ter não são dados de origem biológica (Nascimento, 2021).

Concordantes sobre tal construto, as autoras Jaqueline Gomes de Jesus (2012) e Viviane Vergueiro (2015) discorrem que a distinção que observamos entre

peças de diversos gêneros é moldada pela sociedade, começando logo no nascimento. Tais diferenças podem parecer "naturais" e totalmente biológicas. No entanto, são fortemente influenciadas pelo ambiente social em que vivemos. Isso se manifesta em diversos níveis, desde as expectativas impostas às crianças com base em seu gênero imposto a partir do sexo biológico até os papéis sociais que lhes são atribuídos ao longo da vida.

A socialização de gênero, que ocorre por meio da família, da educação, da mídia e de outras instituições sociais, reforça as normas e comportamentos esperados para cada gênero, criando a impressão de que essas diferenças são inerentes. Assim, o ambiente social não apenas influencia, mas também constrói e mantém essas distinções, muitas vezes de maneira imperceptível, fazendo com que elas pareçam naturais e imutáveis. Esse processo de construção social do gênero é crucial para entender como as desigualdades de gênero são perpetuadas e como as identidades de gênero são moldadas por fatores culturais e históricos (Nascimento, 2021).

Sofia Favero (2020) reforça que o sistema operante em muitas sociedades, no qual o sexo biológico impõe o gênero de uma pessoa e o associa a uma sexualidade fixa, reflete um projeto político com o objetivo de reproduzir corpos cisgêneros e heterossexuais. Esse projeto perpetua a ideia de que a identidade de gênero deve estar alinhada com o gênero imposto ao nascimento a partir do sexo biológico e que a heterossexualidade é a norma.

Ao fazer isso, ele não apenas estabelece normas rígidas para o comportamento de gênero e sexualidade, mas também garante a reprodução de corpos "produtivos" que cumprem as expectativas sociais e econômicas (por exemplo, homens e mulheres cisgêneros devem se casar e gerar filhos que serão mão de obra trabalhadora para manutenção dos ciclos econômicos capitalistas). Nesse contexto, a cisgeneridade não é apenas uma identidade, mas um marcador social que concede privilégios a algumas pessoas, enquanto aliena outras que não se enquadram nesse padrão, como muitas pessoas LGBTQ+ (Nascimento, 2021; Preciado, 2008).

Jaqueline Gomes de Jesus (2012) e Viviane Vergueiro (2015) reforçam que sexo biológico é uma determinação binária (macho ou fêmea) segundo preceitos das ciências biológicas. É constatado antes de nascer por um exame de ultrassonografia, ou após, com a observação da genitália. Já o gênero é um

construto social permeado pela cultura, o qual expressamos ao adotar determinados papéis e modelos de gênero. Vai muito além de cromossomos ou conformação genital. Os gêneros masculino e feminino podem variar muito a depender da cultura de cada país, vide por exemplo, as diferenças de papéis femininos em culturas ocidentais e do oriente médio.

Diferentes modelos de gênero surgem e desaparecem conforme contextos históricos e culturais mudam. O corpo é visto não apenas como um material passivo, mas como uma interface afetada por múltiplos modelos políticos e culturais ao mesmo tempo, que moldam continuamente nossa subjetividade e identidade corporal. Ou seja, fora desses sistemas políticos, conceitos como homem, mulher, heterossexualidade e homossexualidade não têm sentido, pois eles são construídos socialmente e não são naturais ou inerentes aos seres humanos (Nascimento, 2021; Preciado, 2008).

Identidade de gênero é quando alguém afirma seu gênero (homem cis ou trans, mulher trans ou cis, agênero, não-binário, entre outros), representando um posicionamento pessoal diante da construção social do que se entende como gênero. Ao contrário da crença comum atual, sustentada por algumas vertentes científicas, entende-se que viver um gênero (social e culturalmente) diferente do esperado para um determinado sexo (biológico) é uma questão de identidade, e não um transtorno. Esse é o caso das pessoas trans. Transgeneridade (ou transexualidade) é identidade de gênero, não uma doença mental, perversão sexual, ou doença debilitante/contagiosa (Jesus, 2019).

Jaqueline Gomes De Jesus (2019) ressalta que a transgeneridade tem sido identificada ao longo da história e em todo o mundo. Indivíduos transgêneros ou apenas "trans" podem ajustar seus nomes, aparência e comportamentos de acordo com sua identidade de gênero. Mulheres transgêneras, por exemplo, escolhem seus nomes, podendo adotar uma aparência e comportamentos ditos femininos pela sociedade, ou não. Da mesma forma, homens transgêneros escolhem seus nomes e podem adotar uma aparência e comportamentos ditos masculinos pela sociedade. Outras identidades, como não-binárias ou agênero podem não concordar com nenhum dos padrões impostos pela binaridade imposta socialmente e se expressar de maneira disruptiva, ou seja, as possibilidades são infinitas. Enquanto pessoas "cisgênero" (ou simplesmente "cis") são aquelas que se identificam com o gênero

que lhe foi compulsoriamente determinado com base em sua genitália por ocasião do nascimento.

Helena Moraes Cortes (2018) chama a atenção para o percurso de construção do gênero das pessoas transgêneras e suas implicações psicossociais. Ressalta que apesar das atualizações em cirurgias plásticas para mudanças de características corporais, os avanços necessários vão além das intervenções físicas, o que denomina como “cirurgia social”. Constituem desafios que incluem enfrentar discriminações diversas, reivindicar direitos que são negados pelo Estado, lidar com o preconceito e a patologização da transgeneridade, além de sofrer com a falta de qualificação dos profissionais de saúde. Também é comum a evasão escolar em função do bullying, a rejeição familiar e os obstáculos burocráticos no processo de retificação de documentos. Todos impactando significativamente a saúde mental das pessoas transgêneras.

Conforme definem Jaqueline Gomes de Jesus (2019) e Megg Rayara Gomes de Oliveira (2023), o termo "travesti" é uma das denominações mais antigas, frequentemente usada de forma pejorativa e de forma errônea no masculino, que configura-se em transfobia. As travestis enfrentam estigmatização social significativa, o que dificulta seu acesso à educação e ao mercado de trabalho formal, muitas vezes as forçando à marginalidade e, em alguns casos, à profissão de trabalho sexual, embora nem todas sigam essa carreira. Elas se identificam com papéis de gênero feminino, preferindo ser tratadas no feminino e se reconhecendo, muitas vezes, como pertencentes a um terceiro gênero ou a um não-gênero.

Por outro lado, é importante esclarecer que gênero e suas identidades não determinam diretamente a atração afetiva ou sexual de uma pessoa, a qual é conhecida como "orientação sexual". A orientação sexual é uma vivência interna da sexualidade de cada indivíduo, distinta do senso de pertencimento a um gênero específico. Essa dimensão se aplica a todas as pessoas sem hierarquias que julguem algumas orientações como "melhores" ou "mais naturais" do que outras, pois todas são expressões válidas da sexualidade humana. Por exemplo, pessoas assexuais não sentem atração sexual por nenhum gênero, mas podem experimentar atração afetiva; pessoas bissexuais se sentem atraídas afetiva e sexualmente por pessoas de qualquer gênero; e pessoas heterossexuais e homossexuais se atraem por gêneros diferentes e iguais ao seu, respectivamente (Jesus, 2019).

O debate sobre sexo biológico, gênero e orientação sexual, à luz das transepistemologias, revela que gênero é uma construção social que desafia a simples correspondência com o sexo biológico, variando conforme contextos históricos e culturais (Nascimento, 2021). A cisgeneridade é criticada por privilegiar certos corpos enquanto marginaliza identidades trans e não-binárias, evidenciando a influência social e política sobre o gênero (Favero, 2020). A transgeneridade é entendida como uma questão de identidade, não uma patologia, e as lutas enfrentadas por pessoas trans vão além de mudanças físicas, englobando batalhas por direitos e inclusão (Cortes, 2018).

A diversidade é um componente essencial e indissociável da identidade social, pois as pessoas constroem seu autoconceito a partir do pertencimento a grupos sociais e da interação com diferenças, o que é fundamental para entender quem são. A valorização da diversidade só alcança seu propósito pleno com a inclusão, que cria condições para que indivíduos se expressem genuinamente nos sistemas sociais, sem medo de ocultar aspectos de sua identidade (Jesus, 2024).

Esse debate enfatiza que todas as expressões de gênero e sexualidade são legítimas e dignas de respeito, não devem ser fatores de agravamento para sofrimento, mas difundidas como motor para transformação social em suas múltiplas formas de vida que desafiam padrões e criam (re)existências.

3.2 SAÚDE MENTAL, LGBTFOBIA E ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

A problematização da categoria analítica que se segue, ocorreu, por sua vez, de acordo com as seguintes autoras trans/travestis: Bruna Benevides (2024), Jaqueline Gomes de Jesus (2019, 2024), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2023), Viviane Vergueiro (2015). Valeu-se ainda, de outros autores com importante contribuição sobre o tema, como: Amarante (2007), Basaglia (1991), Bento (2017), Borret *et al.* (2021), Carvalho e Sívori (2017), Ciasca e Hercowitz (2021), Ciasca e Pouget (2021), Da Silva *et al.* (2021), Gaspodini (2020), Grupo Gay da Bahia (2024), Gatti Jr. (2024), Louro (2018), WHO (2022).

A saúde mental tem valor intrínseco e instrumental na vida de todos. Ela afeta nossos pensamentos, sentimentos e ações, sendo essencial para a tomada de decisões, a construção de relacionamentos e a formação do nosso mundo. Além disso, é um direito humano fundamental e crucial para o desenvolvimento pessoal,

comunitário e socioeconômico, estando presente constantemente, mesmo sem nossa consciência (WHO, 2022).

Nossa saúde mental é tão vital quanto a física. Quando saudável, somos capazes de enfrentar os estresses da vida, reconhecer nossas habilidades, aprender, trabalhar de maneira eficaz e contribuir ativamente para nossas comunidades. Uma boa saúde mental nos permite conectar, funcionar, lidar com desafios e prosperar, enquanto, a saúde mental comprometida, sem o suporte adequado, pode deteriorar nosso bem-estar. Diversas condições de saúde mental podem afetar nossos pensamentos e sentimentos, alterar comportamentos, comprometer a saúde física e prejudicar relacionamentos, educação e meios de subsistência (WHO, 2022).

A saúde mental é dinâmica, segundo a OMS, e pode variar ao longo da vida em resposta a diferentes situações e estressores. Fatores individuais, sociais e estruturais se combinam para proteger ou comprometê-la, alterando nossa posição no contínuo da saúde mental. Alguns períodos da vida são mais críticos, especialmente a infância e a adolescência. A infância define muito do que será o resto da vida. Um ambiente seguro, estável e amoroso na primeira infância, com cuidados responsivos e oportunidades de aprendizado precoce, é vital para a formação de conexões neurais durante o desenvolvimento cerebral. Experiências adversas, como violência, negligência ou a perda de um ente querido, podem prejudicar esse desenvolvimento e comprometer os sistemas nervoso e imunológico por toda a vida (WHO, 2022).

Especificamente a adolescência é um período sensível para a saúde mental. É crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, hábitos e estratégias de enfrentamento que promovem a saúde mental, como padrões de sono saudáveis, exercício regular, resolução de problemas e habilidades interpessoais. Muitos comportamentos de risco, como o uso de substâncias, começam nessa fase e podem ser particularmente prejudiciais à saúde mental. O suicídio, inclusive, é uma das principais causas de morte entre adolescentes (WHO, 2022).

Pensando no prejuízo à saúde mental de adolescentes LGBT+, o combate ao preconceito é uma das principais estratégias de promoção à saúde mental. LGBTfobia foi eleito aqui como termo que engloba o preconceito e a discriminação contra pessoas LGBT+, além de ser um termo guarda-chuva para os termos

lesbofobia, homofobia, bifobia, trans/travestifobia e demais formas de preconceito contra a comunidade LGBTQ+. Cada termo enseja particularidades com relação às populações que abarcam: lesbofobia (contra homossexuais femininas), homofobia (contra homossexuais masculinos) e bifobia (contra bissexuais) discriminam baseados na orientação sexual. Já a transfobia (contra transsexuais/transgêneros/travestis) discrimina com base na identidade de gênero (Jesus, 2019, 2024).

Dados epidemiológicos sobre o tema são ausentes por fontes oficiais do governo, demonstrando LGBTQfobia institucional por parte do país onde mais morrem pessoas LGBTQ+ no mundo por homicídios e suicídios. No ano de 2023 foram mais de 230 mortes registradas segundo a organização não governamental Grupo Gay da Bahia, que faz esse rastreio há mais de 20 anos através de pesquisas na imprensa, uma vez que faltam dados oficiais (GGB, 2024).

Mais especificamente sobre pessoas trans e travestis, a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) publicou em seu dossiê de 2023 sobre a violência contra seus pares que quase 150 pessoas foram assassinadas ou cometeram suicídio. Sendo cinco dentre elas, ativistas pelos direitos humanos, demonstrando como a LGBTQfobia pode ter uma agenda política por trás, tentando normatizar corpos, na tentativa de suprimir a diversidade humana (Benevides, 2024).

Para Jaqueline Gomes de Jesus (2019, 2024), a LGBTQfobia é a violência baseada na desvalorização da diversidade humana com foco nas sexualidades e identidades de gênero não normativas, invalidadas pelos agressores ou pela própria comunidade. Essa violência molda visões de mundo e relações no ambiente escolar, de trabalho e na vida pessoal e social, fundamentando-se na desqualificação das diferenças.

A discriminação contra LGBTQs não ocorre apenas em atos isolados, mas é um fenômeno generalizado na sociedade, presente nas instituições por meio da inação das autoridades, políticas públicas inadequadas e falta de legislações inclusivas. Afeta negativamente a integridade física, psicológica e social da população discriminada. Para mudar práticas discriminatórias, é necessário mais do que criticar preconceitos; é preciso agir para mudar comportamentos, por exemplo por meio da criação e implementação de políticas públicas inclusivas, educação sobre diversidade nas escolas, capacitação de profissionais de saúde e segurança, além de mecanismos legais eficazes que punam a discriminação e assegurem direitos. A

mudança de valores e crenças preconceituosas só é efetiva quando os comportamentos discriminatórios são criticados, limitados ou punidos (Jesus, 2019, 2024).

Bases socioculturais percebidas muitas vezes como verdades absolutas podem ser resumidas na expressão "cisheteronormatividade": conjunto de práticas sociopolíticas que tem a heterossexualidade e as pessoas cisgênero como normalidade, como desenvolvimento natural do ser humano. Engloba os conceitos de "heterossexualidade compulsória" ou "heteronormatividade" (o ser naturalmente heterossexual) associado ao "cissexismo" (a normalidade pressuposta em ser cisgênero) que em conjunto contemplam as dimensões de identidade de gênero e sexualidade e suas formas de oprimir quem está em desacordo, à margem do desenvolvimento considerado "natural" (Gaspodini; Jesus, 2020; Louro, 2018; Vergueiro, 2015).

Esses conceitos em conjunto dialogam sobre a hierarquização presente na sociedade do corpo heterossexual e cisgênero, como padrão. Como projeto político a ser divulgado e estimulado como único correto, e essencialmente verdadeiro. Sem esquecer ainda de que associado a esse padrão está sempre a branquitude como hegemônica, relegando à margem corpos negros e indígenas, por exemplo (Gaspodini; Jesus, 2020; Louro, 2018; Oliveira, 2023).

Fortemente influenciadas pelo discurso cisheteronormativo, percebe-se nas escolas práticas e valores que produzem, reproduzem e reforçam a normalização do corpo cisgênero, heterossexual. Integrando pedagogias da sexualidade que automaticamente e naturalmente colocam o masculino e o feminino em binarismos. Além disso, as normatizações racistas também são reproduzidas no contexto escolar através da "invisibilização" racial de pessoas brancas, perpetuando um grande problema social. Assim, aprende-se tanto em casa quanto na escola a compactuar com a "cisheternorma" branca (Silva *et al.*, 2021; Louro, 2018; Oliveira, 2023).

Sendo assim, a normatização social transforma a experiência de ser ou sentir-se diferente em algo potencialmente traumático, especialmente no contexto da LGBTfobia, no qual o processo de rejeição pode levar ao desenvolvimento de quadros de depressão e, em casos extremos, ao suicídio, particularmente entre jovens. O padrão de adoecimento em saúde mental da população LGBTQ+ revela que

os impactos da rejeição são tão severos que, em comparação, tornam-se mais intensos do que aqueles observados entre veteranos de guerra (Jesus, 2024).

No Brasil, a LGBTfobia ainda persiste, muitas vezes respaldada por discursos religiosos e representações moralistas e desumanizantes em relação às pessoas LGBT+ (Carvalho; Sívori, 2017). Embora tenha ocorrido importante avanço na legislação brasileira e de outros países de modo que sexualidades e identidades de gênero dissidentes não sejam criminalizadas, ainda existe um forte preconceito contra esse grupo. São frequentemente associados a comportamentos de risco, como no caso do HIV/AIDS, resultando em culpabilização. Não surpreende, portanto, que o Brasil seja um dos países com um dos maiores índices de homicídios de natureza LGBTfóbica há vários anos (Benevides, 2024; GGB, 2024).

Historicamente, no século XIX, o termo "homossexualismo" foi cunhado pelo discurso médico, tratando a homossexualidade como uma patologia. O sufixo "-ismo" reforçava essa visão, associando-o a uma condição médica ou desvio, o que ajudou a criar a "identidade homossexual" como uma categoria doente. Já o sufixo "-dade", usado em "homossexualidade", traz uma visão mais inclusiva, entendendo-a como uma manifestação da sexualidade humana, sem patologização (Gatti Jr., 2024).

Em 1973, o termo foi retirado do DSM-II pela Associação Psiquiátrica Americana, e em 1985 o Conselho Federal de Medicina desclassificou a homossexualidade como doença, seguido pela OMS em 1990. Mesmo com esses avanços, o diagnóstico de "orientação sexual egodistônica" surgiu na CID-10, permitindo que profissionais conservadores justificassem terapias de conversão, usando o sofrimento dos indivíduos para defender a "cura gay", principalmente através de comunidades terapêuticas ligadas à instituições religiosas (Ciasca; Pouget, 2021).

Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia do Brasil, por meio da Resolução nº 001/1999, proibiu psicólogos de realizarem qualquer tipo de tratamento que visasse modificar a orientação sexual de uma pessoa. Essa medida pioneira estabeleceu um marco de respeito aos direitos da comunidade LGBT+, rejeitando práticas de "cura gay" e promovendo a despatologização da homossexualidade. A resolução tornou-se referência internacional, inspirando regulamentações semelhantes em outros países que buscam proteger a dignidade e os direitos da população LGBT+ (Gatti Jr., 2024).

A transgeneridade foi inicialmente enquadrada no século XIX dentro de um discurso científico que reforçava normas cisheteronormativas, tratando as diversidades de gênero como desvios. No DSM-III (1980), o termo 'transexualismo' foi incluído como transtorno mental. Posteriormente, o DSM-5 (2013) desclassificou a transexualidade como transtorno, mantendo o foco na 'disforia de gênero', ainda centrando o sofrimento na relação com a identidade de gênero. O CID-11 apresenta mudanças ao deslocar a discussão para a medicina sexual, abandonando o termo 'transexualismo' e tentando afastar o diagnóstico do campo dos transtornos mentais. (Ciasca; Pouget, 2021).

Essa mudança pode ser vista como positiva, sendo um fator para diminuição do estigma e, conseqüentemente, da transfobia. No entanto, é importante problematizar as implicações dessa alteração. Embora a incongruência de gênero tenha sido transferida para o Capítulo de Saúde Sexual e desvinculada do campo dos transtornos mentais, ela permanece associada às disfunções sexuais, o que pode implicar a substituição da patologização por outra forma de normatização médica. Essa abordagem, ainda que tenha o potencial de reduzir o estigma, pode perpetuar a ideia de que a transgeneridade necessita de um diagnóstico médico para ser legitimada, o que não resolve totalmente os processos de exclusão. Além disso, vincular a incongruência de gênero à saúde sexual pode reforçar uma visão limitada e binária, negligenciando a multiplicidade das experiências trans e a autonomia sobre seus corpos e identidades.

Reforça-se ainda que o Ministério da Saúde, por meio da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), instituída pela Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011 (Brasil, 2013), reconhece a necessidade de enfrentamento das desigualdades sociais e de saúde que afetam essas populações. Essa política visou garantir a equidade no acesso e na qualidade do cuidado em saúde, considerando as especificidades das demandas de pessoas LGBTQ+ no contexto da determinação social do processo saúde-doença (Brasil, 2013).

Compreender a determinação social no processo saúde-doença implica reconhecer que as desigualdades sociais, estruturadas por fatores como desemprego, falta de acesso à moradia, alimentação adequada, educação, saúde, lazer e cultura, impactam diretamente a qualidade de vida e a saúde das pessoas e coletividades. Dentro desse contexto, as discriminações relacionadas à orientação

sexual e identidade de gênero – como lesbofobia, gayfobia, bifobia, travestifobia e transfobia – constituem determinantes sociais que potencializam o sofrimento psíquico e favorecem o adoecimento de pessoas LGBTQ+. Tais discriminações são frequentemente manifestadas por exclusão social, invisibilização, violência simbólica e física, além de barreiras no acesso a serviços de saúde e educação (Brasil, 2013).

Essas formas de preconceito não atuam de maneira isolada, mas estão interligadas a outras desigualdades estruturais, como o machismo, o racismo e a misoginia, que intensificam a vulnerabilidade das populações LGBTQ+. Além disso, indivíduos que enfrentam essas discriminações podem vivenciar exclusões múltiplas quando também estão em condições de vulnerabilidade territorial ou social, como pessoas que vivem em áreas rurais, quilombos, florestas ou em situação de rua. Assim, a articulação entre preconceito, discriminação e exclusão territorial reforça os processos de adoecimento e sofrimento psíquico, evidenciando o impacto direto da determinação social sobre as condições de saúde de pessoas LGBTQ+ (Brasil, 2013).

Entende-se que a marginalização social gera sofrimento e estresse para grupos estigmatizados, como as pessoas LGBTQ+. O chamado "estresse de minorias sexuais" é composto pelos seguintes fatores que se somam: experiências traumáticas de eventos LGBTQófobos (por exemplo, *bullying* escolar); a vigilância constante para se proteger ou esconder sua identidade/orientação sexual; a internalização de atitudes negativas, ou a LGBTQofobia internalizada, aprendida a partir da cultura cisheteronormativa que exclui da norma as experiências diversas; e a dificuldade de lidar com a orientação sexual e identidade de gênero (Borret *et al*, 2021).

Esse estresse afeta a formação de subjetividade, autopercepção, autocuidado e relações sociais, sendo agravado pela expectativa de discriminação, inclusive no contexto da saúde. Assim, quando consideramos o processo de desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes LGBTQ+, entende-se que o impacto negativo do estresse de minorias sobre sua saúde mental é enorme, contribuindo para as altas taxas de adoecimento, abuso de substâncias e suicidalidade (Ciasca; Hercowitz, 2021).

Compreende-se a relevância de ações educativas voltadas à prevenção de agravos à saúde mental de adolescentes LGBTQ+, com destaque para educação continuada de professores como um espaço fundamental de promoção do bem-estar desses adolescentes. É possível, assim, adotar uma abordagem que valoriza as

singularidades e potencialidades desses adolescentes LGBTQ+. Ao orientar professores sobre as variadas identidades de gênero e orientações sexuais, desmistificando possíveis preconceitos e patologizações, pode-se reduzir o bullying e outras formas de violência, promovendo assim a saúde mental desses adolescentes (Jesus, 2019).

A atenção psicossocial, segundo Paulo Amarante (2007), deve ser vista como uma alternativa à lógica manicomial, promovendo o cuidado em liberdade e focado na subjetividade das pessoas. No caso das populações LGBTQ+, a atenção psicossocial deve ir além da mera assistência técnica em saúde mental; deve ser um espaço que reconheça e valorize a diversidade como potência de vida, não como patologia ou desvio.

Amarante (2007) também ressalta que a atenção psicossocial deve ser integral e colaborativa, articulando-se com redes sociais e de apoio. No contexto das pessoas LGBTQ+, isso implica promover não só o bem-estar psicológico, mas também a inclusão social e a garantia de direitos fundamentais, de modo a combater os efeitos da exclusão e discriminação que tanto afetam a saúde mental dessa população. Esses princípios dialogam com autores como Basaglia (1991), que defendia a desinstitucionalização e o cuidado comunitário, entendendo que a sociedade, e não apenas o indivíduo, deve ser transformada.

Nesse contexto, a escola apresenta uma dualidade: ao mesmo tempo em que pode ser um espaço privilegiado para a promoção da saúde mental e inclusão social, também se revela um ambiente onde adolescentes LGBTQ+ frequentemente enfrentam discriminação e preconceito. Reconhecer essa tensão entre o potencial inclusivo e as barreiras sociais é essencial para transformar a escola em um verdadeiro espaço de acolhimento (Jesus, 2019).

Nesse sentido, ações educativas, como a capacitação de professores sobre diversidade de gênero e sexualidade, são fundamentais para garantir uma atenção psicossocial que vá além do espaço clínico e se expanda para o contexto escolar. A escola, sendo um local central na vida dos jovens, torna-se um campo relevante para a implementação de políticas públicas que promovam equidade e direitos humanos, refletindo os princípios da atenção psicossocial.

Ao considerar a especificidade das demandas da população LGBTQ+, autoras como Berenice Bento (2017) enfatizam a importância de um cuidado que compreenda a intersecção entre saúde mental e as estruturas sociais de opressão.

Em conformidade com as ideias de Paulo Amarante (2007), compreende-se que a atenção psicossocial deve contemplar as dinâmicas de gênero e sexualidade, reconhecendo as particularidades da violência sofrida por pessoas LGBTQ+ e a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade, contribuindo assim para um cuidado integral e inclusivo.

Nesse sentido, a criação de tecnologias educacionais voltadas para a capacitação de professores é uma estratégia central para integrar a promoção da saúde mental e o combate à LGBTQfobia no ambiente escolar. Capacitar professores para reconhecer e acolher a diversidade de gênero e sexualidade pode transformar a forma como adolescentes LGBTQ+ são tratados, reduzindo o estresse de minorias e prevenindo agravamentos psicossociais. Esse esforço se alinha ao conceito de atenção psicossocial de Amarante (2007) e às contribuições de Basaglia (1991), promovendo uma educação inclusiva e antidiscriminatória, conforme destacado por Berenice Bento (2017), que defende uma abordagem interseccional e despatologizante da diversidade.

3.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO E O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)

Esta categoria analítica foi problematizada de acordo com as seguintes autoras trans/travestis: Bruna Benevides (2024), Jaqueline Gomes de Jesus (2019, 2024), Keila Simpson (2024), Marina Reidel (2013), Megg Rayara de Oliveira (2017, 2023), Viviane Vergueiro (2015). Além de outros autores de importante contribuição sobre o tema como: Andrade *et al.* (2004), Knaut, Terto Jr. e Pocahy (2006), Lionço (2019), Louro (2018), Marques e Alves (2022), Santos e Cerqueira-Santos (2020) e Rodrigues e Seffner (2024).

Gênero e sexualidade não são novidades na agenda da educação nacional. A educação para a sexualidade foi incluída como tema transversal na educação básica, abordando a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e gravidez precoce, além de combater preconceitos e violência sexista e LGBTQfóbica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde os anos 1990, já apontavam a sexualidade como tema transversal e destacavam a necessidade de abordá-la na escola com base em três eixos norteadores: "Corpo: matriz da sexualidade", "Relações de gênero" e "Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS".

Apesar de, à época, o conceito de gênero ainda não ser discutido pela perspectiva das identidades, os PCN representaram um marco inicial para incluir orientação sexual e questões de gênero no contexto educacional brasileiro (Lionço, 2019).

As reformas recentes da educação básica, junto à nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revelam uma articulação entre forças neoliberais e neoconservadoras, o que se reflete em mudanças significativas no papel da família e na exclusão de discussões sobre gênero e sexualidade nos itinerários formativos. Embora os temas não sejam completamente inviabilizados, a ausência de uma abordagem discursiva explícita nos documentos reforça narrativas que silenciam essas questões, promovendo a cisheteronormatividade como padrão dominante nas relações de gênero e sexualidade (Rodrigues; Seffner, 2024).

No Brasil, apesar de não serem abundantes, as pesquisas que investigam o impacto da discriminação de gênero e orientação sexual na educação revelam que a escola brasileira tem sido um ambiente que reproduz modelos autoritários, preconceituosos e discriminatórios, especialmente em relação a LGBTQs, entre outros grupos. Historicamente, a escola brasileira foi estruturada de acordo com os padrões da heteronormatividade, estabelecendo como modelo o adulto masculino, branco e heterossexual. Os indivíduos que se desviam da norma estabelecida em termos de sexo, gênero, raça/etnia e sexualidade são frequentemente considerados como uma minoria e acabam sendo excluídos das preocupações do currículo educacional (Louro, 2018; Oliveira, 2023).

A representatividade LGBTQ+ é ausente na maioria dos espaços relacionados à educação, e é menos presente ainda se considerarmos outras dimensões marginalizadas (etnias negras e indígenas, por exemplo). Desde a educação básica até o ensino superior, percebe-se uma ausência de representatividade LGBTQ+, tanto entre o corpo docente, como nos documentos oficiais (como bases curriculares educacionais). Dessa forma os próprios discentes LGBTQ+ podem não sentir legitimação para se expressarem naturalmente como gostariam. A diversidade de gênero e sexualidade não está presente nos materiais educativos e, quando mencionada, geralmente ocorre através de xingamentos e estereótipos negativos (Oliveira, 2023; Vergueiro, 2015).

Desse modo abre-se espaço para a LGBTQfobia. Ocorre discriminação no espaço escolar com o corpo marginalizado, aquele que não compactua com a cisheteronormatividade branca imposta, ou seja, que não compactua com o projeto

político hegemônico. Esse comportamento pode ser observado tanto pelos alunos quanto por profissionais da educação. De tal modo que as sexualidades e identidades de gênero diversas se tornam temas silenciados (Jesus, 2019).

No entanto, paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados desempenham um papel essencial ao antagonizarem com aquilo que é considerado normal, destacando quem são os sujeitos que realmente importam. Os processos que estabelecem identidades heterossexuais contribuem para a perpetuação da LGBTfobia e do cissexismo, especialmente entre os jovens estudantes cisgêneros masculinos. Nesse contexto, os adolescentes LGBT+ são frequentemente percebidos como "o outro", e os homens jovens cisheterossexuais sentem a pressão de rejeitar qualquer traço de feminilidade ou homossexualidade para afirmarem suas identidades como homens heterossexuais (Louro, 2018; Oliveira, 2023).

Além da violência física, o preconceito e a discriminação contra a população LGBT+ têm o efeito de restringir seus direitos mais básicos de cidadania, incluindo o direito à livre expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero. Essas formas de discriminação têm um impacto significativo nas experiências educacionais e formativas desses indivíduos (Oliveira, 2017).

Outro aspecto do preconceito se manifesta na falta de consideração pelo sofrimento e pelos efeitos da discriminação na vida dos estudantes, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de gênero. A falta de solidariedade por parte dos profissionais ou da instituição escolar diante de situações comuns de LGBTfobia (na forma de *bullying*, por exemplo) contra estudantes LGBT+ encoraja os agressores a continuar agindo (Oliveira, 2017).

Uma pesquisa nacional realizada durante uma parada do orgulho LGBT+ em Porto Alegre indicou que a escola é apontada como o principal espaço de discriminação contra a comunidade LGBT+, com cerca de 40% dos jovens entre 15 e 21 anos relatando experiências de discriminação por parte de professores e colegas (Knaut; Terto; Pocahy, 2006). Ou seja, a escola brasileira é identificada como um ambiente de opressão, discriminação e preconceito, onde milhões de jovens e adultos LGBT enfrentam um quadro preocupante de violência (Jesus, 2019).

Ratificando o exposto anteriormente, tem-se um dos maiores estudos brasileiros publicados sobre o tema conduzido pela UNESCO em 14 capitais, envolvendo mais de 16 mil estudantes, 3.000 professores e 4.500 pais, que buscou

investigar as relações entre sexualidade e jovens na escola. Os resultados apontaram uma significativa rejeição à homossexualidade, principalmente por parte de pais e alunos. Cerca de 27% dos alunos indicaram que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe, enquanto 34% dos pais expressaram o mesmo desejo. Surpreendentemente, apenas 3,5% dos professores manifestaram a mesma preferência. Além disso, o estudo revelou que a discriminação contra homossexuais é mais prontamente aceita do que outras formas de discriminação, como o racismo. Também destacou que os grupos que desafiam a sexualidade hegemônica estão mais vulneráveis a uma série de problemas resultantes de interações entre gênero, sexualidade, classe social e aspectos étnicos (Andrade *et al*, 2004).

Ademais, os desafios enfrentados pelas travestis e pessoas transgêneras são particularmente graves, já que frequentemente são rejeitadas por suas famílias e amigos, deixando-as emocionalmente vulneráveis. Na escola, elas enfrentam discriminação e estigma por parte de colegas, professores e funcionários, desrespeito ao nome social o que pode dificultar sua matrícula, participação nas atividades escolares e até mesmo o uso de espaços como banheiros. Pessoas Transgêneras/Travesti enfrentam as maiores dificuldades de permanência na escola e de inserção no mercado de trabalho, devido ao preconceito e ao seu contexto socioeconômico (Reidel, 2013). O debate ideológico transfóbico, atualmente priorizado pela extrema-direita e por outros grupos antitrans, elegeu a transfobia como uma de suas principais agendas políticas. Esses grupos têm se mobilizado em torno do reforço da cisheteronormatividade como único caminho possível a ser estimulado na escola e na sociedade (Simpson; Benevides, 2024).

Materiais didáticos, como os dicionários escolares, muitas vezes contêm expressões homofóbicas que contribuem para a marginalização da diversidade sexual. Por outro lado, os livros didáticos tendem a omitir discussões sobre diversidade sexual, promovendo a normalização da heterossexualidade e reforçando o binarismo de gênero. Embora esses livros em geral não contenham conteúdo explicitamente homofóbico, o silenciamento sobre diversidade sexual e de gênero pode servir para manter a hegemonia da cisheteronormatividade e obscurecer a compreensão sobre essa diversidade (Jesus, 2019).

A LGBTfobia tem um impacto significativo nas trajetórias educacionais e sociais de milhões de jovens LGBT+, afetando-os de diversas maneiras. Alguns dos

efeitos incluem o comprometimento do seu bem-estar emocional, a geração de insegurança, estigmatização, segregação e isolamento, a invisibilidade ou uma visibilidade distorcida. E uma maior vulnerabilidade a chantagens, assédios e abusos psico-físicos, bem como a infecções sexualmente transmissíveis (Junqueira, 2006; Jesus, 2019, 2024).

Além disso, a LGBTfobia influencia as dinâmicas sociais entre estudantes e profissionais da educação, afetando as expectativas de sucesso acadêmico, a formação da identidade e autoestima, e dificultando a permanência na escola e a inserção no mercado de trabalho. Esses são apenas alguns exemplos dos diversos aspectos em que a LGBTfobia prejudica a vida desses jovens (Junqueira, 2006; Jesus, 2019, 2024).

A falta de dados oficiais sobre LGBTfobia nas escolas brasileiras não indica a ausência do problema, mas sim uma falta de reconhecimento por parte dos formuladores de políticas educacionais. Pouco se sabe sobre o desempenho acadêmico, ocorrências de agressão verbal e física e evasão escolar entre estudantes LGBT+ (Marques; Alves, 2022).

Uma revisão nacional publicada em 2020 sobre LGBTfobia e a escola demonstra em suas conclusões que é evidente que muitos professores demonstram pouco conhecimento ao abordarem questões de diversidade sexual e de identidade de gênero nas escolas, o que sugere uma análise crítica do currículo de formação desses docentes no ensino básico. Destaca-se ainda a importância de se investir em iniciativas educativas com professores, alunos e familiares para lidar com essas questões. Especialmente nos anos finais do ensino fundamental com abordagens mais eficazes desses temas que podem contribuir significativamente para o combate e prevenção da LGBTfobia. Quando implementadas, tais abordagens tendem a reduzir os índices de LGBTfobia nas escolas e podem ajudar a minimizar os efeitos negativos dessa violência sobre os alunos LGBT+ (Santos; Cerqueira-Santos, 2020; Jesus, 2019, 2024).

Um elo possível entre a educação e a saúde é o Programa Saúde na Escola (PSE). Criado no âmbito dos Ministérios da Saúde e Educação pelo Decreto 6.286 de 5 de Dezembro de 2007, que integra saúde e educação pública em ações de promoção e prevenção sobre a saúde integral dos estudantes. Entre seus objetivos estão: o fortalecimento para o enfrentamento de vulnerabilidades, a troca de informações entre escolas e unidades de saúde sobre as condições de saúde dos

estudantes, bem como a participação comunitária nas políticas de educação básica e de saúde (Brasil, 2007).

Os princípios do Programa Saúde na Escola (PSE), como a promoção da saúde sexual, a prevenção ao uso de substâncias psicoativas, a prevenção de violências e a educação em saúde, apresentam forte intersecção com a Política Nacional de Saúde Integral LGBT (PNSILGBT) na promoção da inclusão e cidadania de adolescentes LGBT+ (Brasil, 2007, 2013). Esses princípios também estão alinhados aos Princípios de Yogyakarta, que tratam da aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Em particular, reforçam a importância de garantir educação que fomente o entendimento, o respeito e a valorização da diversidade sexual e de gênero, contemplando as especificidades de estudantes LGBT+, seus pais e familiares (Princípios de Yogyakarta, 2006).

Diante das discussões apresentadas, podemos considerar que a ausência de uma abordagem explícita sobre gênero e sexualidade nos documentos educacionais parece refletir uma articulação entre forças neoliberais e neoconservadoras, que acabam por reforçar a cisheteronormatividade. Embora o discurso institucional não proíba o trabalho com alunos envolvendo essas questões, ele gera um silenciamento implícito dos professores que muitas vezes evitam abordar temas de gênero e sexualidade por receio de represálias, falta de conhecimento ou mesmo, falta de apoio institucional.

Essa falta de reconhecimento e validação contribui para um ambiente escolar hostil, onde corpos e identidades plurais enfrentam exclusão e violência, resultando em impactos negativos significativos na saúde mental de estudantes LGBT+. A marginalização dessas identidades no contexto educacional pode levar ao reforço do estresse de minorias, resultando em altos índices de ansiedade, depressão, automutilação e suicidalidade entre esses jovens. Por isso, é urgente que a escola se torne um espaço acolhedor, necessitando de políticas educativas mais inclusivas, bem como de iniciativas formativas para professores sobre diversidade sexual e de gênero. Essas ações não apenas promovem uma transformação social e cultural, mas também são fundamentais para a proteção e promoção da saúde mental dos alunos, garantindo um ambiente de aprendizagem onde todos possam se sentir seguros e valorizados.

3.4 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES COM A TEMÁTICA DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Esta categoria analítica foi problematizada de acordo com as seguintes autoras trans/travestis: Jaqueline Gomes de Jesus (2019) e Sara York (2021). Além de outros autores de importante contribuição sobre o tema como: Marraccini *et al.* (2022), Carvalho; Sívori (2017), Chaves; Kertzman (2021), Costa; Vianna (2018), Cordeiro; Rodrigues (2024), Santos; Souza (2020), Passos; Costa; Gonçalves (2017), Martins; Cruz (2021), McDermott *et al.* (2023), McDermott; Hughes; Rawlings (2018), Ramos; Rodrigues (2017) e Sepúlveda (2021).

Os artigos científicos foram pesquisados nas bases de dados Portal Capes, no *Google Acadêmico* e na plataforma SciELO durante o mês de setembro de 2024. Utilizaram-se os descritores "formação de professores", "formação continuada", "formação docente", "gênero" e "sexualidade", combinados com os operadores booleanos OR e AND. Em seguida, aplicou-se o filtro de busca que limitou os resultados apenas a artigos publicados no período de 2014 a 2024.

A prática escolar cotidiana traz tanto desafios quanto possibilidades, especialmente no que diz respeito à diversidade de gênero e sexualidade. A formação continuada surge como uma resposta crucial para fornecer aos professores conhecimentos atualizados, indo além da formação inicial, em sua grande maioria, deficitária nesse tema. Essa formação visa capacitar os docentes a lidar com questões de discriminação, LGBTfobia e diversidade, permitindo-lhes repensar suas práticas pedagógicas. Ao integrar esses novos saberes, os educadores promovem uma educação mais inclusiva e democrática, essencial para a criação de um ambiente escolar que respeite e valorize todas as diferenças (Cordeiro; Rodrigues, 2024).

Melhorar a saúde mental dos alunos LGBT+ nas escolas exige uma abordagem multinível que transforma o ambiente escolar nos níveis estrutural, cultural e individual. Hostilidade, discriminação e *bullying* baseados na diversidade de gênero e sexualidade refletem e sustentam a cisheteronormatividade (McDermott *et al.*, 2023).

Um ambiente escolar inclusivo requer políticas que combatam o *bullying* e a discriminação, promovam a igualdade de gênero e sexualidade, treinem e apoiem funcionários, ofereçam um currículo inclusivo e recursos para apoio e ativismo

LGBT+, e garantam que haja funcionários de confiança para os alunos LGBT+. Essas ações promovem melhores relações na escola, onde a confiança, o cuidado, o sentimento de pertença, a conexão e a confiança podem florescer, melhorando a saúde mental dos alunos (McDermott *et al.*, 2023).

Intervenções universais de saúde pública que combatam o bullying e a discriminação nas escolas, juntamente com intervenções específicas que oferecem suporte de saúde mental aos jovens LGBT+ têm o potencial de reduzir as desigualdades na saúde mental desse grupo (McDermott; Hughes; Rawlings, 2018).

A formação de gestores, educadores e outros profissionais da educação em temas de gênero e diversidade sexual é essencial para uma educação inclusiva e de qualidade, fundamentada nos princípios dos direitos humanos (Jesus, 2019, 2024).

As experiências com educação para professores sobre a temática, porém são escassas e pontuais, inexistentes na formação de base do magistério na maioria dos currículos e ausente nas experiências de educação continuada dos profissionais educadores pelo país (York; Sepúlveda, 2021).

Como experiência prévia institucional do país, tem-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secad/MEC), ativa entre 2004 e 2019. Promoveu ações pedagógicas pontuais, colaborando com movimentos sociais para solidificar políticas governamentais. A Secad tentou aprimorar os currículos de formação inicial e continuada de educadores e os currículos da educação básica, garantindo respeito à diversidade cultural, étnico-racial, sexual e de gênero, além de estimular parcerias entre universidades e sistemas de ensino e apoiar projetos conjuntos. Na prática, por pressões políticas reacionárias advindas de setores conservadores e religiosos do congresso e senado, muitos desses avanços educacionais não chegaram a se tornar realidade (Carvalho; Sívori, 2017).

Dentro do escopo do incentivo federal a programas de formação continuada de educadores, destacam-se algumas experiências com formação em educação continuada de professores para o tema diversidade de gênero e sexualidade, as quais discutiremos a seguir.

Entre elas, temos um curso de formação continuada realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, de 2009 a 2011, que abordou práticas educativas contra o preconceito de gênero e orientação sexual nas escolas (Santos; Souza, 2020). Outro exemplo foi um projeto de extensão da Universidade Federal do

Espírito Santo, que utilizou o cinema como ferramenta pedagógica em um curso de formação sobre gênero e sexualidade (Ramos; Rodrigues, 2017).

Ainda, o curso semipresencial Gênero e Diversidade na Escola (GDE), lançado como projeto-piloto em 2006, promoveu uma política de educação para a diversidade com módulos sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais (Costa; Vianna, 2018).

Em Ituiutaba/MG, o projeto "Sexualidade Infantil e Relações de Gênero" formou professores para lidar com questões de diversidade de valores e crenças nas escolas (Santos; Dias, 2012). Por fim, em Santa Catarina, o curso "Formação de Professores em Gênero, Raça e Diversidade Sexual" focou em reflexões sobre práticas docentes no ano de 2014, no interior do estado (Martins; Cruz, 2021).

Um curso de formação continuada para docentes ocorreu entre os anos de 2009 a 2011, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié-BA foi projetado para criar um espaço de reflexão e promoção de práticas educativas que combatessem o preconceito de gênero e orientação sexual nas escolas. Com uma carga horária de 200 horas, abordou temas como feminilidades, masculinidades, travestilidade, LGBTfobia, e violência de gênero. O curso incluiu análise de filmes, leitura de artigos acadêmicos e rodas de conversa com ativistas LGBTQ+. Os participantes também desenvolveram e implementaram projetos de intervenção em escolas, compartilhando os resultados ao final do curso (Santos; Souza, 2020).

Quando estudado os efeitos do curso de formação, percebeu-se que impactou as participantes de forma única e pessoal, promovendo a desconstrução de olhares discriminatórios sobre diversidade de gênero e sexualidade. Através de diálogos, discussões de filmes e reflexões sobre vivências da comunidade LGBTQ+, o curso gerou novos saberes, embora não tenha esgotado o tema. O estímulo ao debate e à contestação de interdições sobre sexualidade na escola foi uma das principais conquistas, com a expectativa de que novas formações continuem a provocar reflexões em todo o país (Santos; Souza, 2020).

Outra experiência, ocorrida através de um projeto de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (NEPS), envolveu a formação de onze professores/as sobre gênero e sexualidade, utilizando o cinema como ferramenta pedagógica. Ao longo de dez encontros e 30 horas de carga horária, os participantes assistiram a filmes que

atuavam como catalisadores para diálogos e reflexões sobre suas experiências pessoais e profissionais. Cada sessão era aberta ao inesperado, sem uma estrutura rígida, permitindo que as discussões emergissem organicamente e favorecendo a construção de novas subjetividades e olhares críticos sobre as temáticas abordadas (Ramos; Rodrigues, 2017).

A formação docente realizada no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade (NEPS) mostrou que o uso de filmes como disparadores gerou um plano comum de sensações e confiança entre os participantes. A confiança compartilhada foi fundamental para criar um ambiente de apropriação e problematização coletiva, que favoreceu a construção de uma identidade grupal. O processo formativo destacou que a formação docente não deve ser baseada em capacitação ou transmissão de verdades universais, mas sim em experiências inventivas, como refletido nas cartas dos professores, que sinalizaram a importância de novas abordagens pedagógicas (Ramos; Rodrigues, 2017).

Outra experiência, o curso semipresencial Gênero e Diversidade na Escola (GDE) foi criado para promover uma política de educação para a diversidade, em parceria com diversas instituições e secretarias, incluindo o MEC. Lançado como projeto-piloto em 2006, o curso foi oferecido em cidades de cinco estados (Mato Grosso, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia e Bahia), totalizando 200 horas (das quais, 30 presenciais e 170 à distância). Estruturado em cinco módulos (diversidade, gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais), o curso buscou capacitar professores do Ensino Fundamental para transformar práticas pedagógicas e romper com preconceitos no ambiente escolar (Costa; Vianna, 2018).

Quase dez anos após o GDE, um estudo avaliou a partir de entrevistas com algumas professoras de um dos polos do interior de São Paulo, no qual ocorreu o curso. Relataram que embora o curso GDE tenha oferecido novas perspectivas sobre gênero e sexualidade, suas participantes reconheceram que essas mudanças não se manifestaram de forma imediata ou plena. O curso promoveu reflexões importantes, ampliando o interesse das professoras pelas temáticas, que antes eram pouco exploradas em seus contextos escolares. No entanto, mudanças profundas dependem de apoio institucional, que vão além da reflexão individual. O GDE, apesar de inovador, destacou tanto as potencialidades quanto as limitações de políticas educacionais que buscam desconstruir preconceitos e estereótipos de gênero (Costa; Vianna, 2018).

O projeto "Sexualidade Infantil e Relações de Gênero" foi realizado em Ituiutaba/MG, em parceria entre a Faculdade de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX) e a Secretaria Municipal de Educação. Foi um curso de extensão que buscava formar professores em temas de sexualidade infantil e relações de gênero no contexto escolar, teve como objetivo principal fomentar a troca de saberes entre docentes e fornecer reflexões teóricas e práticas para lidar com a diversidade de valores e crenças nas escolas. Envolvendo profissionais de escolas públicas, o curso durou de abril a novembro de 2011 e contou com a participação de 12 professoras. O curso foi composto por 13 encontros quinzenais, totalizando 40 horas, abordando temas como sexualidade, relações de gênero e desenvolvimento infantil. As atividades incluíram debates, dinâmicas e reflexões fundamentadas em textos apresentados durante a formação. No final, as professoras deveriam criar um projeto ou atividade de intervenção sobre os tópicos discutidos, com a opção de aplicá-los nas escolas. Essa abordagem visava promover um aprendizado prático e reflexivo sobre a sexualidade infantil e as relações de gênero no contexto escolar (Santos; Dias, 2012).

O curso proporcionou valiosas contribuições, permitindo que os participantes repensassem, organizassem e desenvolvessem ações pedagógicas em suas escolas. Além disso, destacou a importância da extensão e sua relação com a pesquisa, enriquecendo as práticas pedagógicas. Isso reafirma a necessidade de incluir discussões sobre sexualidade e gênero nos currículos de formação inicial e continuada dos educadores, visando uma formação mais abrangente e consciente para todos os profissionais da educação (Santos; Dias, 2012).

Outro projeto, o curso "Formação de Professores em Gênero, Raça e Diversidade Sexual" teve duração de 72 horas, combinando encontros presenciais e práticas formativas na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) de um município do interior de SC no ano de 2014. A formação, realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, focou em temas teóricos, resultando em propostas de ação. Apesar da inscrição de 14 participantes, apenas 9 compareceram a pelo menos metade dos encontros, devido a frequentes mudanças de escola entre os professores temporários (Martins; Cruz, 2021).

A formação em gênero e sexualidade possibilitou a identificação de padrões sexistas e fomentou reflexões, mas mostrou-se insuficiente para efetivar mudanças

nas práticas docentes. As professoras relataram dificuldades na abordagem da sexualidade, indicando a necessidade de formação contínua para enfrentar os desafios emergentes nas escolas. Essa experiência destaca a importância do aperfeiçoamento constante dos educadores em temas diversos, reforçando a necessidade de um espaço formativo que promova discussões mais profundas e práticas mais efetivas na educação (Martins; Cruz, 2021).

Outro projeto de extensão teve como objetivo desenvolver uma formação continuada para professores sobre afeto, gênero e sexualidade, utilizando grupos de discussão, em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro em 2018. Essa metodologia promoveu um espaço de escuta e reflexão, permitindo que os participantes compartilhassem experiências e analisassem suas práticas. Ao longo de quatorze encontros, as discussões abordaram diversas temáticas, com foco na construção de saberes e subjetividades. Relatórios foram elaborados após cada encontro, e o material foi analisado com base na interpretação de sentidos, integrando a teoria à prática educativa (Chaves; Kertzman, 2021).

A análise dos relatórios ressaltou a importância da formação contínua de professores em gênero e sexualidade como essencial para a educação afetivo-sexual de crianças e jovens. O projeto discutido buscou romper com abordagens normativas e informativas, promovendo um espaço de reflexão e diálogo que considerou as diversidades e os direitos humanos. A formação deve transcender a lógica dicotômica, permitindo que educadores se questionem sobre suas práticas e experiências, contribuindo assim para um ambiente escolar mais inclusivo e sensível às necessidades emocionais e afetivas dos estudantes (Chaves; Kertzman, 2021).

Percebe-se, porém, escassez de artigos a respeito de tecnologias formativas sobre o tema diversidade de gênero e sexualidade para educadores de modo geral tanto na literatura brasileira, quanto na mundial. Os professores muitas vezes não recebem orientação adequada sobre como oferecer essa educação de forma inclusiva. Essa falta de treinamento e apoio pode deixar os professores sem saber como apoiar adequadamente seus alunos LGBTQ+, criando barreiras entre eles e seus alunos (Marraccini *et al.*, 2022).

As diferenças não devem ser usadas como instrumentos para perpetuar tratamentos desiguais e discriminatórios, mas sim como parte integrante da condição humana. É na diversidade e na pluralidade que reside a essência da

democracia e o exercício dos direitos sexuais e humanos. Ao abordar as discriminações e preconceitos por orientação sexual e identidade de gênero, ainda persistentes na forma de LGBTfobia, é crucial reconhecer esses fenômenos como elementos históricos que influenciam o processo de saúde, doença e cuidado (McDermott; Hughes; Rawlings, 2018).

Portanto, urge a necessidade de promover o debate e implementar estrategicamente a Política Nacional de Saúde Integral LGBT em todos os níveis de atenção e cuidado em saúde e educação, ao mesmo tempo em que se combate todas as formas de discriminação e preconceito, rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva (Passos; Costa; Gonçalves, 2017).

A formação continuada de professores em diversidade de gênero e sexualidade é um passo crucial para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Experiências de formação demonstram que, ao promover espaços de reflexão e diálogo, os educadores podem desafiar preconceitos e ampliar sua compreensão sobre as vivências de alunos LGBT+.

Contudo, defende-se que ainda há um longo caminho a percorrer, uma vez que muitas instituições carecem de políticas efetivas e de um currículo que integre esses temas de maneira sistemática. Assim, investir na capacitação dos docentes é essencial para garantir uma educação que respeite e valorize a diversidade, promovendo a saúde mental e o bem-estar de todos os estudantes.

As tecnologias educacionais englobam um conjunto de conhecimentos e ferramentas que viabilizam a preparação, a aplicação e o acompanhamento de processos educativos. Elas desempenham um papel fundamental na mediação de ações de educação em saúde, funcionando como instrumentos que facilitam a interação entre o sujeito e o conhecimento, permitindo a construção de saberes de forma mais acessível e eficaz. Estas tecnologias, que podem se manifestar tanto por meio de dispositivos digitais quanto de recursos pedagógicos tradicionais, são frutos de processos construídos a partir de experiências práticas ou pesquisas acadêmicas. Sua aplicação pode ocorrer de maneira diversificada, atendendo a diferentes públicos, como professores, estudantes, comunidade em geral e profissionais, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva, eficaz e adaptada às necessidades específicas de cada grupo (Gigante *et al.*, 2021).

O processo de validação de uma tecnologia educacional fundamenta-se na premissa de que é imprescindível avaliar a legitimidade e a credibilidade do

instrumento desenvolvido antes de sua difusão e/ou distribuição ao público-alvo. Nesse sentido, o estudo da validade de conteúdo torna-se essencial, pois permite analisar a representatividade, clareza e adequação de cada item da tecnologia, assegurando sua aplicabilidade à população específica. A validação requer o uso de instrumentos que considerem aspectos fundamentais como o conteúdo, a estrutura e a organização da tecnologia educacional, garantindo que estes atendam de forma eficaz às necessidades e características do público a ser alcançado. Os resultados das validações revelaram uma diversidade de áreas de atuação, evidenciando a importância da colaboração de especialistas na definição e adequação das tecnologias educacionais. Estudos que realizam a validação dessas tecnologias destacam a importância de garantir que elas sejam eficazes, relevantes e bem estruturadas para o contexto em que serão aplicadas (Gigante *et al.*, 2021).

Com base nas experiências analisadas sobre formação continuada de professores na temática de diversidade de gênero e sexualidade, buscaremos desenvolver uma matriz de tecnologia educativa com os próprios professores que serão participantes deste trabalho.

4 METODOLOGIA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente dissertação de mestrado caracterizou-se como um estudo de abordagem qualitativa, que utilizou a Pesquisa Convergente Assistencial (PCA) como percurso metodológico. A escolha por esta metodologia foi motivada pela necessidade de se abordar o impacto do preconceito e da desinformação sobre gênero e sexualidade na saúde mental de adolescentes. O objetivo central foi construir uma tecnologia educativa acerca da temática de diversidade de gênero e de sexualidade para jovens escolares, a partir da perspectiva de professores de uma escola municipal de uma cidade do Sul do Brasil.

Tal metodologia foi desenvolvida por professores do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina. A PCA representa um método de pesquisa orientado para identificar e abordar questões surgidas na prática profissional do mestrando. Dentro deste quadro, o pesquisador contribui para a criação de novos saberes e para a renovação das práticas de cuidado. Este enfoque permite que o profissional não só identifique desafios no seu campo de atuação, mas também proponha e implemente soluções inovadoras, visando a melhoria da assistência prestada (Trentini; Paim; Silva, 2014).

Fundamentada em princípios como dialogicidade, expansibilidade, imersibilidade e simultaneidade. Conforme explicado por Trentini, Paim e Silva (2014), o princípio da dialogicidade enfatiza a importância da troca de ideias na construção coletiva do conhecimento, promovendo assim transformações significativas nas práticas de cuidado.

A expansibilidade, por sua vez, sugere a capacidade da pesquisa em incorporar novos entendimentos teóricos que emergem da interação contínua entre a prática assistencial e a investigação, abrindo caminho para o desenvolvimento de projetos futuros que possam enriquecer ainda mais o contexto da assistência (Trentini; Paim; Silva, 2014).

A imersibilidade destaca a importância do pesquisador em se integrar ao ambiente de saúde como um profissional, vivenciando de perto o contexto em que os dados são coletados. Esse princípio sublinha a relevância de uma compreensão profunda e experiencial do cenário investigado (Trentini; Paim; Silva, 2014).

Já a simultaneidade, o último dos conceitos fundamentais da PCA descritos por Trentini, Paim e Silva em 2014, refere-se à execução paralela da pesquisa e da ação assistencial. Este aspecto é essencial para a PCA, pois permite que a investigação científica e as intervenções práticas na assistência à saúde ocorram de maneira concomitante, enriquecendo ambas as atividades com insights e resultados em tempo real.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico deste estudo foi guiado pelas quatro fases distintas da Pesquisa Convergente Assistencial (PCA), conforme articulado por Trentini, Paim e Silva (2014): concepção, instrumentação, perscrutação e análise. As seções a seguir descreverão como cada uma dessas etapas se materializou na prática desta pesquisa.

A fase de concepção deste estudo consistiu na definição do problema de pesquisa, dos objetivos e da justificativa, um processo que partiu das lacunas observadas na prática profissional do pesquisador e foi refinado a partir da revisão da literatura sobre o tema. (Trentini; Paim; Silva, 2014).

A fase de instrumentação, por sua vez, compreendeu o planejamento metodológico detalhado do estudo. Nesta etapa, foram selecionados o cenário da pesquisa, definidos os critérios de inclusão dos participantes e escolhidas as técnicas de produção e análise dos dados que seriam empregadas (Trentini; Paim; Silva, 2014).

A terceira fase, perscrutação, correspondeu à imersão em campo e à implementação efetiva das estratégias de produção dos dados, ou seja, a realização das entrevistas-conversação e do grupo de convergência com os professores (Trentini; Paim; Silva, 2014).

Por fim, na fase de análise, os dados produzidos foram examinados à luz do referencial teórico adotado. A interpretação dos resultados buscou não apenas gerar conhecimento sobre o fenômeno, mas também, em alinhamento com os princípios da PCA, gerar subsídios que pudessem ser transferidos para a prática, visando a melhoria do cuidado e da ação pedagógica no contexto escolar (Trentini; Paim; Silva, 2014).

4.2.1 Concepção

A fase de concepção desta pesquisa teve como ponto de partida a prática profissional do mestrando, que observou a necessidade de abordar o impacto das questões de diversidade sexual e de gênero na saúde mental de adolescentes LGBT+ no ambiente escolar motivado por suas experiências de vida pessoal com o próprio preconceito que sofreu durante a vida escolar, bem como aos atendimentos a crianças e adolescentes escolares em sofrimento mental decorrente de LGBTfobia.

A partir da identificação do problema de pesquisa, constatou-se na literatura que adolescentes LGBT+ enfrentam um risco acentuado de desenvolver transtornos de saúde mental, como ansiedade, depressão, uso de substâncias, automutilação e suicídio, com taxas significativamente mais altas do que seus pares heterossexuais e cisgêneros (Amos *et al.*, 2020). Além disso, o contexto escolar no Brasil é marcado por dinâmicas de opressão e preconceito, frequentemente resultando em violência contra jovens LGBT+ (Knaut; Terto Jr.; Pocahy, 2006). Diante disso assumiu-se como questão de pesquisa: como construir uma tecnologia educativa em diversidade sexual e de gênero voltada a professores como forma de combate à LGBTfobia?

A definição dos objetivos centrou-se em desenvolver uma tecnologia educativa voltada para a diversidade de gênero e sexualidade que promovesse a saúde mental de adolescentes LGBT+ nas escolas, capacitando os professores para atuarem de forma mais inclusiva e informada. O objetivo principal foi construir uma tecnologia educativa acerca da temática de diversidade de gênero e de sexualidade para jovens escolares, a partir da perspectiva de professores de uma escola municipal de educação básica de uma cidade do Sul do Brasil.

Como etapa da revisão da literatura, foram explorados estudos sobre a emergência de transtornos mentais na adolescência, com foco em adolescentes LGBT+. Além disso, destacou-se o conhecimento insuficiente dos educadores sobre diversidade sexual, identificado como um fator perpetuador de discriminação nas escolas (Santos; Cerqueira-Santos, 2020). Em contrapartida, abordagens educativas que incorporaram diversidade e inclusão mostraram-se eficazes na promoção de ambientes escolares mais justos e seguros (Jesus, 2019).

A justificativa da pesquisa fundamentou-se na urgência de abordar a saúde mental de adolescentes LGBT+ no contexto escolar, um espaço central na vida

desses jovens, que pode tanto ser um fator protetivo quanto um ambiente de sofrimento. Assim, a proposta desta pesquisa buscou preencher lacunas existentes na formação docente e nas práticas educacionais voltadas para a diversidade sexual, atuando na prevenção de violências e na promoção de bem-estar psicossocial para estudantes da rede municipal de uma cidade do sul do país.

Por fim, a definição do marco teórico apoiou-se na produção de conhecimento de mulheres trans e travestis, cujas vivências de exclusão e exclusão social fornecem uma lente única sobre gênero, sexualidade e saúde mental no ambiente escolar e em múltiplos territórios. Autoras trans e travestis contribuíram com reflexões profundas sobre as intersecções entre identidade e educação, que foram fundamentais para a análise desta pesquisa. Além disso, a lógica da atenção psicossocial, com base em autores como Amarante e Basaglia, foi aplicada, aliada a autores clássicos do campo educacional no Brasil, para articular a complexidade do cenário escolar e seus impactos na saúde mental de adolescentes LGBT+.

4.2.2 Instrumentação

A fase de instrumentação, que constituiu a segunda etapa do processo metodológico da PCA, foi fundamental para o delineamento concreto do estudo. Esta fase foi marcada pela definição precisa de três componentes essenciais: o cenário do estudo, os participantes e o planejamento da coleta de dados (Trentini; Paim; Silva, 2014).

4.2.2.1 Cenário do estudo

O desenvolvimento do estudo ocorreu em uma Escola Básica Municipal (EBM) de uma cidade do Sul do Brasil. Em um bairro conhecido por seu caráter predominantemente residencial e turístico, com uma população que se intensifica durante a alta temporada. A comunidade é composta majoritariamente por famílias de classe média e trabalhadores do setor de serviços, bem como pescadores. A população local, não foi separadamente divulgada nos últimos censos como uma unidade específica, mas a população ativa em utilização de serviços do Centro de Saúde local, que acolhe o bairro, tem aproximadamente 7 mil pessoas em uso. Ou seja, a partir desses dados, tem-se uma estimativa da população local.

A Escola Básica Municipal (EBM), local onde os dados foram coletados, atendia, à época da pesquisa, 664 alunos matriculados no ensino fundamental, distribuídos em 24 turmas. Apenas 10 turmas eram do 6º ao 9º ano, com 285 alunos matriculados. A instituição contava com um quadro de 74 professores, sendo 20 os responsáveis pelos anos finais, que, juntamente com 5 professoras substitutas, a diretora e a orientadora, constituíram o universo de potenciais participantes deste estudo. Sendo a única escola de ensino fundamental do bairro e com infraestrutura adequada, a instituição enfrentava desafios comuns a áreas turísticas, como a flutuação na frequência escolar. A comunidade escolar era composta por crianças de diversas origens, com pais majoritariamente empregados nos setores hoteleiro, de pesca e comércio informal.

A escolha desta escola dialogou com o fato da mesma se localizar na circunscrição de atuação do Centro de Saúde, onde o mestrando atua como médico de família e comunidade (MFC) na Estratégia Saúde da Família (ESF). Tal escolha se justificou ainda pela facilidade de contato e interação já estabelecida entre o centro de saúde e a instituição por meio da atuação no Programa Saúde na Escola (PSE).

4.2.2.2 Participantes do estudo

O universo de participantes desta pesquisa foi composto pelos professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) da escola-cenário, incluindo docentes titulares, substitutos, a diretora e a orientadora pedagógica. A seguir, detalha-se o processo de recrutamento e a composição final dos participantes em cada uma das duas etapas do estudo.

Durante as reuniões periódicas mensais do Programa Saúde na Escola (PSE), que ocorrem entre a coordenação do Centro de Saúde (CS) e algumas professoras e coordenadoras pedagógicas, foi realizada uma apresentação formal do projeto, destacando seus objetivos e a importância da participação docente. Após essa explicação, foi realizado um convite formal para adesão, detalhando a participação na pesquisa em suas etapas. Em seguida, o mestrando, acompanhado pelas profissionais da educação envolvidas nas reuniões periódicas do PSE e do Centro de Saúde, realizou visitas à escola para convidar pessoalmente os

professores que faziam parte do grupo de interesse, buscando esclarecer dúvidas e garantir o alinhamento com as expectativas do projeto.

Os critérios de inclusão para participação foram: ter idade maior que 18 anos e ser professor do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Não houve critérios de exclusão. A participação ocorreu mediante leitura e concordância com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), momentos antes das entrevistas-conversaão, a primeira etapa da coleta de dados que será detalhada adiante.

A primeira etapa da pesquisa, de entrevistas-conversaão, contou com a adesão e participa  o de 23 docentes da institui  o. A caracteriza  o sociodemográfica detalhada deste grupo foi apresentada no início do capítulo de Resultados.

Para a segunda etapa, o grupo de convergência, participaram 19 professores. O grupo foi composto tanto por docentes que já havi  m participado das entrevistas quanto por novos participantes que estavam presentes na escola no dia da atividade e manifestaram interesse em colaborar. Todos os novos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da dinâmica.

4.2.2.3 Princípios   ticos

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de   tica em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob o parecer n   7.534.310, e registrada na plataforma Brasil com o certificado de apresenta  o para aprecia  o   tica (CAAE) n   87310125.7.0000.0121. Todo o desenvolvimento do estudo alinhou-se com os princípios éticos fundamentais de respeito    autonomia e    dignidade dos participantes, conforme estipulado pela Resolu  o n   466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Esta resolu  o estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos, garantindo uma estrutura de prote  o aos participantes (Brasil, 2012). Além disso, o estudo aderiu aos princípios delineados na Resolu  o n   510/2016, especificamente voltada para pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, assegurando uma abordagem respeitosa e   tica também sob esta perspectiva (Brasil, 2016).

Para proteger a privacidade e a confidencialidade dos envolvidos, o estudo se absteve de coletar ou utilizar quaisquer informa  es que possam identificar

pessoalmente os participantes ou expô-los a situações de constrangimento. Essa medida reiterou o compromisso com a preservação da dignidade dos participantes, em consonância com os preceitos éticos mais rigorosos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) descrito no Apêndice A conformou uma etapa crucial, assegurando que todos os participantes estavam plenamente informados sobre os objetivos, métodos, benefícios e potenciais riscos da pesquisa. Este processo enfatizou o caráter voluntário da participação, destacando o direito de retirada do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade.

A comunicação transparente e o esclarecimento completo sobre a natureza da pesquisa permitiu que os participantes exercessem sua autonomia de forma informada, decidindo conscientemente sobre sua participação ou não. O anonimato dos participantes deu-se através do uso de siglas ou números aleatórios nas citações, reforçando a garantia de confidencialidade e a proteção da identidade dos participantes.

Não foi oferecida nenhuma ajuda de custo aos participantes, evitando potenciais conflitos de interesse financeiro, entretanto todas as despesas que porventura os participantes pudessem ter relacionadas a participação nesta pesquisa foram asseguradas de ressarcimento pelo mestrando, assim como a possibilidade de indenização nos casos em que prevê a legislação em vigor.

Embora o estudo tenha sido desenhado para não prejudicar os não participantes e para que as informações coletadas contribuíssem para gerar impacto positivo na saúde mental de adolescentes escolares LGBTQ+, através da divulgação de informações de qualidade a respeito de gênero e diversidade aos educadores, reconhece-se que o tema abordado é sensível e pode evocar memórias e emoções nem sempre agradáveis aos participantes. Entre os riscos previstos estava o potencial desconforto emocional dos professores ao discutirem questões relacionadas a gênero e sexualidade. O protocolo de pesquisa previa que, caso isso ocorresse, o mestrando ofereceria acolhimento e escuta ativa em um primeiro momento. Em caso de necessidade, o participante seria encaminhado para serviços de apoio adequados. Não houve, contudo, nenhuma intercorrência que demandasse tal encaminhamento durante a realização da pesquisa.

Esse cuidado sublinhou o compromisso ético do projeto não apenas com os participantes, mas com a sociedade em geral, buscando gerar conhecimento que

pudesse efetivamente beneficiar a comunidade, impactando positivamente a saúde mental de adolescentes LGBT+.

4.2.2.4 Técnicas e fases da produção dos dados

A produção dos dados desta pesquisa foi realizada em um percurso sequencial de duas etapas de campo, intercaladas por uma etapa de análise e por uma construção da tecnologia educativa, em total alinhamento com os preceitos da Pesquisa Convergente Assistencial. Essa fase ocorreu durante o período que compreende maio a setembro do ano de 2025.

4.2.2.5 Etapa inicial: entrevistas-conversaão para diagnóstico

A primeira fase do trabalho de campo consistiu na realiza  o de 23 entrevistas-conversaão presenciais. As conversas, guiadas por um roteiro semiestruturado de perguntas disparadoras (Apêndice B), tiveram como objetivo o diagnóstico, buscando identificar os conhecimentos prévios, as percep  es de capacita  o e as principais angústias dos profissionais sobre a temática da diversidade sexual e de gênero. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e serviram como m  teria-prima para a etapa seguinte de constru  o da tecnologia educativa.

4.2.2.6 Etapa intermediária: análise e constru  o do primeiro produto tecnológico

Em conformidade com a PCA, os dados da primeira etapa passaram por uma análise preliminar. As transcri  es das entrevistas foram analisadas com o objetivo de sintetizar as demandas e lacunas formativas apontadas pelos professores. Foi a partir dessa análise que se deu o processo de concep  o e desenvolvimento do principal produto tecnológico desta pesquisa: o "Baralho da Diversidade". Cada conjunto de cartas, cada situa  o-problema e cada conceito foram desenhados como uma resposta direta às necessidades que emergiram das falas dos docentes, configurando a convergência entre a pesquisa e a prática assistencial. O conteúdo completo deste produto encontra-se no Apêndice C.

4.2.2.7 Etapa final: grupo de convergência e o segundo produto tecnológico

A segunda fase de campo consistiu na realização de um grupo de convergência, cujo objetivo foi aplicar e avaliar a tecnologia educativa construída. A dinâmica foi estruturada a partir da metodologia do *World Café*, um método que busca criar um ambiente seguro e acolhedor para que os participantes possam compartilhar e conectar diferentes ideias e perspectivas sobre um tema complexo (Brown; Isaacs, 2005).

O método do *World Café* baseia-se na premissa de que a inteligência coletiva emerge quando se criam as condições certas para o diálogo. Seus princípios fundamentais incluem a criação de um espaço hospitaleiro – que nesta pesquisa se materializou na organização do ambiente no refeitório da escola com a oferta de um café da tarde aos participantes –, o estímulo a conversas em pequenos grupos (mesas de café), a polinização cruzada de ideias através da rotação de participantes entre as mesas e o registro visual das reflexões para a colheita dos aprendizados coletivos (Brown; Isaacs, 2005; FSG, 2021). Essa abordagem foi especialmente relevante para esta pesquisa, pois possibilitou explorar a temática da diversidade de forma colaborativa, garantindo a participação ativa dos docentes.

Para os fins deste estudo, o método foi adaptado para servir como veículo para a aplicação do "Baralho da Diversidade". A principal adaptação consistiu na supressão da rotação de participantes, uma decisão tomada para garantir a continuidade e o aprofundamento do debate em cada pequeno grupo de modo a construir uma linha de raciocínio coesa a cada conjunto de cartas, sem ser prejudicado pela troca constante de integrantes, o que poderia quebrar a continuidade do debate e a construção de um vínculo de confiança dentro de cada pequeno grupo. O próprio desenho desta atividade de aplicação — concebido como um *workshop* interativo e formativo — constitui, portanto, o segundo produto tecnológico desta pesquisa. O roteiro detalhado que estrutura esta atividade encontra-se no Apêndice D.

A condução da atividade foi apoiada por quatro observadores externos, denominados "mestres de mesa". A equipe foi composta por três enfermeiras, colegas de trabalho do pesquisador no mesmo Centro de Saúde, e um membro do Mental Trans - Laboratório de Pesquisas, Tecnologias e Inovação em Enfermagem Psiquiátrica, Atenção Psicossocial e Transgeneridades (CNPq/UFSC). Todos

passaram por um treinamento prévio com o mestrando sobre os princípios da PCA, da metodologia do *World Café* e da dinâmica do jogo. Suas funções iam além da simples mediação do jogo; eles atuavam como pesquisadores em campo, responsáveis por três frentes de registro de dados: gravar o áudio integral das discussões em suas respectivas mesas, elaborar diários de campo detalhados com suas percepções e realizar os registros fotográficos do encontro (Apêndice E). O consentimento para todos os registros, incluindo o uso de imagem, foi obtido verbalmente de cada participante no início da atividade e gravado em áudio, em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa.

4.2.3 Perscrutação

A fase de perscrutação, caracterizada pela imersão em campo para a produção dos dados (Trentini; Paim; Silva, 2014), desdobrou-se em duas etapas sequenciais e interdependentes: uma de diagnóstico individual e outra de aplicação e avaliação coletiva.

A primeira etapa da perscrutação consistiu na realização das entrevistas-conversação individuais com os 23 docentes. Conforme planejado na instrumentação, os encontros ocorreram no próprio ambiente de trabalho dos participantes, baseados em um roteiro semiestruturado (Apêndice B), mas com abertura para que os professores pudessem expandir os temas que considerassem relevantes. Com duração de 20 a 30 minutos cada, essas entrevistas foram a matéria-prima para a etapa de diagnóstico, cujo objetivo era compreender as necessidades formativas que embasariam a criação da tecnologia educativa.

A segunda etapa de imersão em campo foi a realização do grupo de convergência, que ocorreu após a análise preliminar dos dados das entrevistas e a consequente construção do "Baralho da Diversidade". O encontro foi estrategicamente programado para a data em que os professores da escola realizaram uma reunião geral, garantindo sua disponibilidade. Com duração de aproximadamente 100 minutos, a sessão teve como objetivo central aplicar e avaliar a tecnologia educativa criada.

Para isso, os professores foram recepcionados com um café da tarde e divididos em quatro mesas, cada uma com quatro a cinco participantes. O espaço do amplo refeitório da escola foi organizado de forma a posicionar as mesas distantes

entre si, um cuidado metodológico para garantir que a gravação em áudio de cada grupo pudesse ser realizada sem interferências, assegurando a qualidade dos dados produzidos. As discussões em cada mesa foram mediadas pelos facilitadores treinados, que garantiram a fluidez da dinâmica, conforme detalhado no roteiro de aplicação (Apêndice D).

Essa segunda imersão em campo exemplifica o princípio da simultaneidade da PCA. Ao utilizar a tecnologia educativa criada a partir da demanda dos próprios participantes, a pesquisa não apenas observou a realidade (perscrutação), mas também interveio diretamente nela, transformando o encontro em um espaço de ação-reflexão. O grupo de convergência, portanto, não foi apenas uma técnica de coleta de dados, mas um ato de cuidado e de formação em si, onde a pesquisa se tornou um instrumento de mudança no contexto educacional (Trentini; Paim; Silva, 2014).

4.2.4 Análise

A fase de análise, em alinhamento com a natureza cíclica da PCA, ocorreu em dois momentos distintos e com propósitos complementares, ambos utilizando a técnica da análise temática conforme os passos delineados por Trentini, Paim e Silva (2014): Apreensão, Síntese, Teorização e Transferência. A apreensão consiste na imersão exaustiva nos dados brutos; a síntese, na organização desses dados em categorias temáticas; a teorização, na interpretação das categorias à luz do referencial teórico; e a transferência, na aplicação dos conhecimentos gerados para a transformação da prática.

O primeiro momento foi uma análise preliminar e instrumental, realizada imediatamente após a conclusão das 23 entrevistas-conversaão. Na Apreensão, as transcrições foram lidas exaustivamente. Na Síntese, os núcleos de sentido recorrentes (como a confusão conceitual, o despreparo e as demandas por formação prática) foram agrupados em categorias temáticas. Na Teorização desta fase, essas categorias foram interpretadas como as necessidades formativas dos docentes. O passo final, a Transferência, não resultou em um texto, mas na materialização da própria tecnologia educativa. As lacunas e desejos expressos pelos professores foram transferidos para o "Baralho da Diversidade", com cada tipo

de carta sendo desenhada para responder a uma demanda específica que emergiu da análise.

O segundo momento consistiu na análise final e aprofundada, realizada após a conclusão de todo o trabalho de campo. Esta análise englobou o corpus completo da pesquisa: as transcrições das 23 entrevistas, as transcrições das quatro mesas do grupo de convergência e os quatro diários de campo produzidos pelos mestres de mesa. Na Apreensão, todo o material foi novamente lido e relido para uma imersão completa. Na Síntese, as categorias temáticas iniciais foram refinadas e expandidas, e novas categorias que emergiram apenas na dinâmica do jogo foram identificadas.

A teorização desta análise final foi o processo mais denso, no qual os achados consolidados foram postos em diálogo com o marco teórico da pesquisa — as transepistemologias e a atenção psicossocial —, bem como com a literatura científica correlata. Por fim, a transferência deste segundo ciclo de análise culminou na produção dos capítulos de resultados e, principalmente, de discussão desta dissertação, buscando gerar um conhecimento que possa ser aplicado para transformar a prática pedagógica e informar futuras políticas de formação docente.

A participação ativa dos professores em todo o processo confirma o potencial transformador da PCA, que, como apontam Trentini, Paim e Silva (2014), pode gerar mudanças profundas na prática profissional dos envolvidos.

5 RESULTADOS

Após coleta e análise dos dados, os resultados foram agrupados em três categorias temáticas: compreensão dos professores sobre os conceitos de orientação sexual e identidade de gênero, LGBTfobia e seus desdobramentos sobre os estudantes LGBTQ+ e capacitação docente sobre diversidade sexual e de gênero. Além de algumas subcategorias correlatas. O quadro abaixo sintetiza as categorias e subcategorias encontradas (Quadro 1). Na sequência, há o Quadro 2 com a caracterização geral dos participantes da pesquisa para melhor elucidar sobre os 23 professores participantes da pesquisa em suas dimensões com relação à faixa etária; local de origem; formação acadêmica; religião ou espiritualidade; identidade de gênero e orientação sexual; e, por fim, experiência profissional.

QUADRO 1 – Síntese das categorias e subcategorias temáticas

Categorias	Subcategorias
Compreensão dos professores sobre os conceitos de orientação sexual e identidade de gênero	
LGBTfobia e seus desdobramentos sobre os estudantes LGBTQ+	LGBTfobia institucional
	<i>Bullying</i> e violência escolar direcionados a alunos LGBTQ+
	Repercussões negativas da LGBTfobia sobre a saúde mental de estudantes LGBTQ+
Capacitação docente sobre diversidade sexual e de gênero	Sentimento de incapacidade docente para lidar com a temática diversidade sexual e de gênero
	Formato de capacitação docente sobre diversidade sexual e de gênero
	Papel docente sobre a relação entre LGBTfobia e impactos na saúde mental dos estudantes LGBTQ+

Fonte: elaborado pelos autores

QUADRO 2 – Caracterização geral dos docentes participantes da pesquisa

Faixa etária	A maioria dos participantes têm entre 30 e 50 anos, com presença de docentes mais jovens (até 30 anos) e outros com mais de 60 anos de idade.
Local de origem	Há diversidade regional entre os docentes, com

	prevalência de nascimentos no Sul do Brasil, especialmente em cidades do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.
Formação acadêmica	Os participantes têm formação em áreas como Pedagogia, Letras, Educação Física, Artes, Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, entre outras. A maioria possui ensino superior completo, e alguns contam com pós-graduação ou mestrado.
Religião ou espiritualidade	As posições variam entre católicos, cristãos em geral, espíritas, ateus e agnósticos. Alguns docentes preferiram não se vincular a nenhuma religião.
Identidade de gênero e orientação sexual	Predominam pessoas cisgênero heterossexuais, mas o grupo inclui participantes bissexuais, pansexuais e homossexuais
Experiência profissional	O grupo inclui desde docentes em início de carreira até profissionais com mais de 40 anos de experiência na educação básica, atuando em diferentes níveis de ensino.

Fonte: elaborado pelos autores

5.1 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS CONCEITOS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO

Essa categoria empírica abarca as percepções, compreensões e ambiguidades dos professores em relação aos conceitos de orientação sexual e identidade de gênero. De maneira geral, as falas revelam certo grau de desconhecimento ou insegurança conceitual, ainda que acompanhados de posturas de acolhimento e respeito à diversidade. A grande maioria dos entrevistados apresentou dificuldades em distinguir as duas dimensões - orientação sexual e identidade de gênero -, ora confundindo-os entre si, ora atribuindo-lhes sentidos imprecisos ou contraditórios. É possível perceber que a (in)compreensão dos termos relacionados a estas dimensões é frequentemente atravessada por noções biomédicas, moralizantes ou essencialistas, evidenciando a ausência de letramento sobre a diversidade.

A fala da professora E1 sintetiza o sentimento de desconhecimento frente ao tema orientação sexual e identidade de gênero, ainda que com postura empática:

Olha, é muito complexo, né? Na verdade, eu nunca tentei nem aprofundar. Eu nunca, enquanto educadora, trabalhei com um aluno que tivesse alguma

identidade de gênero que a sociedade não traga como normal. Porém, o que eu entendo é que as pessoas têm o direito de ser como elas querem, se sentem mais à vontade ou mais felizes e cabe a nós respeitar essa identidade de cada pessoa. Então, é isso, sabe? Eu aqui na escola, eu vejo os alunos como alunos, independente de qualquer esfera, seja de raça, de gênero, de classe social, sabe? E é isso... Eu nunca fui pesquisar a fundo, assim, sabe? Eu acho até que deveria, mas nunca pesquisei a fundo, assim, diretamente o que... Não sei nem dizer como assim, mas o que faz com que as pessoas, o que leva elas a se identificar de uma forma ou de outra. Nunca pesquisei nada sobre. (E1)

Esse não entendimento frente à temática diversidade sexual e de gênero é compartilhado por outros participantes (E2, E8, E10, E13, E18) que verbalizam confusão entre os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual ou assumem não saber explicá-los:

Identidade é como você se percebe. E a outra... Orientação sexual. Orientação é...bem. Não lembro. Vamos a próxima. Eu não consigo definir. (E8).

Então orientação sexual... É porque a identidade de gênero eu vejo assim né? Que é como uma pessoa se identifica, né? No que que às vezes ela pode nascer do sexo feminino mas se identifica com o sexo masculino né? Não só fisicamente, como psicologicamente, vejo assim que são várias questões ali. Orientação sexual, eu achava que nem se usava mais esse termo. (...) Sexualidade é bem... Eu não sei explicar. (...) eu acho que isso tem a ver com identidade de gênero, eu acho sexualidade. Eu tenho até medo de falar coisas que não tem nada a ver. Mas... Não saberia explicar, não. (E2)

Nessa parte eu nunca peguei para pensar mesmo, só ouvir mesmo. Mas na questão da orientação, é mais o que a pessoa acha que ela se sente, que ela acha que ela agiria, que ela acha que tem, na outra parte eu não sei. (E10)

A orientação sexual para mim seria como... Sei lá, como uma pessoa se vê na sociedade, não sei. Identidade de gênero é como ela se identifica. Sendo homem, mulher, trans, homossexual. Enfim, para mim, identidade de gênero é como ela se identifica. E a orientação... Não sei, eu sou do tempo em que

a gente tinha a orientação sexual nas escolas, né? E na faculdade também a gente tinha uma cadeira e a professora sempre puxava minhas orelhas e ia lá dizer "Não pode falar assim, porque você tá errado, tá? Desculpa, eu não tinha intenção, sabe?" Mas eu acho que a orientação sexual tem mais a ver como na minha época, porque eles explicavam assim, sabe, sobre o sexo, sobre o gênero, coisas assim, esse sentido. (E13)

Orientação sexual. Eu vejo como o próprio termo já diz. Orientar a pessoa ou a criança, porque depois que você já cresce, você já tem uma certa cognição ali que você vai entender e sabe o que é o que não é. Agora uma criança não entende isso, então tem que partir do pressuposto dessa base. Então a orientação sexual seria o que? No meu ponto de vista. Tu pegar ou orientar a criança de certa forma para que não aconteça as bobagens que a gente vê que acontece. Não é o certo relacionado a identidade dele em relação a o que ele vai ser, se ele vai escolher ou se já vem. (...) Até hoje eu acho que nem tem como explicar exatamente isso aí. (...) A pessoa já se identifica com aquilo. Tem alguma coisa dentro dela que já chama. Vai ver um grupo que são pessoas que têm ali um ou dois homossexuais. Acabou que ela se identifica com isso ou não. Peraí, eles pensam igual a mim, eles têm a mesma visão que eu, que eu também tenho. Aí eu acredito que possa ser construído assim, essa identidade de gênero. (E18)

A professora E16 também chama a atenção para a necessidade de os professores estarem capacitados sobre orientação sexual e identidade de gênero na perspectiva de estarem junto aos jovens desta geração que por sua vez, parecem trazer estas questões mais presentes. A participante ainda traz à tona a realidade de vivermos em uma democracia que garante às pessoas liberdade de expressão:

A orientação sexual na atualidade é fundamental para essa geração que está vindo. Nas gerações anteriores, eles enfrentavam, não está... Eles enfrentavam e ainda enfrentam. Os tabus, né? Mas com o avanço da tecnologia, o conhecimento do assunto ficou muito mais amplo. E as pessoas estão se conscientizando disso, estão se conscientizando do assunto. E para nós professores, é muito importante auxiliar esse jovem que tem uma escolha sexual que eles fazem, para que não seja como um tabu para eles. E sim, para que eles se sintam felizes a aceitar e que a sociedade aceite. É uma escolha de cada um. Por isso que a gente vive ainda no livre arbítrio, né? Temos o livre arbítrio e temos uma democracia ainda. Eu acho importante, muito importante, sobre a sexualidade da pessoa escolher quem

ela quer ser, de fato, isso é feliz. A identidade de gênero, quando uma pessoa se identifica com algo, ela... Como eu falei, ela tem que expressar, ela tem que ser feliz. (E16)

As falas a seguir, revelam tentativas de definição sobre identidade de gênero e ou orientação sexual, com explicações reducionistas, parciais e/ou simplificadas:

A orientação sexual é como você se vê, como você assim enxerga no mundo, como você se identifica com a pessoa e como sujeita o mundo, né? Em relação aos afetos, em relação principalmente à sua sexualidade, como você se enxerga com a pessoa. A identidade de gênero está inclusa, acredito que a orientação e a identidade, orientação e identidade estão inclusos no modo como você se vê no mundo, como você se enxerga. (E5)

Orientação sexual é... É quando eu me defino como heterossexual. Onde está o meu interesse sexual. Isso, né? É isso, identidade de hétero, homo, bissexual, transexual. A gente falou agora de orientação sexual. E identidade de gênero? Aí sim, gênero feminino, gênero masculino ou outros gêneros, né? (E11)

Orientação sexual, diz respeito a com quem você se relaciona sexualmente. Identidade de gênero é como a pessoa se entende com o corpo que tem, ou não se entende também. (E22)

O não entendimento sobre as dimensões da diversidade humana fica evidente na fala de outros entrevistados que utilizam argumentos medicalizantes, biologizantes ou naturalizantes, atribuindo causas genéticas à identidade de gênero ou à orientação sexual, conforme ressaltam E3, E15 e E19:

Eu acredito, um pensamento meu que deve ter na ciência, na parte genética, alguma coisa, um desvio em algum cromossomo que faz com que a pessoa se identifique mais pro lado masculino ou pro feminino, né? E talvez de forma psíquica essa forma de identificação é que não fica clara pra ela, tá? Então hoje tem aquele mundo de letrinhas que tem LGBT, gay, não-binário, é isso e aquilo. E eu tenho que ir pra internet pra pesquisar porque eu realmente não sei. (E3)

A orientação sexual, eu acho que é quando a adolescente, o puberi, ele nasce com um sexo, mas a sexualidade dele não corresponde ao biológico, tá? E então, identidade de gênero é isso aí também. Você nasce com um órgão masculino, mas você não se sente um homem, né? Então, pra mim, isso aí, identidade de gênero, isso aí. Você nasce com um sexo, mas a sua sexualidade não é a biológica, tá? (E15)

A orientação sexual eu entendo que é algo que dá pessoa, uma escolha. E o gênero, eu não sei se estaria o que eu entendo, estaria mais associado a essa questão de se confusão com sexo. Talvez a gente tenha a espécie homo sapiens e aí tem dois sexos. Ou o gênero, aí que está. Aí eu tenho essa dúvida. Masculino e feminino. Mas a orientação sexual que uma pessoa teria, independente se ela fosse sexo masculino ou feminino, é outra coisa, é uma coisa diferente. Mas os termos que são utilizados geram confusão em mim (...) O gênero e o sexo às vezes para mim já era uma confusão de entender o que é uma coisa ou outra. Mas a sexualidade é algo que eu entendo ser diferente disso. É algo mais relacionado com a vivência da pessoa, escolha da pessoa (E19)

Observou-se também que, para alguns professores, a aproximação com a temática se deu por uma via mais pessoal. Suas falas revelaram as próprias inseguranças ao mesmo tempo em que buscavam em suas vivências uma forma de articular uma explicação, como nos exemplos a seguir de E14 e E20:

Para mim é um pouco confuso, mas orientação sexual para mim tem a ver com atração física, atração sexual por determinado gênero. Identidade de gênero é como eu me identifico dentro de uma sociedade, como gênero feminino, masculino ou dentro daquele amplo espectro. (E14)

Eu não sei muito. Não, eu desconheço um pouco sobre o assunto com as novas identidades das pessoas. Conheço um pouquinho, é claro. Não sei se é isso, mas aqui na escola a gente sempre tenta acolher o estudante e respeitar da melhor maneira possível de acordo com como ele se identifica, ele ou ela. (E20)

Apesar do crescente reconhecimento da importância do acolhimento à diversidade sexual e de gênero, ainda é possível identificar, entre alguns profissionais da educação, discursos que reforçam a cisheteronorma como parâmetro de validade social. Essas falas tendem a questionar a legitimidade das

vivências LGBTQ+ na adolescência, atribuindo-as à confusão de ainda não saber o que se quer, à carência afetiva ou ao desejo de chamar atenção. Essa desconfiança, inclusive, manifestou-se de forma sutil, disfarçada como uma preocupação pedagógica de que, ao nomear e validar diferentes identidades, a escola estaria criando um excesso de "rótulos" ou categorias para os alunos. Como nos exemplos a seguir:

Não de estar trazendo categorias. É isso que eu fico preocupada, sabe? É o olhar que eu penso assim, a gente fica muito nisso de trazer. As diferenciações, as categorias, como que um é, como que não... Pode até ser interessante para a gente tentar identificar como é que eles se entendem, como é que eles se compreendem, mas eu tenho muito medo da gente estar criando outras espécies de ser humano. (E17)

Eu acho, tipo assim, aqui na escola a gente tem bastante, né? Esse movimento de [LGBT]... Na verdade, eu acho que os adolescentes ainda não sabem o que eles querem ser, o que eles são (...) Eu não sei se eles querem, porque eles fazem isso pra chamar atenção. Às vezes tá faltando alguma coisa que eles queiram chamar atenção dos pais, de professores, de colegas. Ou se eles estão, tipo, fazendo uma experiência pra ver se realmente... Ah, eu quero ser assim, eu quero ser desse jeito. Eu acredito que seja assim, né? (E23)

Algumas falas destoam da maioria e tendem a demonstrar maior domínio conceitual sobre os conceitos relacionados à diversidade sexual e de gênero, como fica explícito a seguir:

Eu sei que a gente não fala opção sexual, não é uma opção, a gente não se fala de uma questão de escolha, de eleição. Por isso ter uma orientação sexual tem sido mais usada, que tem a ver com a atração e as relações, com quem você se relaciona, se você se relaciona com pessoas, ou se sente atraído por pessoas de um sexo ou outro sexo, e a identidade tem muito mais a ver com aquilo que você expressa, como você se sente, aquilo que você quer mostrar, aquilo que tem a expressão de gênero, identidade de gênero, identidade relacionada com como você se sente, a expressão relacionada ao que você expressa para os outros, como você se mostra, como você se vincula com, sei lá, com a vestimenta, com os jeitos, com as atividades, as práticas, enfim. Não sei se é mais ou menos por aí. (E6)

Em suma, essa categoria apontou para um panorama de compreensão fragmentada a respeito dos conceitos de orientação sexual e identidade de gênero, limitada e, muitas vezes, permeada por mitos e estereótipos tendo por base a cisheteronorma. Ainda assim, parece haver por parte de alguns professores certa abertura à escuta e ao interesse em compreender melhor os conceitos de orientação sexual e de identidade de gênero, o que revela a importância da formação continuada para os professores como estratégia para o enfrentamento da LGBTfobia institucional e para o fortalecimento de práticas educativas inclusivas.

5.2 LGBTFOBIA E SEUS DESOBRAMENTOS SOBRE OS ESTUDANTES LGBT+

A segunda categoria, denominada LGBTfobia e seus desdobramentos sobre os estudantes LGBT+, reúne relatos que evidenciam como diferentes formas de preconceito e discriminação afetam cotidianamente a vivência escolar de estudantes LGBT+ a partir da observação dos professores. As falas foram organizadas em três subtemas: o primeiro, LGBTfobia institucional, abrange situações em que práticas discriminatórias são sustentadas ou reproduzidas por normativas, regras escolares ou atitudes de profissionais da educação, bem como da comunidade; o segundo, bullying e violência escolar direcionadas a estudantes LGBT+, contempla relatos dos professores de agressões verbais, apelidos pejorativos, exclusões e outras formas de violência entre pares; por fim, o terceiro subtema, repercussões negativas da LGBTfobia sobre a saúde mental de estudantes LGBT+, reúne observações também pelos próprios professores sobre os efeitos psicológicos dessas vivências, como retraimento, evasão escolar, automutilação, ideação suicida e isolamento social.

5.2.1 LGBTfobia Institucional

Ao abordar o contexto institucional e comunitário no qual a escola está inserida, os docentes relataram diversas barreiras estruturais e simbólicas que dificultam a construção de um ambiente escolar acolhedor para estudantes LGBT+. As falas evidenciam que a LGBTfobia institucional se manifesta tanto por meio da omissão quanto da resistência ativa de colegas, famílias e da própria gestão pública frente a promoção da equidade de gênero e sexualidade.

Aspectos fortemente citados como os que dizem respeito ao papel das famílias, da religião e até mesmo da comunidade como fontes de censura ou negação da sexualidade ou identidade de gênero dos alunos, como demonstram as frases temáticas de E2, E4 e E6 a seguir :

E dessa menina por os pais serem da Igreja Evangélica. A gente sabe que daí tem uma questão bem mais rígida [de aceitação da sexualidade homoafetiva da filha]. Conheci também um colega [homossexual] que a família toda era testemunha de Jeová. E foi bem difícil para ele. (E2)

...mas as pessoas, as famílias, às vezes não aceitam, então eles [os alunos] tentam camuflar, ser uma pessoa que não se sentem, com a qual não se identificam. E eles falam em ser uma pessoa que não são, porque eles acham que a sociedade não aceita, porque em casa já não te aceita, né, na escola não vai me aceitar, vou passar preconceito, eu vou sofrer (...) muita gente, tipo, né, tem algum preconceito religioso, né, muitos não aceitam. Ah, eu não vou fazer porque assim não é a minha visão... (E4)

A gente sempre fica com o pé atrás quando trabalha essas questões, porque a gente sabe que existe uma repressão grande, a gente sabe que existe as famílias, a coisa, esse tipo de debate às vezes acaba indo para, enfim, perde o controle do que as pessoas estão falando. A gente tem professores na escola que são, abertamente, contrários a esse tipo de debate dentro da escola, inclusive fazendo videozinhos, publicando coisas, então a gente sempre fica um pouco com o pé atrás, mas eu não me isento, não vou deixar de falar disso, mas é difícil. (E6)

Além disso, alguns professores relatam conflitos internos entre a necessidade de acolher os estudantes LGBTQ+ e as barreiras impostas pelas famílias ou colegas de trabalho que negam a diversidade sexual e de gênero, como demonstram E5, E7 e E8:

...eu acho que essa comunidade aqui é um pouco mais conservadora do que a escola em que eu trabalhava, mas eu não pretendo deixar de trabalhar o que eu sempre trabalhei com os alunos e conversar com eles sobre. (E5)

...é uma questão que eu acho que sempre a gente precisa bastante de uma orientação para como lidar, porque às vezes a gente esbarra na questão da família não aceitar [a sexualidade ou identidade de gênero do aluno]. E até onde a gente consegue ir para acolher o aluno, de forma que a gente também não seja prejudicado pela família quando eles não aceitam essa situação. Temos tempos difíceis, né?" (E7)

Porque eu acho que no modo geral, na avaliação, os professores não estão preparados e não estão amparados para abordar esses conteúdos. Eu acho que as famílias não estão prontas para receber esse tipo de conteúdo. (E8)

As professoras apontam em suas percepções que a escola ainda carrega valores conservadores, muitas vezes com a observação dos professores sobre o preconceito que existe entre os pares como demonstram em suas falas E15, E27 e E22 a seguir:

...me chamou a atenção foi o seguinte, que tinha um casal hétero, que se beijou, no intervalo na frente da sala. Aí ele [um aluno homossexual autodeclarado] falou assim: "É professora, eles são héteros, então podem, eu quero ver se eu fosse beijar algum outro menino aqui dentro"...aqui é uma comunidade muito conservadora, mas tem uns que conseguem sobreviver. (E15)

Eu evito bastante essas falas [sobre orientação sexual e identidade de gênero] com os professores, porque eu ainda acho que o professor está muito cheio de preconceitos para isso também. Porque quando a gente vai ter um espaço mais voltado para eles; eles soltam uma piada [lgbtfóbica], uma fala, um riso. Ao mesmo tempo que se vê a seriedade e preocupação de uns, em um momento de descontração essas piadas vêm. Então, o que tu vê? Tu vê aqui, tem um preconceito ainda muito arraigado (...) eu ainda acho sobre a família, ela também é responsabilizada por isso, porque a gente aprende pelo exemplo, né? Posso falar, falar, falar, mas se eu não tiver o exemplo da conduta adequada, da conduta acertada, eu vou continuar repetindo isso. (E27)

Então a gente tem professores e professores. Infelizmente, eu acho que a gente está vivendo um momento de tanto retrocesso na educação, que não dá para dizer que a gente conseguiria, não sei se a gente conseguiria com o grupo de professores que a gente tem hoje, não sei se a gente conseguiria

fazer frente a tudo isso. Mas que é importante, é? Porque se a gente não falar, ninguém vai falar. Eu acho que a gente tem... é uma das batalhas que a gente tem para lutar. Mas não sei se a gente tem força para tudo isso. (E22)

Casos mais graves de omissão institucional ou resistência ativa são relatados, sem a percepção de que possa repercutir negativamente com o estudante, como a recusa de professores em chamar um estudante trans pelo nome social, ou da permissão do uso do banheiro desejado pelo estudante, mesmo quando há o consentimento familiar, como demonstrado nas falas a seguir:

Eu percebo que alguns professores têm um certo conservadorismo ali, digamos assim, na conta deles, que eles não conseguem, não querem entender, né? Entender essa diferença dos alunos que eles precisam desse acolhimento principalmente na escola, visto que nem sempre a família é o lugar de acolhimento para eles. Eu tive várias situações com colegas de trabalho, que eu tive que nos embates, assim, fortes justamente, por eles não aceitarem esses alunos assim, não aceitarem chamar eles por outro nome, né? Ou tratar eles pelo pronome com o qual eles se identificam. (E7)

Enquanto ela tiver esse corpo [referindo-se a um menino trans], ela vai usar o [banheiro] das meninas, porque ele está adaptado para as meninas, né? E ela vai ter que usar isso, infelizmente. Enquanto ela tiver esse corpo, vai ter que ser esse. (E17)

Teus documentos estão ali na Secretaria com esse nome. É isso. Então, assim, a questão aqui não é o gênero. A questão aqui é uma chamada, eu preciso só falar um nome. Eu te entendo, aceito. Mas, assim, eu espero que tu também me entenda. Que eu também posso, sim, te tratar pelo nome que está aqui no seu documento, que é o seu nome. Tu também não pode ir contra isso. Por mais que a pessoa não queira, ela vai fazer o quê? Então, claro, tem meios para poder resolver isso aí. Tranquilo. Mas, naquela situação ali, naquele momento, eu não pude. Pelo menos, eu agi dessa maneira. Acho que não agi de forma preconceituosa e nem de forma que pudesse denegrir de alguma maneira a imagem dela perante os outros ali, sabe? (E18)

Eu vejo daí que ocorrem situações assim de o aluno querer ser chamado de um outro nome, aí às vezes ele não ainda tem a validade para poder ser

chamado desse nome, mas ele já fica sendo chamado pelos colegas, alguns por nome que ele ainda não tem na chamada. E aí na chamada, por exemplo, a gente não pode ficar chamando por outro nome, porque não é ainda autorizado (E19)

...a gente tem essa questão [do aluno que pediu que o chamem pelo nome social] e um profe falou, "Não, só vou chamar se estiver na chamada." Mas a gente tentou explicar que a gente já falou com a família, a família já sabe, só está esperando esse momento da família falar com o estudante ou o estudante falar. Mas ele disse, "Eu não vou falar se não estiver no papel. (E20)

A resistência à linguagem inclusiva por parte dos professores também aparece como um marcador de conflito em potencial entre os alunos e os professores, como demonstra a fala E3:

...um dos alunos disse assim: 'todos, todas e todes, professor'. Então, eu disse assim: 'não. Quando a gente diz "todos", sugere que é um grupo inteiro. Não. Não é necessário desmembrar, dizendo "todos" e "todas". Quer dizer, todos incluem as mulheres'. 'Ah, mas é que daí tem todes'. Eu disse assim, 'não, meu filho, não existe. Ele insiste: 'existe sim e tal, porque é aquele grupo que não se identifica, nem com um, nem com o outro'. Eu disse assim: 'não precisa disso. A única coisa que precisa é que eu te respeite. Então, não vai existir esse tipo de palavra. Existe uma outra que é o respeito pela tua pessoa, pelas tuas escolhas'. (E3)

Embora a universidade tenha uma relação extensionista com a escola proporcionando contato com arte, cultura e diversidade mobilizada pela presença de pessoas trans ou travestis. Em atividades pedagógicas, por exemplo, pode ser vista com estranhamento ou gerar reações transfóbicas por parte de alguns professores e alunos. Os seguintes depoimentos trazem à tona a transfobia no contexto escolar:

Nós tivemos, na semana retrasada, também um debate (...) e vieram representantes da UFSC, e veio um travesti [referindo-se a uma travesti], né? Ele veio vestido, se identifica como mulher e veio vestido assim. E isso nos alunos, a gente percebe que causa, assim, né? Nossa, inclusive alguns professores também que tiveram comentários relacionados a isso, dizendo que nós estávamos enquanto escola incentivando. (E1)

A gente tem um caso de um professor nosso aqui da escola, que veio uma moça da UFSC [referindo-se a uma poeta travesti que visitou a escola em atividade de extensão] para trabalhar em [Poesia] *Slam*. Já te contaram isso? Então vou te contar do meu jeito. A moça da UFSC veio aqui para trabalhar poesia falada, foi um projeto maravilhoso, bem legal. E o professor reacionário da pior espécie saiu falando mal da moça nas redes sociais. (E22)

Por fim, houve ainda uma ressalva de um professor com relação ao aumento na presença e engajamento escolar em sua percepção de estudantes transgêneros, apesar de reconhecer a LGBTfobia institucionalizada:

Talvez nos últimos anos, eu quero dizer, de 2020 para cá, de ter reparado a presença de estudantes trans nas escolas, seja no ensino fundamental, no ensino médio ou até mesmo na EJA. Os que estão no regular, não sei se acabou abrindo a pergunta um pouco, mas é uma visão de como eu experienciei isso. No regular, ou seja, quem está fazendo o estudo no período normal, eles estão realizando a escola, eu percebi parecia alguns que tinham apoio da família. E os que eu percebi na EJA já eram estudantes que já tinham a casa dos 20, tinham parado de estudar, voltaram né, mas a gente não entendia assim. Até devia ter alguma relação [com a LGBTfobia institucionalizada gerando evasão escolar], mas não tive essa abertura para entender o porquê que parou, porque era muito comum todo mundo parar na EJA, parar de estudar, e voltar. Eu percebo que tem aumentado a presença de estudantes Trans nos últimos 5 anos, e também dos estudantes terem uma relação mais normal, mais simples, mais natural com a sexualidade dos outros, diferente de quando eu estava na escola, há 20 anos atrás. Eu percebo que é mais... as pessoas têm os problemas, infelizmente, sobretudo de homofobia, mas eu percebo que os próprios adolescentes eles dão maior naturalidade. Não sei se é relacionado a minha posição adulta e heterossexual, mas é como eu percebo... (E9)

Esses relatos indicam que, embora existam profissionais engajados e atentos à diversidade, a LGBTfobia institucional ainda se impõe como uma barreira significativa, seja por meio de silenciamentos, discursos religiosos moralizantes, negações linguísticas ou violências simbólicas no cotidiano escolar. Tal cenário reforça a urgência de políticas de formação continuada obrigatórias, com respaldo

da gestão educacional, que contribuam para desnaturalizar a exclusão e promover práticas efetivamente inclusivas.

5.2.2 Bullying e violência escolar direcionados a alunos LGBT+

O *bullying* direcionado a estudantes LGBT+ apareceu de forma recorrente nas falas dos docentes, sendo descrito como uma prática cotidiana e tendendo a ser naturalizada no ambiente escolar, expressando-se por meio de xingamentos, piadas, insultos, exclusões e, em muitos casos, violência simbólica sustentada por uma cultura escolar ainda marcada por preconceitos.

O uso de termos empregados de forma pejorativa, como “bicha”, “viado” e “sapatão”, aparece com frequência, naturalizado entre os estudantes conforme demonstram as seguintes falas de E6, E11 e E23:

...tem muita, muita, muita LGBTfobia, talvez assim, acho que tem muito preconceito, muita discriminação em geral, muita violência, verbal, a forma como os jovens se tratam assim é até chocante. Mas eu acho que a LGBTfobia é a mais cotidiana de todas as formas de preconceito. (E6)

O que tem é, entre eles, uma falta de respeito constante. E que ousam, assim, de forma pejorativa, né? Um xigamento, ah, bichinha, viado, de uma forma pejorativa e desrespeitosa. (E11)

...entre eles mesmos, né? Que eles se xingam, se chamam, "Ah, eu não aceito brincar contigo, porque tu é viadinho", como eles têm mania de falar. E então tem muito bullying sobre isso. (E23)

E por vezes até no próprio intuito de “corrigir os alunos” com relação à conceitos de identidade de gênero e orientação sexual, alguns professores acabam reforçando estigmas e cometendo LGBTfobia, como no exemplo a seguir:

O jeito como ele se veste, que ela se veste, parece mais um travesti. Daí eu disse assim, 'O que é um travesti para você?' Ah, um travesti é uma mariquinha, falou assim para mim ainda, sabe? (...) Nossa. Aí eu disse, 'Ah, isso faz alguma diferença pra ti?' Assim, deixa de ser menos colega, mais colega, tu acha que tem menos direito do que você? Como é que você vê isso? Daí ele diz assim, 'Não, claro que não'. Eles nunca assumem

preconceito, ninguém assume preconceito, né? Daí, tá. Aí eu: 'Então, se pra ti não faz diferença, por que você tá ferindo dessa maneira? Por quê? Porque você está enxergando ele dessa maneira. E a maneira como a gente enxerga os outros, a gente faz um julgamento. E esse julgamento é o que sempre pode ser mais positivo, menos positivo. Você acha que ele merece ser julgado, se avaliado dessa maneira?' Vai ter que começar com essas falas para tentar desmontar o preconceito. (E17)

Os relatos evidenciam que o bullying não se restringe ao espaço físico da escola, mas também se estende ao ambiente virtual, onde o *cyberbullying* intensifica o sofrimento dos estudantes, como demonstra E2:

Eles têm uma pressão, sofrem bullying, têm aquela pressão de se encaixar na normalidade da sociedade (...) e às vezes eles também não sabem como se impor. Então acabam se fechando nisso, nesse bullying [...] também pela internet. (E2)

Casos envolvendo estudantes trans e não binários também foram mencionados, especialmente em situações de (não) uso do nome social e de (não) uso do banheiro, onde o preconceito aparece de forma mais explícita. Muitas vezes, o desrespeito à identidade de gênero acaba sendo legitimado pela ausência de protocolos institucionais claros ou pela resistência de colegas e docentes, conforme destacam E7, E17 e E22 na sequência:

Eu tinha quatro alunos trans, em diferentes salas, aliás 3 meninos trans e um era não binário. E aí eles tiveram algumas situações de bullying com a função do nome na chamada. (E7)

...Ela exigia que tinha que mudar o nome, até que a mãe dela veio aqui assinar a autorização para que a gente viesse a usar o seu nome social. E inclusive, ela tinha uma bandeira que ela tinha que usar o banheiro dos meninos. E isso era uma coisa que era um ponto de briga todos os dias, porque como ela andava sempre de saia, maquiada, cabelo, toda produzida como uma menina, né? Os meninos ficavam escandalizados porque aí encontravam ela no banheiro deles. E aquilo era um rolo quase que todos os dias... (E17)

...tem um menino, nasceu um menino, mas ele tem toda... Ele se veste, ele se identifica como uma menina, ele se maquia, não quis trocar de nome. E daí ele sofreu bullying das crianças, porque começaram a perguntar por que ele entrava em um banheiro, e não entrava no outro banheiro, e a mãe tirou ele da escola. (E22)

Outro saiu da escola também, que era uma menina que se identificava como um menino e também começou a ser zoadado e a gente não conseguiu alcançar e até a gente chamar a atenção de um ou outro já começou de novo [os xingamentos]. A mãe também tirou da escola, porque estava sofrendo bullying. (E22)

Desde a presença de convidados trans em eventos escolares até a convivência cotidiana entre os alunos, há registros de atitudes discriminatórias que reproduzem estigmas e marginalizações, como explícito na frase a seguir:

Outros já vinham mais para a questão de ficar falando, cochichando, com o colega criticando [a poeta-ativista trans que visitou a escola], sabe, fazendo aquelas falas que insinuam o bullying, né? Destilando preconceito mesmo. (E1)

Ainda que alguns professores tentem intervir, há reconhecimento de que as medidas adotadas muitas vezes são paliativas ou insuficientes, especialmente em escolas com equipes reduzidas, sobrecarga de trabalho e falta de formação docente para lidar com esses conflitos, conforme ressaltam E8 e E18:

...o caso mais marcante, mais recente foi de um aluno que estava cometendo vários casos de homofobia. E aí quando a gente chamou os pais para conversar, foi uma situação em que os pais assim não aceitavam que ele cometia aquilo e achavam tudo aquilo normal e era um reflexo de ele também sofrer bullying por ser gordo e aí foi uma situação que foi um pouco mais complicada assim. (E8)

...bastantes alunos aqui, que são bem homofóbicos, são xenofóbicos também, bastantes, uns aí até já foram penalizados com suspensão, tudo mais, mas aí tu vê, tu penaliza, fica lá pra refletir um pouco, volta, não muda, nada, sabe? Então, como poder atacar de certa forma assim, para conscientizar essas pessoas, esses adolescentes aí que não querem nada

com nada, ou que se acham direito na razão que eles pensam que é o correto. Eles dizem ‘ah, porque você é gay, um viado, que é lésbica, que é sapatão, chupadora de não sei o que’. (E18)

Há ainda o reforço de que os casos de LGBTfobia não atingem apenas estudantes LGBT+, mas os xingamentos são usados para ferir qualquer comportamento que desvie às normas dos papéis e expressões de gênero, como demonstra a fala de E4:

...o bullying, é direto, né, tipo agora mesmo eu estava na aula e tem um menino que gosta muito de tá se agarrando, pulando, ele é muito do toque, ele é bem masculino, e aí um [outro colega] disse assim pra ele: ‘para, parece uma bicha’; aí eu esperei, e disse: ‘de onde é que tu tirou essa palavra, o que que é isso?’ (E4)

Apesar do cenário escolar preocupante, permeado por LGBTfobia, também há menções à existência de alunos mais acolhedores, o que indica que o ambiente escolar não é homogêneo e, que resistências e solidariedades podem emergir mesmo diante de um contexto adverso, conforme ressaltado por E10:

Tem alguns alunos que sim, fazem bullying, mas tem alguns que acolhem. Então, tem os dois lados da moeda. (E10)

O bullying homofóbico e transfóbico, portanto, aparece como uma das principais formas de violência escolar que impactam negativamente a saúde mental de estudantes LGBT+. Ele opera não apenas como um ato isolado, mas como um sistema de exclusão e controle de corpos e de identidades, muitas vezes reforçado pelo silêncio institucional e pela ausência de medidas protetivas sistematizadas.

5.2.3 Repercussões negativas da LGBTfobia sobre a saúde mental de estudantes LGBT+

As falas dos educadores evidenciam o sofrimento psíquico vivenciado por estudantes LGBT+ em decorrência da LGBTfobia institucional, do bullying escolar e da falta de acolhimento familiar e social. As repercussões na saúde mental desses adolescentes surgem de forma constante nos relatos, sendo descritos em diferentes

formas de sofrimento emocional, a saber: isolamento social, retraimento, tristeza, autolesões, ideação suicida e quadros de depressão e ansiedade.

A escola, muitas vezes, não consegue identificar de imediato os sinais de sofrimento, seja por limitações estruturais, sobrecarga de trabalho ou falta de formação da equipe de trabalhadores. Ainda assim, os professores demonstram preocupação diante de comportamentos como o silêncio excessivo, o uso de capuzes, o isolamento em sala de aula ou a ausência prolongada das atividades escolares:

Então isso acontecia muito no primeiro ano [do Ensino Médio], quando eles entraram no primeiro, a gente via, era visível, né? Aí muitos botavam capuz, se escondiam porque estavam infelizes, depressivos, se cortavam. (E4)

[o *bullying*] prejudica muito a saúde mental [dos alunos LGBT+]. Eu percebo que eles ficam muito mais retraídos do que já eram em sala de aula. E é nítido quando o aluno não está bem, quando ele não consegue mais acompanhar a aula do mesmo jeito, ou quando ele não consegue mais interagir com os colegas da mesma forma, porque aquele *bullying* está ali instaurado na sala de aula. E é muito prejudicial. Prejudica ele no conteúdo, prejudica ele na vida social, prejudica a relação dele com os colegas, com os professores, prejudica um ano todo, assim. E fica complicado, inclusive, de continuar dando aula dentro de um ambiente, assim, onde os alunos são hostis com ele [referindo-se a um aluno LGBT+ hipotético que está sofrendo LGBTfobia], onde ele está se sentindo mal, porque nem sempre a gente consegue controlar uma turma de 30 e poucos alunos (...) Principalmente a questão social deles, assim, eles ficam muito mais retraídos. E se isolam, né? E aí acaba que, às vezes na família também não tem apoio, e aí na escola não tem apoio, e eu percebo que parece que aí é um incisivo, assim, para um colapso da saúde mental deles. (E7)

Os relatos mostram que o sofrimento mental nem sempre é verbalizado pelos estudantes, o que exige atenção e sensibilidade dos profissionais da educação para captar os sinais indiretos. A dor muitas vezes aparece por meio da recusa em ir à escola, da dificuldade em se relacionar com colegas, ou do isolamento em apenas um grupo e da evasão, como exemplificado nas falas E10, E18 e E22 a seguir:

Tem aqueles que quando sofrem procuram mais os amigos, os que apoiam e ficam mais ali, mais isolados naquele grupo, mas esses se isolam naquele grupo. Então, tem os que às vezes faltam, não querem vir pra aula. Mas assim, dos casos que eu tenho, a maioria vem e eles procuram realmente as amizades mais aqueles que apoiam aqui, estão do lado deles ali que entendem e acabam se afastando mais dos outros alunos. (E10)

[sobre a relação entre LGBTfobia e a saúde mental dos adolescentes LGBT+] Ah, péssimo, né? Eu acho que atrapalha muito. Em sala de aula, eles são mais retraídos, ficam mais na deles. Se eles querem falar algo, tem uns que já não falam, ou esperam todo o turma sair pra vir falar mais reservado, ou quando a gente pede pra se expor na turma de alguma maneira, por como a pergunta ali aleatória, responde, "Fulano, daí aquela pessoa já fica mais retraída", e a gente nota aí, pelo menos, conseguiu perceber que não é pelo fato de, "Ah, eu sou envergonhado e coisa", é pelo fato do preconceito mesmo, porque aquela pessoa tem uma outra identidade de gênero, então, né? (...) Essa pessoa acaba se diminuindo mais, ficando mais, mais, mais, e um, acaba se fechando, né? Então, eu acho que isso aí, pra saúde mental, não é nada bom. E a pessoa fica sem vontade de vir pra escola, fica sem vontade de frequentar outros ambientes, porque vai achar sempre que vai estar sendo rejeitado, então nem fica difícil, não acredito que a saúde mental dessas crianças, adolescentes, tem que ter também uma atenção um pouco mais pra eles, só que também, daí, parte de família também, já começa tudo isso, que a família também tem que levar a te apoiar, e às vezes o próprio preconceito já vem dentro da família, o próprio pai, a mãe... (E18)

Tem um menino que nasceu menino [referindo-se a uma menina trans], mas ele se veste, se identifica como menina [...] a mãe tirou ele da escola [...] Outro saiu da escola também [...] A gente vê um sofrimento nos adolescentes. (E22)

A falta de acolhimento familiar agrava esse cenário de sofrimento por LGBTfobia. Há um relato no qual uma estudante autodeclarada lésbica foi agredida e desqualificada pela própria genitora ao tentar falar sobre sua saúde mental, conforme demonstra a fala E2 a seguir:

Porque é uma coisa que afeta todos os campos profissionais, todos os campos da vida. (...) eu vejo assim que se você está feliz, você vai estar

feliz em todos os ambientes, né? Você está feliz contigo mesmo. (...) [os estudantes LGBT+] acabam se sentindo inferiores, assim como eu te falei, assim, sabe? Por serem diferentes, por não ser como... acho que os outros, sei lá, gostariam.(...)Esse bullying, né, essa LGBTfobia, impacta na saúde mental deles. Então, pensar em suicídio e se automutilar, se cortar aí... Bem complicado isso. Porque às vezes a família acha que não é uma coisa grave, não é sério. Outro dia, uma menina comentou que a mãe dela bateu nela horrores, por ela falar que ela não estava bem, que ela queria conversar com a mãe dela [sobre sua sexualidade]. E a mãe disse que era bobagem dela que ela estava se cortando e em vez de a mãe tentar acolher, a mãe foi bater nela mais ainda que o pai teve que levar para casa dele. Nossa. E a menina continuou com esse pensamento (E2)

Em outro relato, observa-se que o uso ou a negação do nome social também constitui um ponto central de sofrimento emocional para jovens trans. Para alguns estudantes, ser chamado pelo nome com o qual se identificam representa um gesto fundamental de reconhecimento e dignidade, conforme reforça E20:

Dá para ver o brilho nos olhos quando eu chamei pelo nome social e perguntei: “Você gostaria de ser chamado como?” (E20)

O não reconhecimento do nome social, por outro lado, reforça a exclusão e pode intensificar sentimentos de inadequação, desvalia, abandono, gerando inclusive repercussões graves como a automutilação, conforme exemplificam E14 e E20:

...um aluno do oitavo ano, que biologicamente ainda é uma mulher [referindo-se a um menino trans]. E eu achei meio chocante, não pelo fato em si, mas como isso chegou para mim. Porque é um menino que estou, enfim, fisicamente percebendo as características femininas, mas se veste mais masculinizado, mais dentro do que ele se identifica. O nome ainda é o feminino e durante muito tempo eu chamei assim, mas enfim, a gente tem muita liberdade em relação à identidade de roupa, como eles se vestem...E eu nunca, não tinha me ocorrido até porque não é uma coisa que eu vou perguntar para ele, ‘ah, e aí?’ Mas isso não tinha chegado para mim ainda, no sentido de ‘ah, é um menino que está no processo de [identificação com outro gênero]...’ E aí, quando eu fiquei sabendo, eu perguntei ‘tá, como é que você gostaria de ser chamado?’ Aí ele olhou para mim assim. E aí eu

entendi, tipo, 'nossa, desculpa, você pode falar para as pessoas assim, né?' Mas é um menino que está... é bem quietinho, é muito apagado, é um baita aluno, assim, desenha horrores, é muito criativo, mas na aula fica extremamente apagado. Eu achei... isso foi uma coisa que me marcou porque foi meio recente, assim, né? Eu fiquei pensando na violência de ter sido chamado, sei lá, meses pelo nome antigo (E14)

...a gente tem um estudante que a mãe trouxe algumas questões de que estava se cortando, saber se já tinha acontecido alguma questão na escola. Então a gente foi buscando para saber o que era, falamos com a turma, e ontem eu encontrei com o estudante em um corredor e perguntei, "Como você gostaria de ser chamada?" Já fui "profe", então conheço ela por menina... Ele: 'Olha, se possível gostaria que me chamasse de [nome masculino]' Eu falei, 'Ok, já conversou com os pais, por isso aí, enquanto escola a gente tem uma documentação, que os pais assinam para também incluir na chamada o nome social.' Ele falou que não se sente confortável ainda, mas que está esperando um momento certo para contar. (E20)

Alguns educadores reconhecem que, mesmo estudantes aparentemente mais fortalecidos, que vêm de famílias acolhedoras, não estão mais protegidos aos impactos da violência simbólica no ambiente escolar, conforme E8 e E21 apontam:

Mesmo aqueles que parecem preparados [...] a questão emocional, psicológica vem depois. (E8)

a saúde mental dos alunos. Adoecimento por isolamento. Existe um processo muito forte de... Poder masculino na escola. Que... Quando tu não se encaixa, acho que existe um isolamento forte. Esse isolamento acaba tendo uma consequência grande de... Não gostar de vir para a escola, ter poucas amizades, medo de grupos de... Intimidação. Então com certeza... É um processo rápido ou lento de adoecimento por isolamento. (E21)

Outro professor amplia a análise ao sugerir que a violência sofrida por estudantes LGBT+ encontra um terreno fértil em uma cultura escolar já marcada pela violência, que serve como fermento para as agressões entre os próprios alunos, conforme o seguinte discurso:

A gente tem muitos estudantes passando por problemas sérios de saúde mental, às vezes sem ter consciência ou sem ter um diagnóstico. São questões de ansiedade, de depressão. Acho que são vários os transtornos que a gente nota que estão acontecendo e a violência, né? Acho que a violência nos conflitos, ela acaba sendo exacerbada. Todas as relações entre os jovens, a gente vê muita violência na forma como eles se relacionam. Isso é um sintoma de uma questão de saúde mental e também uma causa, né? Acho que as relações estão muito violentas hoje. Então, acho que sim existe uma relação direta entre não só LGBTfobia como todos os tipos de preconceito com a saúde mental dos estudantes, tanto daqueles que promovem quanto daqueles que sofrem. E os que promovem, a gente vê também que existem problemas sérios de falta de atenção psicológica que deveriam ter. Eu acho que principalmente, eles têm que ser atendidos de alguma forma, porque eles não... Você não pode achar que uma criança de 10 anos que está cometendo LGBTfobia é porque ele é mau. Ele não é mau por isso. Tem alguma coisa por trás e é família, são as relações, é o conteúdo que ele recebe nas redes sociais, é conteúdo que ele não deveria estar vendo nas redes sociais, mas que ele está vendo. E tudo isso vai afetar a saúde mental desses estudantes também. Acho que é uma expressão também. Acho que os que cometem também são uma expressão de um problema de saúde mental, de uma falta de atenção no âmbito da saúde. (E6)

O sofrimento mental dos estudantes, portanto, não pode ser compreendido apenas como um problema individual, mas como um reflexo de estruturas sociais e escolares que, ao negarem a legitimidade de suas identidades e experiências, produzem exclusão, silenciamento e, em casos extremos, risco de autoagressão, conforme exemplificam E15, E18 e E22:

“falar sobre sexualidade, esses conteúdos importantíssimos, né? Porque o Brasil é campeão em assassinatos, né? Então, é uma questão vital...É muito danoso, eu acho. Porque eles [os estudantes LGBT+] entram muito em depressão. Eu acho que essa depressão é por conta da mesma aceitação, né? Nosso país é um país machista. É um país homofóbico. É um país fascista. A gente saiu do governo fascista [referindo-se ao governo Bolsonaro]. E agora a gente tá aí lutando contra fascismo. Então, essas coisas tendem a se agravar...na idade deles, eles precisam da aceitação dos colegas...O cérebro deles ainda não tem formação suficiente pra ter essa imagem. Vamos dizer assim, é um cérebro ainda imaturo. Então, tem a

parte de maturação fisiológica. Então, assim, eu acho que afeta bastante.” (E15)

“...ah, que uma pessoa homossexual “ah, porque você é gay, um viado, que é lésbica, que é sapatão, chupadora de não sei o que”. Não é assim que trata uma pessoa, e eles se tratam bem assim mesmo, e aí como é que vai ficar a saúde mental de uma pessoa dessa? Recebendo porrada o tempo inteiro, vai chegar um momento que surta, né, e faz bobagem, porque é um momento de explosão, o que tu tiver na volta ali é capaz de tu passar no pescoço de uma criatura dessa, né? Então, a pessoa que está sofrendo pode chegar num ponto de ir a alto, que já não responde mais pelos atos, né? Então, eu acredito que isso é muito forte assim, sabe? Tem que dar atenção, porque se não essas pessoas vão virar tudo, vão ficar tudo doente, né?” (E18)

“A gente tem um movimento na escola nos últimos anos, principalmente depois da pandemia, de muitas crianças querendo se cortar, se cortar mesmo. E dificuldade de vir para a escola. Não conseguem fazer amigos. E tem muitas crianças que são medicadas, fazem acompanhamento psiquiátrico. Por causa... A escola não consegue alcançar tudo que acontece dentro da escola. Parece tolo assim, mas a gente não consegue. A gente não consegue ver as brincadeiras que eles falam e entre si, no horário dos intervalos, a gente não consegue acompanhar tudo que acontece. Então eu acho que as crianças sofrem bastante. Mas a gente não consegue dar conta daquilo que está acontecendo porque é muita criança e a gente não consegue ver tudo. E eu acho que sim. A gente já teve casos de crianças que foram transferidas” (E22)

A reflexão dos professores sobre o sofrimento mental resultante da LGBTfobia, ultrapassou inclusive o campo perceptivo relacionado aos seus estudantes, perpassando experiências pessoais com familiares e amigos, reforçando consequências extremas como o suicídio, conforme destacam E4 e E9:

“...eu tenho uma prima que é psicóloga, ela diz de pacientes que ela perdeu é muito triste, a menina que queria namorar outra, a mãe não aceitou, a menina se atirou da sacada, e tava com tratamento, tava com psiquiatra, tava com psicóloga, isso aí é triste, coisas que tu poderia ter evitado nos jovens, né” (E4)

"Como eu disse, eu encontro na posição de professor, do adulto que está ali, às vezes a gente não percebe o que acontece. Inclusive, quando a gente era adolescente, criança, coisas que os adultos não entendiam que estava acontecendo (...) eu ouvi de um rapaz educador desses tempos, que a filha dele estava com um problema na escola, e ele, enquanto professor, não percebeu que ela tinha um problema. Então, acho que às vezes é difícil a gente perceber isso, estar na nossa frente, por conta da nossa posição, enquanto adulto." (E9)

A escuta, o reconhecimento e a formação dos profissionais surgem como estratégias urgentes para conter esse processo de adoecimento em curso. A possibilidade de ser quem se é e de ser chamado pelo próprio nome, longe de ser uma concessão burocrática, constitui uma necessidade vital para a preservação da saúde mental e da dignidade dos estudantes LGBT+.

5.3 CAPACITAÇÃO DOCENTE SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

A terceira categoria é intitulada capacitação docente sobre diversidade sexual e de gênero, e aborda as necessidades formativas dos professores, sendo um tema que emergiu de forma transversal em toda a pesquisa. As falas dos participantes revelam um panorama complexo que vai desde o reconhecimento das próprias limitações até a proposição de caminhos para a superação do despreparo docente em relação à diversidade sexual e de gênero.

Esta categoria foi agrupada em três subtemas interligados: o primeiro denominado "sentimento de incapacidade docente para lidar com a temática diversidade sexual e de gênero", detalha as expressões de insegurança, medo e falta de conhecimento frente ao tema que permeiam a prática pedagógica; o segundo, "formato de capacitação docente sobre diversidade sexual e de gênero", explora as características e metodologias de uma formação sobre o tema considerada ideal pelos próprios professores; e, por fim, o terceiro, "papel docente sobre a relação entre LGBTfobia e impactos na saúde mental dos estudantes LGBT+", reúne as reflexões sobre a responsabilidade e as estratégias de acolhimento aos estudantes LGBT+ que os educadores mobilizam, mesmo diante de suas lacunas formativas.

5.3.1 Sentimento de incapacidade docente para lidar com a temática diversidade sexual e de gênero

Em diversos relatos, docentes expressaram sentimentos de despreparo, insegurança ou falta de formação específica para tratar a temática da diversidade sexual e de gênero em sala de aula. Essa percepção mostrou-se notavelmente transversal, sendo relatada por professores das mais diversas áreas de formação (como Pedagogia, Letras, Educação Física e Ciências Biológicas) e com tempos de carreira que iam de iniciantes a profissionais com mais de 40 anos de experiência.

Alguns professores relataram abertamente que evitam abordar o tema com os estudantes, seja por receio de errar, ofender ou dizer algo inadequado, seja pela ausência de conhecimento mais aprofundado. Como ilustram E1 e E2 a seguir:

Eu acho que para levar numa sala de aula você tem que realmente conhecer o que você está falando, você tem que entender. A gente não tem resposta para todas as perguntas. Normalmente a gente constrói, às vezes, uma resposta para alguns questionamentos. Porém, não me sinto preparada para abordar esse assunto em sala de aula. Não, no sentido de esclarecer, né? O que eu consigo abordar é, gente, respeito ao próximo. Quem é o próximo, como ele é, o que ele faz, onde ele vai, o que ele come, como ele vive, aí já é uma questão do próximo, não é nossa? O nosso dever é respeitar. Independente de qualquer situação, né? Enfim, mas não me sinto pronta. (E1)

As crianças hoje têm um conhecimento diferente do que a gente tinha. Então eles têm mais conhecimento sobre isso do que a gente. E é uma coisa que me incomoda, porque como que eu vou abordar um tema que eles trazem? (...) porque tu pode falar uma coisa que pode ofender, uma coisa que é errada, e que não está certo, por não ter conhecimento. Então às vezes é preferível o que não fale do que falha, eu penso assim, né? (...) Mas eu vou ser bem sincera contigo, às vezes eu fugia do assunto. Muitas vezes eu fugia. E realmente por não saber o que que eu vou falar. Então eu não vou falar uma coisa que eu não sei como falar (...) Mas às vezes a gente lê [sobre diversidade sexual e de gênero] e não consegue entender muitas vezes. Os termos, têm muitos que eu não consigo entender. (E2)

Mesmo entre docentes com mais tempo de experiência, o sentimento de despreparo para abordar diversidade sexual e de gênero em sala de aula se mostrou presente. Nesse sentido, uma professora com muitos anos de carreira afirmou:

Em termos assim, de abordagem de, eu acho que pela minha profissão e tudo mais, e os anos de experiência que eu tenho, já são mais de 40 anos de sala de aula, então eu atendi todo tipo de público, né. Então não é assim algo que fosse difícil, apenas ter um conhecimento, né (...) eu gostaria desse tipo de formação (...) é interessante que a gente tenha uma formação, que a gente possa esclarecer essa área, essa parte da sexualidade, das diferenças de gênero e tudo mais, para que a gente possa fazer uma abordagem adequada em sala de aula, porque se ela surge alguma coisa, sabe o que fazer. (E3)

Já outra docente relatou que teve que começar a trabalhar a temática diversidade de gênero e sexualidade em sala de aula e reconheceu que precisa de mais formação conforme sua fala a seguir:

...a gente teve que começar a trabalhar [a temática diversidade de gênero e sexualidade] sem a gente estar preparada. Então é o baixo que a gente sabe, é muito pouco, a gente precisa saber mais, formação disso é necessário (...) na minha primeira faculdade, letras, não lembro de ter visto muita coisa, vi alguma coisa a respeito dos gêneros. (E4)

Houve também quem destacasse a percepção de que os estudantes já chegam com mais informações e naturalidade em relação ao tema da diversidade sexual e de gênero, o que acaba acentuando ainda mais o sentimento de descompasso entre a formação docente e a vivência discente:

...a gente precisa se atualizar assim. E eles [os alunos] conversam com naturalidade, eles sabem, eu sinto bastante assim. (E17)

Uma educadora relatou sentir-se mais confortável para conversar com adolescentes do que com crianças do ensino fundamental, justamente por insegurança sobre como abordar o assunto com diferentes faixas etárias:

... hoje em dia a gente já vê nos anos iniciais muito cedo, na quinta série já comecei a perceber algumas coisas assim, aí é uma coisa você tratar com uma criança de quinto ano, e outra coisa você já vai conversar com um adolescente que já está perto de você no médio, no nono ano. Então me sinto muito mais confortável em conversar com uma criança de nono ano, do que com uma criança de quinto ano sobre esse assunto assim. (E12)

Mesmo aqueles professores que relataram ter algum nível de conhecimento sobre diversidade ou convivência com estudantes LGBTQ+ indicaram que a abordagem se limita ao acolhimento, evitando aprofundamentos e muitas vezes, conscientemente, recusando-se a trabalhar as questões de diversidade sexual e de gênero em sala de aula, conforme explicitam E17 e E22 abaixo:

Mas a gente fala, a nossa fala com eles é mais a fala de acolhimento deles, então não entra muito, porque eu acho que a pessoa, a criatura humana, está além dos termos. (E17)

Não mexo com esse vespeiro, porque não me sinto capacitada para isso. Mas, como a gente tem alguns alunos, já tivemos vários até. E teve um determinado momento que a gente teve muitos alunos, que parece que viram uma moda. Ninguém se identificava com o corpo que tinha e eles queriam todos trocar de nome. Foi uma coisa estranha, assim, que aconteceu. Eu só respeitava, né? Se a pessoa quer ser chamada de outro nome, eu chamo de outro nome. Eu não me envolvo, assim, com essas questões. Eu só acolho. (E22)

O sentimento de despreparo também foi vinculado à ausência de formações oferecidas pelas redes de ensino, sendo a formação continuada apontada como insuficiente ou ausente em relação ao tema. Conforme exemplificado por E6, E8 e E12 na sequência:

Eu acho que [sentir-se preparado para trabalhar a temática de diversidade na escola] 100% é difícil, porque às vezes eles trazem coisas que na hora a gente fica até chocado, não consegue, não sabe muito bem como trabalhar...acho que é importante ter capacitação constante, até porque é uma discussão e um debate que está em movimento, está sempre em construção, então é importante ter capacitação constante sobre esse assunto. Eu acredito sim que pelo que eu converso com os colegas, eu

acho que eu estou bem atualizado nesse debate, mas enfim, a capacitação é necessária sempre. (E6)

...eu acho que todo o conhecimento é sempre muito bem-vindo assim e eu não lembro de ter tido alguma capacitação referente a isso. (E8)

...acho que a nossa formação continuada da prefeitura poderia tratar muito mais isso, esse assunto, eu vejo que é pouco, mas me lembro da última formação que a gente teve sobre isso, sinceramente eu não tenho, para entender um pouco essa questão, eu acho que a gente precisa ali nas formações da prefeitura um pouco mais de conhecimento e abordar a criação de uma forma correta para tratar esse tipo de assunto. (E12)

Em síntese, os relatos evidenciam que o sentimento de incapacidade docente para lidar com a diversidade sexual e de gênero não decorre unicamente de posicionamentos pessoais, mas está enraizado em lacunas estruturais na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A ausência de preparo específico, o receio de errar e a insegurança frente ao avanço das discussões sociais sobre o tema da diversidade acabam limitando a atuação pedagógica e, por vezes, resultam em silenciamentos que reforçam a invisibilidade das vivências LGBTQ+ no ambiente escolar. Reconhecer esse cenário é fundamental para que se invista em ações formativas que promovam não apenas conhecimento técnico, mas também espaços de escuta, reflexão crítica e elaboração coletiva sobre práticas pedagógicas inclusivas.

5.3.2 Formato de capacitação docente sobre diversidade sexual e de gênero

Os participantes expressaram o desejo por formações que tratem da diversidade sexual e de gênero de forma concreta, contextualizada e acessível. Em diferentes falas, destacou-se a preferência por encontros presenciais, rodas de conversa, trocas de experiências e utilização de exemplos práticos e reais como estratégias pedagógicas mais eficazes. A construção coletiva do conhecimento foi apontada como central, especialmente em espaços escolares que considerem as especificidades da comunidade local.

Vários docentes demonstraram preferência por encontros presenciais, por possibilitarem o contato direto com os colegas e a abordagem de situações reais. Uma professora defendeu a formação presencial:

Eu ainda penso que o presencial, uma formação ali, sabe? Cara a cara, mostrando situações reais e exemplos, do que acontece no mundo real, ali, de fato, são as melhores capacitações, né? (...) eu acho que a principal é essa de ter uma formação mesmo, de um curso presencial, sabe? (...) palestras assim, que trouxessem essas vivências de todos os tipos, até trazendo as pessoas que tiveram aquela educação cultural lá, que não, homem tem que ser homem, mulher tem que ser mulher, e não existe essa coisa, porque eu tenho que conhecer as pessoas assim, sabe? E acho muito interessante trazer essas pessoas também para... por que elas enxergam assim? Por que elas... porque a cabeça é tão fechada a ponto de... que a gente vê que tem pais, né? Que rejeitam o filho, rejeitam, né? Um parente muito próximo. (E1)

A ideia de vivência e troca entre pares docentes sobre diversidade apareceu de forma recorrente, especialmente por meio de rodas de conversa. Uma participante relatou:

Eu acho que com roda de conversa mesmo. Eu vejo como roda de conversa, porque daí tem outras pessoas que trazem também conhecimento, que têm conhecimento, tem colegas que têm, que eu sei que têm conhecimento. E que a gente vai fazendo as trocas com um profissional que vai estar fazendo ali, coordenando. E eu acho que seria interessante assim. Porque fazer pela internet não é igual. A ideia de saber o que falar para um estudante em certos momentos, como o outro falou, da questão de saúde mental, que isso é geral, é muito importante. (E2)

A possibilidade de realizar essas formações sobre diversidade sexual e de gênero dentro das escolas, com adaptações à realidade de cada unidade, também foi destacada. Uma docente sugeriu a formação dentro da própria escola entre os docentes que assistem à mesma comunidade:

...nós poderíamos ter uma oportunidade na própria escola mesmo, porque aí ela fica voltada para a nossa comunidade, a gente já tem alguma forma de pegar os professores, porque uma boa parte mora perto, ou faz um

evento assim, não muito longo, porque assim como nós temos a nossa formação, uma formação por mês(...) o máximo de umas duas horas, dentro do ambiente escolar, trazer exemplos, como é que a gente pode perceber nesse sentido, como é que a gente pode ajudar, como é que a gente chega no aluno. Então, identificar cada metrinho daquelas, o que é, como é que... Acho que dessa forma você ficaria bem melhor, então a gente poderia trabalhar para identificar o aluno. (E3)

Houve também a sugestão de que essas capacitações incluíssem profissionais externos – como médicos, artistas ou especialistas – para orientar professores em relação ao que é adequado ou inadequado nas abordagens ligadas à diversidade no ambiente escolar. Conforme E4:

Seria muito legal ver, médicos, grupos de teatro, fazer alguma ação com os professores, com as monitoras, porque tá começando (...) se tiver alguém, né, pra ensinar pra gente o que é certo, o que é errado, porque muita gente pode fazer coisa errada, ter medo de que os pais achem que eu estou incentivando. Não estou incentivando, mas também não estou proibindo. Também não estou deixando o meu aluno sentir-se mal. Então isso seria bom, uma pessoa mais experiente, compartilhar com a gente, e explicar como que vocês podem fazer, nesse caso, nessa situação, o que que vocês poderiam ter feito, ah, aconteceu assim, mas não era pra ter acontecido assim, então isso daí é muito importante. (E4)

Para diversos docentes, a formação deveria incluir desde os conceitos básicos, como identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual até estratégias pedagógicas para situações cotidianas em sala de aula. E6 exemplifica:

Eu acho que do básico, assim, é primeiro, orientar todos os profissionais da educação do que significa cada termo, o que significa, como você perguntou, orientação, identidade, expressão, o que significa cada um desses termos, como isso, assim, acho que é inaceitável um professor vir chamar um professor, falar para, na frente dos alunos, ou não chamar um estudante ou uma pessoa que é transgênero chamar de travesti, acho que isso é inaceitável, então falta capacitação para esse professor, então é necessário ter desde os conceitos básicos de como que isso, e aí eu acho que quais são os, como esse debate se movimenta na academia, na sociedade, enfim. (E6)

Outro professor destacou a importância de utilizar os espaços de formação contínua da rede para essas discussões, como as reuniões mensais de professores:

A gente tem umas reuniões mensais. Aqui na escola não tanto, mas por exemplo, na outra escola que eu trabalhei na rede, a gente tem reuniões mensais entre todos os professores. Eu acho que esses espaços, assim, são muito bons para a gente chamar alguém para que entenda de um assunto (...) principalmente para quem não entenda por falta de conhecimento, às vezes a pessoa só é ignorante em relação ao que ela desconhece. Eu acho que trazer esse assunto de uma abordagem mais tranquila, assim, mais leve, né? Porque a gente sabe que quando a gente está falando de professor, a maioria pode ser pouco receptivo para a informação e tudo mais. Então, acho que seria muito bom, assim, uma formação dentro das escolas, também separados por grupos de anos iniciais e anos finais, que a gente conseguisse dialogar e ver como é que a gente poderia lidar melhor com as situações dentro da escola. (E7)

Algumas falas também destacaram que as formações continuadas destinadas a capacitar docentes sobre diversidade precisam considerar as experiências concretas e os desafios vividos pelos docentes. Uma professora sugeriu avaliar projetos prévios de sucesso para reproduzi-los:

Eu acho que tem que ser debates de projetos que deram certo e deram errado. (...) Então, tem professores que fazem que dá certo. Então, assim, ó, copiar receita que deu certo, ver o que não pode ser feito, que piora. Porque tem coisa que piora. Então, eu acho que é o legal é fazer troca de troca de como é que a gente diz? A gente faz troca de projetos assim, tá? Deu certo, não deu certo, e deixa de lado o que não deu certo, e faz esse que deu. Mas é isso aí. Projetos que deram certo. Ó, eu fiz assim, abordei assim. Eu fiz um laboratório, uma coisa. Depois eu entrei com um questionário. Depois eu fiz um teatro. Sabe, aí varia da criatividade de cada professora. Então, eu acho que está faltando isso. Onde que fizeram que deu certo? Que também não quer dizer que vai dar certo aqui, que essa comunidade é uma coisa. Mas, pelo menos, você tem, assim, um radar de... Ó, tal coisa é mais polêmica. Tal coisa é mais palatável pros alunos. Tal coisa é mais palatável das famílias. E... Eu acho que é isso. É troca de... experiências... certas e erradas. (E15)

Outro docente sugeriu momentos de troca e escuta entre os próprios professores, que envolva também o reconhecimento de preconceitos e limitações pessoais:

Talvez antes de terceirizar para os estudantes, os professores também olharem para si mesmos, né? Eu acho que trabalhar um pouco isso, assim. A gente tem professores que talvez... Um ou outro ali, que também precisam desconstruir preconceitos, né? As rodas de conversa, né? Trazendo a vivência pessoal dos professores, para problematizar, para depois a gente observar o que acontece, né? Na escola, na sala de aula. (E11)

Por outro lado, também foi mencionado preocupações com o risco de abordagens excessivamente teóricas e distantes da realidade escolar. Uma participante criticou esse tipo de abordagem:

Estou absolutamente cansado de ensinar para professores a licenciatura, o campo da licenciatura, num campo teórico. Isso não é o que acontece na realidade da sala de aula. A universidade está muito para a capacitação de professora, a partir de uma perspectiva teórica. Que basicamente não existe quando você está num contexto prático. Então tem que ser exemplos, exemplos, exemplos, exemplos, exemplos. E formas de abordagem. É a forma que eu sinto falta... compartilhamento de experiências. (E21)

Assim, muitos destacaram o valor do uso de exemplos, vivências e estudos de caso como formas de tornar o tema mais próximo e compreensível. Embora a maioria tenha apontado a preferência por encontros presenciais, também houve uma docente que reconheceu o potencial de formações online por sua acessibilidade:

O mais bacana que eu acho que é mais acessível é o online. Porque a gente consegue, no horário tal, estar em casa e não precisa se deslocar. E é acessível para todo mundo. Acho que o online é um formato bom. (E22)

Além dos professores, alguns participantes destacaram a importância de incluir famílias nas formações e de promover atividades também com os estudantes, como palestras e debates específicos sobre o tema, separando-o de abordagens mais amplas sobre *bullying*. E8 e E18 exemplificam:

...alguns exemplos de como abordar esses conteúdos. E aí talvez as pessoas em que apliquem essa capacitação elas possam... como sugestão assim, de vir para a escola e abordar alguns temas dentro da escola para que a gente veja a forma como são abordados com os estudantes. E eu acho que talvez esse seria o primeiro momento antes de preparar os professores para abordar esses conteúdos. Porque eu acho que no modo geral, na avaliação, os professores não estão preparados e não estão amparados para abordar esses conteúdos. Eu acho que as famílias não estão prontas para receber esse tipo de conteúdo. É esse tipo de conteúdo em casa, enquanto conteúdo escolar, e eu acho que os professores também não. (E8)

Então, como a gente está tendo algumas palestras do *stop bullying*, aqui, está tendo, começou no início do ano, teve alguns dias pra pegar todas as turmas, ele deu um tempo, agora tem uma segunda fase, então, chamando as turmas de novo. Eu acho que isso seria uma boa também, fazer relacionado a esse assunto, porque eles estão relacionando somente ao *bullying*, no modo geral. Mas sim, focar especificamente, olhando mais pra esse lado, assim, hoje o tema vai ser focado nisso e botar pra falar, realmente, somente isso. Não botar isso como mais uma vertente do *bullying*, entendeu? Botar como principal ali, botar como carro chefe, realmente...hoje nós vamos falar sobre esse assunto pra vocês professores [nas formações continuadas], como vocês vão abordar isso em sala de aula, na escola, no dia a dia, tá? (E18)

O tom das falas a seguir indica uma expectativa de que as formações possam não apenas oferecer informação, mas também acolher dúvidas, medos e desconfortos dos professores, criando um ambiente de escuta e construção conjunta:

A formação nunca é demais, principalmente sobre assuntos que a gente tem que lidar todos os dias. Eu não tenho uma ideia de como, mas eu acho que a formação, quando tem as formações, a formação pedagógica, se pincela assuntos de maneira geral, mas de problemas escolares, cotidianos, e como, por exemplo, esse tema, é só se pincela, a gente não tem estratégia, porque a gente não identifica quais os problemas que tem nessa realidade escolar. Em relação a isso, então, acho que a formação talvez a gente precise iniciar e ter identificado qual que é qualquer problema que a

gente tem aqui. Por exemplo: os alunos, eles excluem os alunos LGBT. A partir daí a formação com os professores e com as famílias. Eu acho que seria partindo daí, essa capacitação dos professores e da comunidade escolar de maneira geral. Acho que é por esse caminho, não sei se me fiz entender. (E9)

...a formação, ela sempre tem que ser nesse sentido de humanizar a gente, sabe? (E17)

As falas dos docentes indicam que, mais do que conteúdos teóricos, as formações sobre diversidade sexual e de gênero precisam ser enraizadas na prática cotidiana escolar e nas vivências concretas dos profissionais da educação. Há um desejo por espaços de escuta, troca e construção coletiva, que considerem o contexto sociocultural da comunidade e acolham as dúvidas, inseguranças e limitações do corpo docente. A aposta em metodologias dialógicas, com exemplos reais e aplicabilidade direta, revela uma abertura significativa para o aprendizado, desde que este se faça com respeito, sensibilidade e conexão com os desafios concretos relativos à LGBTfobia enfrentados na escola.

5.3.3 Papel docente sobre a relação entre LGBTfobia e impactos na saúde mental dos estudantes LGBT+

As entrevistas com os docentes evidenciam uma consciência crescente de que a LGBTfobia no ambiente escolar tem efeitos diretos e significativos sobre a saúde mental dos estudantes LGBT+. Ainda que nem sempre se sintam plenamente preparados para intervir, os professores demonstram esforço em acolher, proteger e estabelecer vínculos de confiança com esses estudantes, reconhecendo o papel da escola como espaço de cuidado e formação ética.

Muitos professores revelam que o acolhimento se expressa em gestos cotidianos, como o uso do nome social, a escuta empática e a disposição para intervir diante de situações de preconceito. Essas atitudes, embora simples, são descritas como fundamentais para que estudantes se sintam respeitados e seguros na escola. Os participantes E5 e E6 relatam:

...uma coisa que eu sempre faço é quando eu entro no início do ano com eles é perguntar se alguém tem nome social, para que eu possa tratar o nome social e mesmo que a família não entenda, eu sempre busco tratar esse estudante com nome social. Nunca foi chamada na orientação por isso, não tenho problemas com isso, nunca tive problemas com o pai, alguns colegas meus já tiveram problemas com o pai por tratar o estudante pelo nome social, pelo nome que ele gostaria de ser tratado, mas eu nunca tive problema com isso e continuo fazendo. (E5)

Eu tento sempre parar questões, frear questões de preconceito, de discriminação, a gente para, fala 'peraí, vamos conversar sobre isso', não só relacionada a lgbtfobia, mas a todo tipo de discriminação e preconceito, a gente, sei lá, acho que é uma coisa que a gente não pode fingir que não está acontecendo. Então, mas realmente às vezes eu acho difícil como abordar o assunto, principalmente com aquelas crianças, adolescentes que vêm de famílias que reproduzem preconceitos, que vêm de contextos, de onde para eles, aquilo já era muito assim. (E6)

A escuta ativa também aparece como uma ferramenta central. Essas posturas advindas dos professores são vistas como formas de suprir a ausência de suporte familiar, criando um ambiente em que os estudantes possam se expressar sem medo, como exemplificam E15 e E16:

Escutando. Eu, assim, eles vêm me falar, "Mãe" [chamando a professora de mãe], sabe? Porque eu escuto. E eu acho que a gente tem que escutar, deixa eles falarem. (E15)

Quando eu vejo que alguém está sofrendo algum bullying, aí eu paro e abro. Mas assim, eu deixo à vontade, quando eu percebo que alguns alunos, outros, estão querendo fazer um tipo de brincadeira, de mau gosto, onde a pessoa, onde o jovem se sente oprimido, eu chego e converso. Converso. E as situações que, muitas vezes, ela fala, porque nós, jovens, dentro de sala de aula, hoje, jovens, eles não têm... Desculpa, os pais deles estão muito ausentes, eles não têm com quem conversar. Nós, tutores, somos como um auxílio para eles ali ao lado, para eles chegarem e conversar. Se expor, abrir o que eles querem, sentir segurança. E a gente, muitas vezes, a gente está ali. Por isso que é importante o nosso papel, para eles se sentirem seguros, se tem um apoio, já que em casa eles não têm aquele apoio, isso aqui eles vão ter que se sentir seguros e abraçados com isso...Tá sim, às vezes,

quando eu vejo uma situação, eu chego junto. Eu abraço. Entendeu? Eu abraço. Porque eu acho fundamental isso. Porque hoje os jovens, eles estão muito frágeis. E para uma pessoa tomar uma atitude desesperada é muito fácil. E o caminho seria desesperado se acontecesse dentro de uma sala de aula...Deus, eu até me emociono. E tipo assim, poxa, não fiz nada? Poxa, não fiz nada para isso. Então eu tento abraçar e chegar. 'Pode se sentir confiante, estou contigo, para qualquer problema'. 'Seja qualquer problema, converse comigo, que você está precisando, está precisando de ajuda, converse'. Se eu não conseguir, eu levo para o meu superior, a gestora e vamos buscar um especialista. (E16)

Muitos docentes relatam insegurança e limitação quanto à sua capacidade de acolhimento e intervenção junto a adolescentes LGBTQ+ de maneira mais profunda. A carência de formação específica é recorrente nas falas, a partir disso, há sugestões de que o tema seja abordado de forma transversal no currículo e em ações coletivas da escola, como reuniões pedagógicas e projetos interdisciplinares, conforme destacam E10, E11 e E13:

...eu tenho muito interesse, às vezes, os alunos que se identificam com outro gênero na questão da mudança de nome, na questão de te chamar pelo nome que ele prefere ser chamado, eu tenho esse cuidado de sempre estar usando (...) às vezes até acontece alguma coisa de alunos se xingarem na sala e eu não sei o que fazer e acabar trazendo para a orientação para eles tentarem resolver, mas eu acho que talvez eu poderia resolver se eu tivesse essa capacitação. Então, sinto falta realmente. (E10)

...às vezes que eu ouvia, eu já cortava e tratava como uma forma de desrespeito geral, assim, como outros desrespeitos também, com palavras, xingamentos assim, que têm condição racista, ou machista. Então, mas eu tratei sempre tudo numa grande dimensão, né? Uma grande dimensão de respeito. E que a gente deve respeitar o outro, como ele é, na diversidade de um modo bem abrangente, assim, bem geral, não tratando pautas mais específicas, né? (...) A escola são relações. Mais do que conteúdo, né? Então... Acho que sim [que o professor consegue interferir na relação LGBTQfobia e prejuízo para saúde mental do estudante]. Mas é isso, a gente precisa ter muita apropriação, do que vai ser dito. Porque por mais que eles não escutem, tem coisas que vão, algum momento, alguma fala, alguma vivência, que fica, pode ficar marcado por uma vida inteira, né? Então acho que é uma responsabilidade muito grande. (E11)

...acredito que é por isso, talvez, que a sexualidade, às vezes, seja o último tema que os professores abordam na área de ciência. É isso, me preparar, eu sempre me preparo, eu não sei o que vai vir, eu não sei o que eles vão entender, como eles vão levar para casa, mas quando eu preparo uma aula, eu pretendo que aquilo seja bem a fundo, até porque a gente aprende junto, para poder tirar todos os paradigmas, os dogmas, os preconceitos (...) eu acho importante até que a gente fizesse agora na próxima reunião pedagógica, tipo um conselho assim, sabe, que pudesse ver, olha, tá crescente, tá demais a falta de informação e o preconceito é grande, e sabe a gente começar a trabalhar um tema em comum nas próprias disciplinas (...) aqueles alunos que estão mais receptivos, a gente consegue plantar uma sementinha, enquanto que aqueles que ficam a parte e que voltam para suas casas e que voltam para o convívio das pessoas que têm esse tipo de preconceito, é difícil mudar, (...) mas eu acredito que se a água mole em pedra dura, um momento vai cair a ficha, eles também têm pouca maturidade ainda para isso, né, a gente vai aprendendo com o tempo. (E13)

Alguns docentes também apontam a dificuldade de enfrentar estruturas de preconceito que ultrapassam os muros da escola, como as influências familiares, religiosas e políticas. Há um reconhecimento das limitações do poder docente. Ainda assim, surgem estratégias de enfrentamento baseadas na repetição de conteúdos, abordagens culturais e discussões contextualizadas com o objetivo de provocar reflexões duradouras.

Quando a gente vê as situações que acontecem, a gente interfere. Se tem resultado, eu acho que é muito difícil assim. Acho que é muito difícil. Acho que vai mais um sentido de ajudar as pessoas que estão sofrendo esse tipo de preconceito a enxergar, reconhecer e poder ir atrás de denunciar, de registrar, de entender que aquilo não está certo. Eu acho que vai mais nesse sentido, a forma como a gente consegue ajudar, porque eu acho que é muito difícil na nossa atuação de gente desconstruir o problema de forma estrutural assim, é muito difícil. Eu sou um pouco cético assim, não acredito tanto de que a gente tem condições na educação de fazer, de desconstruir toda a violência que vem de fora, que vem das famílias, que vem das redes sociais, que vem da política, que vem das religiões, enfim. É muito difícil, mas eu acho que no sentido de ajudar os estudantes que estão sofrendo de reconhecer aquilo, de entenderem que não é correto, que eles têm que

buscar o direito deles, de não sofrendo esse tipo de violência, eu acho que sim. (E6)

O poder dos estudantes num grupo de sala de aula é muito maior do que o do professor. Muito maior. Eles convivem durante muitas horas juntos. Sem uma fiscalização constante de um mesmo professor que talvez tenha algum tipo de maior empatia ou trato com essas questões. Enquanto que... Existe, pode existir algum tipo de proteção quando há algum ataque. Mas essa proteção é muito efêmera e... A autoridade do professor é muito pequena. Eu acho que [a influência do professor se dá] pelo cansaço. Eu acho que nesse momento a minha forma de tentativa de abordagem sobre o preconceito é com insistência. Vou dar um exemplo. Tem relatos de uma turma aqui muito racista. Então eu vou trabalhar nesse ano sobre a formação do Brasil. Então eu vou tratar muito sobre a importância da população indígena e afro-brasileira na formação cultural e geral do Brasil. Então como é que vai ser a minha abordagem para isso? Eu vou ter que ter um pouco mais de cuidado em como tratar sobre isso. Porque a reação pode vir mal. A minha aula pode ser simplesmente criticada o tempo todo. Ou seja, se isso acontecer eu vou simplesmente repetir pelo excesso. Então teria que ser nessa abordagem de repetição constante de tratamento sobre homofobia. Com certeza uma abordagem, primeiro, contextualizando e contestante. Não vitimizando. Sim. Colocando os pontos... Enriquecimento cultural e... Populacional. (E21)

Eu acho que a gente tem um papel importante. Não acho que a gente resolva tudo, mas eu acho que a gente tem um papel importante assim, de trazer para eles um olhar diferente do que... porque eles trazem muito preconceito de casa, né, e da rua, e das redes sociais, né. A gente tem um papel importante em relação a isso. Mas eu não sei até que ponto a gente consegue alcançar. (E22)

Em suma, os dados revelam que, embora não se sintam preparados, os docentes reconhecem o impacto da LGBTfobia na saúde mental dos estudantes e assumem uma posição de cuidado e mediação. O desejo de formação contínua, aliado ao compromisso ético de escuta e acolhimento, mostra-se como potência para construir uma escola mais segura e inclusiva.

5.4 DA CONVERGÊNCIA PARA A AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DO "BARALHO DA DIVERSIDADE"

Conforme preconiza a metodologia da Pesquisa Convergente Assistencial (PCA), os resultados diagnósticos apresentados na seção anterior serviram como alicerce para a etapa seguinte da pesquisa: a criação da tecnologia educativa. As lacunas de conhecimento, os medos e as angústias expressas pelos docentes nas entrevistas afunilaram para a necessidade de se desenvolver uma ferramenta que fosse, ao mesmo tempo, informativa, prática e sensível às complexidades do combate à LGBTfobia e suas repercussões na saúde mental.

Para garantir rigor científico e qualidade técnica, o processo de construção desta tecnologia seguiu um percurso metodológico estruturado em cinco etapas interconectadas:

1. Mapeamento e Seleção de Situações-Problema: A primeira etapa consistiu na extração de dados brutos das entrevistas-conversaão. Foram mapeadas as narrativas mais recorrentes de conflito, dúvida ou sofrimento relatadas pelos docentes. Essas narrativas foram anonimizadas e sintetizadas para compor o texto base das "Cartas-Situação", garantindo que o jogo refletisse a realidade local e gerasse identificação imediata (princípio da imersibilidade da PCA).
2. Análise Teórica e Alinhamento Conceitual: Para responder às lacunas identificadas, realizou-se uma curadoria do referencial teórico utilizado na dissertação. As definições presentes nas "Cartas-Conceito" foram elaboradas a partir das produções das autoras das transepistemologias e dos documentos oficiais, passando por um processo de transposição didática para tornar a linguagem acessível sem perder a precisão.
3. Estruturação do Percorso Pedagógico (Design Instrucional): Definiu-se a arquitetura da informação do baralho através de um sistema de cores para guiar o docente por um fluxo de pensamento lógico: do problema (Situação/Vermelho) ao entendimento (Conceito/Laranja), passando pela ação de cuidado (Acolhimento/Verde) e pela articulação externa (Família e Comunidade/Roxo), culminando na crítica (Reflexão/Azul). Essa estrutura foi desenhada para combater a insegurança docente, oferecendo um "script" de atuação seguro.

4. Prototipagem e Refinamento de Conteúdo: A versão preliminar do baralho foi revisada pelo grupo de pesquisa para validação de conteúdo. Ajustes foram feitos para garantir que as cartas não soassem prescritivas, mas propositivas, e que estimulassem o debate sobre a cultura institucional.
5. Programação Visual e Identidade da Tecnologia: Por fim, a versão final passou por um processo de programação visual. Contou-se com o suporte técnico terceirizado de um profissional de Design Gráfico para o desenvolvimento de uma identidade visual própria, logomarca e diagramação que garantissem a legibilidade e o apelo lúdico do material.

Assim, foi desenvolvido o "Baralho da Diversidade", uma ferramenta lúdico-pedagógica cujos componentes foram desenhados para atender especificamente às necessidades do diagnóstico inicial. A criação do baralho foi uma resposta direta às demandas que emergiram da escuta dos professores. A recorrente confusão conceitual entre orientação sexual e identidade de gênero tornou mandatória a inclusão de "cartas-conceito", com definições claras. Do mesmo modo, o sentimento de despreparo e o medo de errar inspiraram a criação das "cartas-acolhimento", cujo foco não é oferecer respostas prontas, mas sugerir posturas de escuta e encaminhamento responsável. A preocupação com a influência externa originou as "cartas-família/comunidade", que trazem ideias para o diálogo com tais grupos. E, por fim, as "cartas-reflexão" arrematam cada rodada, propondo a interação dos professores com seu íntimo e entre pares para repensar suas práticas na realidade local.

O "Baralho da Diversidade" foi estruturado, portanto, em 22 conjuntos temáticos. Cada conjunto contém cinco cartas interdependentes, a saber:

- uma carta-situação (vermelha), que apresenta um caso realista do cotidiano escolar;
- uma carta-conceito (laranja), que define o tema central relacionado ao caso;
- uma carta-acolhimento (verde), que sugere uma postura de cuidado;
- uma carta-família/comunidade (roxa), que reflete sobre a interação com o contexto externo;
- uma carta-reflexão (azul), que propõe um questionamento crítico para aprofundar o debate.

Além dos conjuntos temáticos pré-definidos, a estrutura final da tecnologia contempla ainda a inclusão de "Cartas em Branco" (ou cartas-modelo) para cada

uma das cinco categorias. Esta adição estratégica visa garantir a expansibilidade e a sustentabilidade da tecnologia educativa, permitindo que, em futuras aplicações, os próprios docentes ou a comunidade escolar possam redigir novas situações-problema baseadas em suas realidades locais emergentes. Dessa forma, o baralho não se encerra como um produto estático, mas se oferece como uma ferramenta viva e personalizável, capaz de se adaptar às singularidades de diferentes territórios e contextos escolares.

Com essa estrutura, buscou-se oferecer ao docente um percurso pedagógico reflexivo, que auxiliasse a pensar, em cada etapa, sobre formas de agir diante de complexas situações que podem vir a ser vivenciadas por estudantes LGBT+ no ambiente escolar. A íntegra de todos os 22 conjuntos do "Baralho da Diversidade" (Apêndice C.)

Para garantir a abrangência dos temas, os conjuntos foram organizados de forma a abordar os temas de letramento (como identidade de gênero e orientações sexuais), os desafios do cotidiano escolar (como o respeito ao nome social, o enfrentamento ao bullying e o debate sobre o mito da "ideologia de gênero") e, por fim, a temática da saúde mental de adolescentes LGBT+, tratando de questões como autoagressão, depressão, suicidalidade e estresse de minoria, conectando a LGBTfobia às suas consequências na saúde dos estudantes.

5.5 PRÁTICA EM FOCO: RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO "BARALHO DA DIVERSIDADE"

Essa fase da pesquisa consistiu na aplicação da tecnologia educativa desenvolvida - o "Baralho da Diversidade" - por meio de um grupo de convergência. Esta etapa teve como objetivo central colocar a ferramenta em prática junto aos professores para instrumentalizá-los sobre a temática de diversidade sexual e de gênero, mas também observar suas reações, sugestões e a aplicabilidade da tecnologia educativa, promovendo a reflexão coletiva sobre o potencial pedagógico do material, em um processo alinhado aos preceitos da Pesquisa Convergente Assistencial (PCA).

A dinâmica foi estruturada a partir do formato metodológico do *World Café*, que foi, no entanto, ajustado para atender às especificidades do jogo e da pesquisa. Esta atividade, concebida como um *workshop* interativo, configura-se, portanto,

como o segundo produto tecnológico derivado desta pesquisa, junto ao "Baralho da Diversidade".

Após a apresentação da tecnologia educativa e dos "mestres de mesa" (profissionais de saúde colegas de trabalho do mestrando e um membro do grupo de pesquisa Mental Trans- CNPq/UFSC-, que foram previamente treinados para atuarem na dinâmica, sendo responsáveis por facilitar o jogo, gravar as discussões e elaborarem os diários de campo), foram explicitadas as regras de convivência, com o seguinte lema: "escutar para compreender, dialogar para transformar", visando criar um ambiente seguro para o debate.

O trabalho com este lema foi, em si, um passo metodológico ativo para garantir a segurança do grupo. Não se tratou apenas de uma declaração, mas de um contrato de grupo estabelecido com os professores. Os "mestres de mesa" dedicaram um momento para explicar o significado prático de cada parte: o "escutar para compreender" foi enfatizado como a ferramenta principal para navegar os temas sensíveis que o "Baralho da Diversidade" traria, incentivando os docentes a acolherem as falas e os conceitos – mesmo os que gerassem desconforto – sem julgamento imediato. Da mesma forma, o "dialogar para transformar" foi apresentado como o objetivo central da própria tecnologia educativa: não um debate para se encontrar um vencedor, mas uma conversa que gerasse novas reflexões e abrisse espaço para a transformação da prática pedagógica.

A dinâmica em cada mesa, conforme descrito em detalhes no Apêndice D, iniciava-se com o mestre de mesa lendo uma "carta-situação". A partir daí, os professores eram convidados a debater e selecionar coletivamente as cartas de "conceito", "acolhimento" e "família/comunidade" que julgassem correspondentes. Para guiar este processo, o baralho foi desenhado com um mecanismo de validação simples: cada conjunto temático de cartas (situação, conceito, acolhimento e família/comunidade) compartilhava o mesmo número, situado no rodapé à direita da carta. Isso permitia ao mestre de mesa conferir se as escolhas do grupo correspondiam ao percurso pedagógico planejado antes de se avançar para a "carta-reflexão", que aprofundava o debate sobre o caso.

Ao final do jogo de cada mesa, foi realizada uma avaliação final sobre a tecnologia educativa. Os mestres de mesa propuseram questões norteadoras, como: "essas situações são realistas?", "as cartas ajudam a pensar em estratégias?" e "o

que poderia melhorar na atividade?", para colher as impressões gerais dos participantes sobre a ferramenta.

Ressalta-se que a distribuição dos participantes nas mesas respeitou o critério de agrupamento espontâneo, permitindo que os docentes se reunissem por afinidade e proximidade cotidiana. Essa auto-organização foi intencionalmente permitida para favorecer um clima de maior liberdade, confiança e fluidez para o debate nas etapas subsequentes.

Essa etapa final de avaliação coletiva, somada às gravações e aos diários de campo, constituiu o corpo de dados que será apresentado a seguir e analisado posteriormente em conjunto com as entrevistas-conversaão.

5.5.1 A Dinâmica da Mesa UM: navegando por conceitos, medos e sofrimentos

A Mesa UM foi composta por cinco professores (P1, P2, P3, P4, P5) e facilitada pela enfermeira residente em saúde da família que trabalha na mesma equipe de atenção primária que o mestrando autor deste estudo. Conforme seu diário de campo, a facilitadora sentiu um nervosismo inicial, mas o grupo se mostrou extremamente participativo e engajado desde o começo. A dinâmica, por vezes, fluía de modo que os debates se aprofundaram antes mesmo da apresentação das "Cartas Reflexão".

O diário de campo da mestra de mesa também aponta a presença de uma participante mais "quieta e observadora", que em alguns momentos demonstrava "inquietação" e perguntou sobre o término da atividade, revelando as diferentes formas de recepção à pauta tão complexa que é o objeto desta pesquisa. Foram aplicados seis conjuntos do "Baralho da Diversidade" nesta mesa em um tempo aproximado de 80 minutos.

5.5.1.1 Primeira rodada: ambiente afirmativo e o "mundo dos sonhos"

O jogo iniciou com uma carta-situação que propunha um cenário ideal: "Eu adoro essa escola. Aqui eu posso ser eu mesmo'. Relata um aluno trans do sexto ano que é tratado com respeito por colegas e professores. Tem bom rendimento escolar e participa do grêmio estudantil".

Segundo o diário de campo, a reação do grupo foi de imediato ceticismo, revelando um abismo entre o caso apresentado e a realidade percebida na escola pelas professoras. A expressão que marcou a discussão foi dita logo no início por uma professora, e corroborada pelas demais: “E olha que é um caso do mundo dos sonhos, né?”. A discussão aprofundou-se na dificuldade de engajar as famílias, mesmo em questões mais básicas, como exemplificado na fala: “Eles não vêm nem para discutir notas e frequência, quem dirá para discutir orientação sexual.”

No processo de busca pelo conceito correto, o grupo inicialmente errou, selecionando "Identidade de Gênero". Após a correção, chegaram à carta correta "Ambiente Afirmativo". O debate para chegar a essa conclusão foi um momento de aprendizado coletivo, como articulado por uma participante:

É que na verdade, assim, por associação os dois funcionariam, mas a gente tem que tentar achar a resposta certa, então. Porque a identidade de gênero acontece independente da escola, né? Aqui a gente tá falando de uma criança e do ambiente. (P3)

Concluindo a primeira rodada, as professoras refletiram sobre o abismo entre o ideal e o real em comparação à realidade escolar delas, com a percepção de que um ambiente escolar plenamente afirmativo ainda é uma utopia como na fala de uma das professoras: “mundo dos sonhos”; sendo a relação com as famílias o principal obstáculo lembrado por elas durante o uso da carta “família/comunidade” que propunha o envolvimento dos pais.

5.5.1.2 Segunda rodada: mito da "ideologia de gênero" e a formação de professores

A segunda carta-situação tocou em um ponto sensível da prática docente. Na carta lia-se: “Durante uma reunião pedagógica, um professor comenta: ‘Essas modinhas de ideologia de gênero estão deseducando as crianças. A gente tem que dar aula e não confundir as cabeças’.”

A reação inicial ao caso foi de forte repulsa e imediata identificação por parte do grupo. A fala de uma professora: "Nossa, esse caso é real, só que comenta nas redes sociais. (...) Nós temos. Nós conhecemos", verbalizou o reconhecimento de que a situação não era apenas hipotética, mas um reflexo de posturas de colegas da

própria escola. A partir dessa constatação, o debate evoluiu rapidamente para uma análise crítica sobre as causas dessa realidade e para a proposição da formação docente como o antídoto necessário para enfrentar o preconceito institucional.

A necessidade de tal formação foi justificada não apenas pela desinformação, mas pela presença ativa de preconceito dentro do próprio corpo docente, que, segundo elas, mina os esforços de construção de uma escola mais inclusiva. A fala de uma das professoras foi particularmente contundente ao diagnosticar essa realidade:

...a gente tem um monte de professor que é homofóbico e racista e misógino. Vários, vários. (...) É, então assim, ó, é complicado porque a gente quer construir alguma coisa e tem aquele professor que vai e joga nossas coisas por água abaixo, né? Então teria que ser assim, ó, tipo, formação de professor mesmo. A formação de professor. Eu acho, né, minha opinião. Porque os professores são bastante preconceituosos, sim. Então assim, ó, tem que trabalhar com os professores, tanto quanto com os alunos. (P1)

Essa percepção de que o esforço de acolhimento à diversidade de alguns professores é minado pela desinformação ou preconceito de outros docentes consolidou a formação continuada não como um complemento da formação de educadores, mas como uma ação estratégica e indispensável. A reflexão do grupo então se aprofundou em como essa formação deveria ocorrer, sugerindo uma abordagem baseada na legislação (ECA, BNCC, Direitos Humanos) e no diálogo cuidadoso para desconstruir resistências, especialmente as de cunho religioso.

5.5.1.3 Terceira rodada: a bissexualidade e a heterossexualidade compulsória

A terceira carta situação da mesa abordou a bissexualidade: “Uma aluna menciona que já gostou de meninas e também de meninos. Uma colega responde: ‘Ah, então você é indecisa’.”

A carta conceito correta “bissexualidade” foi rapidamente identificada. A carta acolhimento sugeria: “Reconhecer e nomear a bissexualidade como orientação sexual legítima ajuda a combater o preconceito”. Isso gerou uma reflexão sobre o papel ativo do professor em validar a orientação sexual do aluno. O debate que se

seguir foi muito além do caso apresentado, com as professoras trazendo experiências pessoais e reflexões sobre a heterossexualidade compulsória. Uma professora, que se identifica como bissexual, compartilhou sua perspectiva:

Às vezes a gente acaba sendo conivente para não ser escudo de tudo, né? (...) Eu, por exemplo, não pego pra dizer: 'Eu sou uma profissional bissexual, não sei o quê'. Porque eu não quero o tempo todo estar carregando o peso dessa bandeira. E eu não quero também que meus alunos me vejam só a partir desse recorte, entende? (...) Se eu chegar no primeiro dia e dizer: 'Ah, então eu sou bissexual', eu já vou criar uma barreira gigante com eles, entendeu? (P2)

Outra professora se mostrou preocupada com a possibilidade de a carta sugerir “tirar a aluna do armário” e sobre a possibilidade de um efeito de influência entre os alunos “a minha amiga é [bissexual], então também sou” e foi rapidamente refutada pelas colegas da mesa que relataram que a carta acolhimento discorria sobre:

...validar identidades para combater preconceitos e não tirar alunos do armário, até porque nessa idade eles estão explorando e as coisas podem ser muito confusas, até a heterossexualidade compulsória pode ser confusa...(P4)

Esta fala desencadeou uma discussão sobre a violência da heterossexualidade compulsória tanto para adolescentes LGBTQ+ que sofrem pressão externa para desempenhar papéis esperados da sociedade, quanto para meninas que se identificam como heterossexuais, mas que são pressionadas a seguir um código de feminilidade, performance e ainda terem a obrigatoriedade de satisfazerem seus parceiros precocemente, por exemplo. Seguem as falas das professoras:

...a heterossexualidade compulsória, ela permite a vivência de violências. Porque eu tinha uma aluna que assim, visivelmente, ela era homossexual e os pais, eles não aceitavam. E aí eles tentavam a todo custo tentar juntar ela com os menininhos da idade dela, entendeu? Então, nesse percurso, ela vivenciou uma série de violências. Porque os meninos abusavam dela. Ela estava sendo forçada [a conviver com os meninos pelos pais dela], daí eles

[os meninos] também forçavam. E aí ela vinha me contar assim, umas coisas muito assim, tipo: ah professora, o menino me enviou a foto do órgão genital dele do nada. Então, tipo, ah, eu fiquei sozinha com o menino e ele queria mais do que ficar só nos beijinhos, entendeu? Tipo, ela viveu uma série de violências e isso tudo com convivência dos pais que não aceitavam que ela era homossexual e que queriam a todo custo criar aquele espaço para que ela sofresse uma “cura gay”. E é muito, muito louco. Meu Deus. E aí os pais permitiam que ela ficasse, que o menino fosse na casa dela e permitiam tudo, isso deixava o ambiente propício para violências. Eu sempre ficava muito chateada quando ela vinha me contar. (P1)

É o mesmo para as meninas heterossexuais, né? Ou que vão vir a ser, né? Elas também sofrem com a heterossexualidade compulsória porque ela é um conjunto de regras e é cruel e imposta a todas as mulheres, né? Um conjunto de regras que traz sofrimento para as mulheres e para os meninos também, né? Que tem que ser sexualizado precocemente, que tu tens que fazer sexo com o teu namoradinho mesmo que você não queira. Né? Toda essa coisa da precocidade também, né? Tem que seguir o código de aceleração da feminilidade. (P5)

5.5.1.4 Quarta rodada: a identidade de gênero e a LGBTfobia institucional

A quarta carta-situação da mesa trouxe à tona a violência perpetrada por um profissional da própria escola: “Ana, estudante do oitavo ano, chega chorando à sala da coordenação. Ela conta que ouviu um professor dizer em voz alta que ‘Ninguém tem que chamar menino de menina’.”

O grupo rapidamente identificou o conceito de “identidade de gênero” e a carta-acolhimento adequada. No entanto, a discussão central não foi sobre o conceito em si, mas sobre a gravidade da situação: uma agressão transfóbica vinda de um colega de trabalho. O debate moveu-se imediatamente para a necessidade de uma resposta institucional firme. As professoras apontaram que a solução seria acionar a gestão e que deveria haver um protocolo explícito para lidar com tais situações, como reflete a fala da professora a seguir:

Eu acho que é o que aquela carta que a gente indicou como família e escola sugere, que era acionar a gestão. É, não sei se entraria num embate assim [direto com o professor]. (...) Acho que acionar a gestão. E o conselho, né? Que o conselho escolar é soberano nas decisões, então. (P3)

A conversa revelou, contudo, uma descrença na capacidade da estrutura escolar em dar uma resposta efetiva, com uma das professoras afirmando categoricamente que, na prática, “nosso conselho [de professores] é fictício”, expondo uma percepção de abandono e falta de canais institucionais funcionais para mediar conflitos e garantir a segurança dos estudantes.

5.5.1.5 Quinta rodada: a autoagressão e os limites do cuidado escolar

A quinta rodada aprofundou a discussão sobre as consequências do sofrimento psíquico, com a seguinte situação: “Um estudante trans do sétimo ano começa a apresentar cortes nos braços. Ao ser abordado, diz que se sente preso num corpo errado e que ninguém o entende.”

A atmosfera da mesa mudou, tornando-se mais sóbria. O grupo conectou imediatamente a autoagressão ao sofrimento causado pela disforia de gênero e pela exclusão social. A discussão foi marcada pela verbalização de dados alarmantes sobre a vulnerabilidade da população trans, demonstrando um nível de consciência sobre a gravidade do tema:

É muito violento. Por isso que a mortalidade é muito maior nessa população, né? Então tipo a média de vida, de anos de vida dessas pessoas é tipo 35 anos. Porque o índice de suicídio é altíssimo. Sim. (...) E homicídio também, né? E homicídio, é isso aí, né? Então tu tá andando na rua e do nada é agredido. (P2)

A reflexão proposta pela carta sobre como reconhecer sinais não verbais de sofrimento gerou um debate sobre os limites estruturais do cuidado na escola. As professoras apontaram a dificuldade de estabelecer vínculos profundos que permitam identificar esses sinais, devido a fatores como “a rotatividade de professores”, o baixo número de aulas semanais em algumas disciplinas e o tamanho das turmas, o que impede um acompanhamento mais próximo e individualizado.

Essa reflexão sobre os fatores que levam ao sofrimento extremo motivou uma das professoras a compartilhar um exemplo prático e contundente vivenciado na própria escola, que ilustra como a falha na comunicação e a falta de um protocolo

institucional ativo contribuem para a invalidação de estudantes trans. Ela relatou o caso de um aluno transmasculino que, apesar de ter autorização dos pais para o uso do nome social, não foi devidamente apresentado à equipe pedagógica no início do ano:

A gente tem um aluno que biologicamente é uma menina. E aí no começo do ano na chamada eu chamei pelo nome de batismo por dois meses. (...) Aí um dia alguém (...) falou: 'Ah, é o tal [nome masculino], sim. De transição de nome social'. Aí eu: 'Hum, tá.' Isso é uma coisa que tinha que ter sido passado no início do ano [pela coordenação]. E não a gente ter que ir descobrindo. (P5)

A professora descreveu que, a partir dessa descoberta, tomou a iniciativa de perguntar diretamente ao aluno seu nome, um gesto de respeito que, segundo ela, transformou a participação dele em aula. A discussão, no entanto, revelou que o problema era mais profundo do que uma simples falha de comunicação, apontando para uma resistência institucional em adotar o nome social de estudantes trans de forma desburocratizada:

Mas a mãe e o pai do aluno autorizaram. Então, é isso que tinha que ser passado para a equipe. Porque independente do que tá na chamada, a própria equipe resistiu muito de chamar pelo nome social. Lembro de ter essa conversa. (...) Seria chamar todos os professores que atendem a turma. E dizer, olha, os pais estiveram aqui. Agora vai ser assim, vocês vão chamá-lo pelo nome social dele. Pronto. Era só uma reuniãozinha, sabe? Uma comunicação. (P4)

O debate concluiu que a inércia da gestão, justificada pelo receio de reações adversas de outras famílias, resulta em uma postura de "silenciar para ser conivente", deixando a responsabilidade do acolhimento a cargo de iniciativas individuais de cada professor e expondo o aluno a invalidações diárias que agravam o sofrimento psíquico.

5.5.1.6 Sexta rodada: uso de substâncias psicoativas como sintoma (psico)social

A última rodada da mesa abordou o uso de substâncias psicoativas (SPA) como uma estratégia de fuga: "Um aluno gay do oitavo ano é encontrado usando

maconha com colegas no intervalo da escola. Ele diz que prefere ficar chapado do que pensar nas coisas.”

O grupo demonstrou uma compreensão notável ao não adotar uma postura moralista ou punitiva. O conceito "uso de substâncias psicoativas" foi corretamente associado a uma forma de "lidar com sofrimento emocional". A discussão se aprofundou na necessidade de compreender a causa por trás do uso, como articulado por uma das professoras:

Tem que ver do que tá fugindo. Essas coisas que não quer pensar. O que são essas coisas? Porque às vezes essas coisas são provas de ciências que eu não quero pensar. (...) Mas tem que ver do que é que quer, porque às vezes quer fugir de um contexto de violência, quer fugir de um contexto de homofobia, que fuga é essa? Às vezes tá fugindo de si mesmo. (P5)

As professoras refletiram sobre a complexidade de abordar o tema do uso de SPA por estudantes sem hipocrisia, mas reforçaram a distinção entre o uso adulto e o uso por adolescentes como um sintoma de sofrimento, conectando-o à exclusão, à discriminação e à baixa autoestima. A abordagem proposta pelo grupo foi a do cuidado, focada em entender a origem da dor do estudante, em vez de punir o ato do consumo de SPA.

5.5.1.7 Síntese e avaliação final da mesa UM

Ao final das seis rodadas, a plenária da Mesa UM consolidou as percepções do grupo sobre a relevância e a aplicabilidade do "Baralho da Diversidade". As respostas às perguntas da mestre de mesa funcionaram não apenas como uma avaliação da ferramenta, mas como um aprofundamento dos temas discutidos, revelando uma análise crítica e sofisticada da realidade escolar.

Sobre o realismo das situações, o grupo foi unânime em afirmar que os casos eram "muito" realistas, com uma exceção fundamental que gerou o debate mais aprofundado: a primeira carta, do aluno trans plenamente acolhido, foi classificada como um "mundo dos sonhos" e "fora da realidade" da escola. A justificativa do grupo para essa realidade constitui um ponto relevante para a discussão da LGBTfobia. Segundo as professoras, o acolhimento de um aluno trans é mais

complexo do que o de outras identidades, pois exige uma "aceitação ativa" da comunidade:

Exatamente, porque uma, uma pessoa trans, a identidade dela chega antes dela se apresentar como pessoa. (...) o que eu quero dizer é que implica assim, ó, que eu pare e pense 'não é ele, é ela', 'não é ela, é ele'. Entende? (...) Gay, sapatão, não tem isso, até tem uma questão de aceitação, mas não se pede nada do outro, entende? Agora, a identidade trans pede, entende? É uma aceitação ativa (...). Tem que aceitar chamar pelo nome social. Depende que todo mundo concorde e vá pela mesma linha. (P3)

Quanto à utilidade das cartas para pensar em estratégias, a percepção foi de que elas ajudam "indiretamente, sim". O grupo não viu o baralho como um manual de instruções, mas como um dispositivo que "gera discussões, gera reflexões". Foi apontado que as cartas de "acolhimento" e "família/comunidade", em especial, apresentaram novas possibilidades de ação, como o acionamento de serviços de saúde externos (CAPS infantil), instâncias que não eram imediatamente consideradas por elas como parte da rede de apoio escolar.

Por fim, ao serem questionadas sobre conceitos faltantes e melhorias, as professoras sugeriram a inclusão de um conjunto sobre "orientação sexual", pois não sabiam que ele já fazia parte de outro conjunto que estava sendo usado em outra mesa com outros colegas. Além disso, ampliaram a própria temática do jogo, ao refletir que o acolhimento à diversidade na escola não se resume aos estudantes LGBT+, mas deve incluir também outras configurações familiares, como os filhos de famílias homoafetivas, que também são alvos de preconceito.

Dessa forma, a plenária final da Mesa UM não apenas reforçou a pertinência e o realismo da tecnologia educativa, mas também refinou a análise sobre os desafios do acolhimento na escola, destacando a complexidade específica da transfobia e a necessidade de uma aceitação que seja ativa e institucional.

5.5.2 A dinâmica da Mesa DOIS: entre a abertura declarada e os preconceitos velados

A Mesa DOIS foi composta por quatro professores (P6, P7, P8 e P9) e facilitada por uma enfermeira especialista em saúde da família e mestranda em

saúde mental e atenção psicossocial, também parte da equipe de atenção primária da qual o mestrando é integrante. O diário de campo da mestra de mesa descreve uma dinâmica complexa: três dos participantes se mostraram muito envolvidos e participativos, verbalizando serem abertos ao tema. Contudo, o diário apontou que, ao longo do jogo, suas falas revelaram desconhecimento sobre a temática e até preconceitos velados, o que gerou ricas oportunidades de reflexão dentro do próprio grupo. Um quarto participante, demonstrou inicialmente uma postura de aparente desinteresse, braços cruzados, mas contribuiu de forma significativa com a discussão quando solicitado, revelando a potência do jogo em engajar até mesmo os mais resistentes.

5.5.2.1 Primeira rodada: o preconceito familiar e a desinformação docente

O jogo iniciou com um caso que colocou os professores em uma posição de vulnerabilidade: “Após uma atividade (...) com personagens gays, uma professora do quinto ano é chamada pela direção. Um grupo de pais foi à escola reclamar dizendo que a docente estava incentivando os filhos a virarem gays.”

O grupo rapidamente identificou o conceito de "preconceito familiar" e a discussão centrou-se na sensação de medo e na necessidade de amparo institucional. A carta-acolhimento escolhida foi a que defendia o apoio à docente, validando sua prática pedagógica com base nos parâmetros curriculares nacionais. A reflexão sobre como lidar com o conflito de valores com as famílias evidenciou a insegurança do grupo:

A gente como professora, a gente tem medo de abordar uma situação assim dessa. Só se preocupa no máximo. Até porque a gente não vai saber, não sabe a reação dos pais em casa, né? Tem pais que são totalmente fechados por isso. Então a gente... É complicado. Muitas vezes vêm em cima da gente com boas pedras, né? (P8)

Também citaram a necessidade de dialogar com as famílias e de se amparar em formações e no conhecimento de especialistas. No entanto, a discussão sobre como lidar com o conflito de valores com os pais abriu espaço para uma manifestação reveladora de uma das professoras. Ao tentar exemplificar a complexidade do tema, ela expôs não apenas a sua própria insegurança, mas

também confusão conceitual associada a uma visão que invalida a identidade de gênero e/ou a orientação sexual dos jovens, atribuindo-as à imaturidade e ao modismo.

Ao relatar um caso anterior com um aluno transmasculino, a professora o descreveu de forma equivocada, confundindo identidade de gênero com orientação sexual:

...ela [o aluno transmasculino] chegou para mim e disse, me intimidou assim: 'Tu és contra as lésbicas?'. Tu lembra dela? (...) A [cita nome de batismo da aluna] que era chamada de... [cita nome social]. Aí eu disse: 'Não, eu não sou, porque eu acho que a pessoa deve viver como ela se sente bem'. Então, não tem, eu não tenho que gostar do jeito que tu vive, que de gostar do jeito que tu vive, é você, você sempre se sente bem do jeito que você tá vivendo. Eu não, né? Então, às vezes a gente se depara com pessoas que tu fica sem [reação], né? Muitas vezes fica assim. (P9)

Essa fala demonstra na prática a dificuldade conceitual sobre a diferenciação entre os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual que as entrevistas iniciais já haviam apontado. A discussão que se seguiu, a partir desse relato, aprofundou a visão da professora de que a diversidade dos estudantes não é legítima, mas sim um reflexo de uma fase de indecisão, insegurança e influência externa:

E até porque muitos, na fase que eles estão, eles ainda não sabem. Eles são muito imaturos ainda, né? Eles ainda não sabem. (...) A gente fica até com receio de chamar o nome do aluno pelo [nome social] que foi trocado porque, tu olha pra ele, pra ela, pra ele, né? E tu não vê aquilo que eles querem ser. Que eles realmente, eles são inseguros também nessa parte. Eles não sabem ainda o que eles querem. Uns vão pelo modismo também. (P8)

Portanto, a primeira rodada da Mesa DOIS, que se propunha a debater o preconceito familiar, acabou por revelar de forma contundente a desinformação e os preconceitos velados sobre o tema da diversidade sexual e de gênero presentes no próprio corpo docente. A confusão entre identidade de gênero e orientação sexual, somada à deslegitimação da vivência adolescente como "imaturidade" ou

"modismo", emergiu como um dos principais obstáculos para um acolhimento efetivo, mesmo entre professores que se declaram abertos ao diálogo.

A solução apontada pelo grupo foi unânime: a necessidade de mais formação e o auxílio de especialistas para mediar o diálogo com as famílias, reconhecendo as próprias limitações. A falta de preparo foi um tema central, com um professor admitindo: "Será que eu tive alguma [formação]? Acho que eu nem me lembro se eu tive alguma. Não tive sobre isso."

5.5.2.2 Segunda rodada: o desconforto docente e a ética do erro

A segunda rodada explorou a insegurança interna dos professores a partir da situação de um colega que se sente inseguro ao falar de diversidade com os alunos, porque teme errar e acabar ofendendo alguém. Às vezes prefere não abordar o tema.

O grupo demonstrou grande empatia pela situação, identificando a carta-conceito "desconforto docente" como um sentimento comum. A discussão, no entanto, não se deteve na paralisia da inação de não abordar a temática da diversidade, mas avançou para uma reflexão madura sobre a ética profissional diante do erro. A carta-reflexão perguntava: "Errar faz parte do processo de formação? Como lidar com isso em público?". A resposta do grupo foi um consenso sobre a importância da humildade pedagógica, de assumir o não-saber como um ato de honestidade e como um exemplo para os próprios alunos:

Errar faz parte. Eu acho que assumir também. É. Acho que a melhor coisa é assumir que, 'desculpa por...'. Sim, vai ter humildade (...) 'não sei te dizer sobre isso, vou estudar melhor a respeito'. É, vou procurar pesquisar melhor, verdade. Quando eu não sei alguma coisa, eu falo que eu vou pesquisar. Porque aí a gente entra no debate com mais afirmação, né? Com mais conhecimento. Eles veem que a gente não sabe tudo. (P6)

Essa postura revela um deslocamento importante: do medo que silencia para uma ética ao admitir os próprios erros que pode impulsionar a busca por conhecimento, transformando a vulnerabilidade em um motor para a própria formação. E servindo de exemplo para a construção dos próprios alunos a respeito do ato de errar, como demonstram as falas de dois professores diferentes a seguir:

Esses dias a menina [aluna] falou isso para mim, quando eu abri ali o *Deep Seek* [website de buscas online] para fazer uma pesquisa, ela disse: 'Mas professor, achei que estava tudo dentro da tua cabeça, tu usa *deep seek*, também?'" (P8)

Eles perguntam e eu falo para eles assim: "Gente, o tanto que vocês aprendem comigo, eu aprendo com vocês também. É uma troca de saberes, né? A vida é um aprendizado. (P7)

5.5.2.3 Terceira rodada: a assexualidade e o confronto com o desconhecido

A terceira rodada introduziu uma orientação sexual pouco conhecida pelo grupo, a partir da carta-situação de uma aluna que afirmava não sentir atração por ninguém e era ridicularizada pelos colegas como "fresca".

O conceito de "assexualidade" foi identificado pelo grupo no baralho, e a reação do grupo foi de surpresa e curiosidade, exemplificando o "desconhecimento sobre a temática" apontado no diário de campo da facilitadora. A fala de um professor expressa essa lacuna de forma transparente:

É isso que eu não entendo, eu não consigo entender assim, tem realmente pessoas assexuais (...) que não têm vontade de sexo com nenhum amigo? (...) Loucura isso. (P6)

Além da confusão conceitual explícita, a discussão sobre assexualidade também foi marcada por momentos de LGBTfobia disfarçada de piada que, de forma sutil, revelaram a dificuldade de alguns participantes em levar a sério esta orientação sexual. Em um dado momento, uma professora relatou o caso de um conhecido que, aos 60 anos, ainda se sentia incerto sobre sua identidade. O professor que anteriormente havia expressado incredulidade ("loucura isso"), respondeu a outra professora da seguinte forma:

P7: Tem um amigo do meu esposo que chegou para o meu esposo e disse assim: 'Sabia que eu não sei o que que eu sou ainda?'. É um cara de quase 60 anos.

P9: É que ele não me conhecia ainda...

A resposta discente carrega um significado que aponta para uma descredibilização da assexualidade. Ela reforça o estereótipo comum de que a ausência de atração sexual não é uma orientação válida, mas sim uma condição temporária que seria "curada" ao se encontrar a pessoa certa. Esse tipo de humor parece funcionar como uma forma de invalidação velada, reduzindo uma orientação sexual a uma simples questão de oportunidade romântica e exemplificando como preconceitos podem se manifestar de maneiras que não são abertamente hostis, mas que ainda assim minam o reconhecimento e o respeito à diversidade.

O debate revelou que a principal fonte de informação do grupo sobre o tema era uma novela recente, cujo exemplo foi usado por algumas professoras para explicar e legitimar a assexualidade para P9, o que evidencia o poder da mídia na formação de repertório, mas também a ausência de espaços de formação institucionalizados. Diante do desconhecido, o grupo discorreu sobre a necessidade de mais propagação de informações sobre as variadas orientações sexuais e identidades de gênero através de rodas de conversa, cartazes e palestras, inclusive para os alunos, demonstrando que a percepção deles é a de que a informação é a principal ferramenta para combater a invisibilidade e a ridicularização.

5.5.2.4 Quarta rodada: vulnerabilidade e a defesa da educação sexual no currículo

A quarta rodada da mesa apresentou um caso de clara vulnerabilidade e risco: "Uma estudante pansexual de 13 anos conta a professora que já teve várias relações sexuais, muitas vezes sem proteção e que não se sente à vontade para falar disso com ninguém em casa."

O grupo abordou a situação focando na perspectiva da saúde e do cuidado. O conceito foi identificado corretamente como "iniciação sexual precoce", e a carta de acolhimento escolhida reforçava a necessidade de uma "escuta com empatia, sem moralizar" e o trabalho em rede com a equipe pedagógica e de saúde. A discussão, no entanto, atingiu seu ponto mais profundo na carta-reflexão, que questionava: "Como abordar sexualidade com ética e cuidado na escola?".

A resposta do grupo foi direta e unânime, transformando-se na proposta de política educacional da criação de uma disciplina formal de educação sexual. Uma professora disse:

Tinha que inserir a disciplina de educação sexual na escola. Ia ser ótimo, né? (...) Não precisava nem de ser pro sexto, mas lá pelo sétimo, oitavo, nono já tá bom. (P7)

A justificativa para essa urgência veio da percepção de que os estudantes estão lidando com questões de identidade e sexualidade em idades cada vez mais precoces, enquanto a escola e os professores permanecem despreparados. Uma das professoras refutou a fala do professor anterior, defendendo que esse debate deveria iniciar mais cedo, inclusive, usou um exemplo recente para ilustrar esse descompasso:

Me ocorreu numa sala, essa semana, quinto ano. A criança me pediu para que chamasse ela por outro nome. (...) Ela já quer outro nome, exatamente, ela já tá se autodeterminando outra coisa. (P6)

Outro professor refletiu como a educação sexual nos anos iniciais (quinto, sexto ano) é um tabu para os professores também:

Mas não seria isso um tabu do professor também? Porque às vezes assim, eu vejo a criança ali do sexto ano que ele já está já, tu já vê que ele já se definiu [quanto à identidade de gênero]. Ele já sabe o que ele quer (...) eu fui falar com uma mãe de um aluno que no quinto ano, ele já tinha essa noção. Então eu vejo que eles têm muito mais informações, talvez até mais informações do que a gente, entendeu? E a gente fica meio cabreiro de falar essas coisas, mas cara, porque um ou outro vai levar para um lado, um ou outro vai levar, mas tem uma criança ali que já está definida, sem problema né? (P9)

Essa realidade, segundo elas, acentua a insegurança docente, pois sentem que os alunos muitas vezes possuem mais informações, tornando os professores receosos de abordar os temas. Portanto, a inserção de uma disciplina formal foi vista não apenas como um direito dos alunos à informação e ao cuidado, mas também como uma necessidade institucional para amparar os próprios professores, criando um espaço curricular legítimo e seguro para tratar de questões que, de outra forma, são abordadas de maneira fragmentada e reativa.

Quanto à outra pergunta que a carta-reflexão propunha: “Que espaços de escuta segura estamos oferecendo aos alunos?”. A resposta veio categórica de apenas uma professora que ressoou com a concordância do restante do grupo: “Espaço? Acho que nenhum. Nem tem, acho. Ainda não foi iniciado, né?” (P8).

5.5.2.5 Quinta rodada: o estigma da travestilidade: preconceitos explicitados

A última rodada da mesa foi a que provocou a mais explícita manifestação de preconceitos internalizados, a partir do caso de uma funcionária que “corrige” uma estudante que se identifica como travesti, dizendo que o termo “pega mal”. A reflexão sobre o porquê do estigma abriu espaço para que os professores verbalizassem o imaginário social que recai sobre a identidade travesti, associando-a diretamente a estereótipos como marginalidade, prostituição e uma suposta “extravagância”.

A fala de um professor, que admitiu sentir-se “chocado” ao ver uma travesti, como se fosse “uma outra pessoa de outro planeta” sintetizou o sentimento do grupo. Outros comentários reforçaram essa visão, ao descreverem as travestis como pessoas que “gostam de se mostrar mesmo” e cujo modo de se vestir é “exagerado”. Essa discussão inicial revelou como, no imaginário docente, a identidade travesti ainda está apartada de espaços formais, como o ambiente de trabalho, sendo sua presença nestes locais vista como algo que causa “uma paulada”. As diversas falas de três professores conversando sobre o tema seguem:

Acho que tem a ver com a marginalidade, né? A forma com que a maioria deles tem que ganhar a vida e viver assim. Então, cara, eu acho que é para mim é a mais complicada de todas [as identidades], né. (P9)

É, eu acho também na própria vestimenta. O modo deles se vestirem [referindo-se a elas], que eles são mais... (P6)

É exagerado, né? Eles [referindo-se às travestis] chamam muita atenção. (P8)

Daí é onde chama mais atenção, né? Chama atenção, né? Num momento de trabalho, você imagina um travesti que dá aula. É. Raramente a gente vê

isso, deve existir (...) tu fica olhando praquela pessoa como se fosse de outro planeta. (P9)

É que eles [referindo-se a elas] gostam de se mostrar mesmo, né? Então, é onde eles [referindo-se a elas] ficam meio que as pessoas ficam rotulando, é. Né? É meio rotulado...(P6)

...mas quando tu vê ela num ambiente de trabalho normal, tu fica: 'cara', tu acha que choca mais que tu vê ela na rua, ganhando a vida para se sustentar e parar. Quando tu vê no meio de trabalho, tu fica meio que assim, dá uma paulada assim... (P8)

A dificuldade em compreender a identidade travesti para além dos estigmas e dos estereótipos ficou ainda mais evidente quando a conversa convergiu para exemplos que, novamente, confundiram identidade de gênero com orientação sexual. Para ilustrar o tema, uma professora relatou a história de um amigo de infância que "tinha o jeitinho", casou-se com uma mulher, e mais tarde "se assumiu" e casou-se com um médico.

Ao trazerem a história de um homem *gay* para uma discussão sobre a identidade travesti, os professores demonstraram a persistência da dificuldade em diferenciar as duas categorias, recorrendo a uma narrativa sobre orientação sexual para tentar compreender a identidade de gênero.

Essa mesma confusão se manifestou na dificuldade em separar identidade de gênero de expressão de gênero. Outra professora relatou o caso do filho adulto que, na infância, quis colocar um brinco. A situação é narrada como uma "fase" que foi superada: "ele só usou por 5 anos. Depois passou a fase do brinco". (P7)

Ao apresentar este exemplo em uma discussão sobre identidades trans e travestis, a professora acaba por comparar a colocação de um acessório amplamente aceito na sociedade tanto para homens e mulheres cisgênero como variação de expressão de gênero exclusivamente feminina, revelando uma visão conservadora de papéis de gênero, na qual desvios da norma masculina são vistos como fases a serem experimentadas e superadas.

Apesar da evidente evocação de preconceitos, a discussão também abriu espaço para momentos de autoanálise. A admissão do professor sobre seu próprio preconceito estabeleceu um reconhecimento da própria limitação. A essa confissão, seguiu-se a história trazida por uma professora de uma família preconceituosa

conhecida sua que, após a trágica perda de um filho, aceitou plenamente a transição de gênero do outro:

Talvez eles pararam e pensaram, né? 'Eu perdi um filho. Não vou perder mais um, né?'. (...) E os pais têm uma normalidade com ele, o nome dele é [diz o nome de batismo], [mas chamam] [diz o nome social] para lá, para cá e pintaram o quarto dele todo do jeito que ele queria. (P6)

Essa rodada, portanto, foi a mais complexa da mesa. Ela expôs de forma crua os estigmas, as confusões conceituais e o conservadorismo em relação ao gênero que ainda permeiam o imaginário docente, mas, ao mesmo tempo, mostrou a capacidade do grupo para a autoanálise e o reconhecimento de narrativas de cuidado e aceitação que desafiam a lógica da exclusão.

5.5.2.6 Síntese e avaliação final da mesa DOIS

A plenária de fechamento da Mesa DOIS consolidou as percepções do grupo sobre a ferramenta e, mais importante, sobre suas próprias necessidades formativas, confirmando a impressão inicial do diário de campo de que, por trás da abertura declarada, havia um profundo reconhecimento das lacunas e desafios docentes. Questionados sobre a pertinência do jogo, os professores afirmaram que as situações eram "muito realistas" e que as cartas ajudaram "bastante" a pensar em estratégias, pois o debate proporcionou "mais segurança para você agir" em situações cotidianas.

A discussão final aprofundou-se em três eixos de reflexão. O primeiro foi a lúcida observação de que o foco de tais formações deve ser o corpo docente, e não os estudantes: "Eu acho que quem tem que precisar disso são os adultos, né? Os adultos, eu acho que precisam às vezes mais do que a criança." Essa fala sintetiza a percepção do grupo de que a origem de muitos preconceitos está na própria comunidade escolar adulta.

Um segundo ponto de destaque emergiu da autoconsciência do grupo sobre suas próprias limitações. Ao serem perguntados sobre conceitos faltantes, admitiram que: "Acho que talvez por falta de tanto conhecimento a gente não tem essa ideia de que (falta algo)." Essa resposta não apenas confirma a "desinformação docente" que

marcou toda a dinâmica da mesa, mas revela uma reflexão honesta sobre essa lacuna.

Por fim, ao sugerirem melhorias para a atividade, os professores apontaram para a necessidade de um foco maior na “relação do aluno com o aluno (...) Eles entre si”. A percepção é a de que o maior desafio não é apenas o acolhimento individual, mas a complexa mediação dos conflitos entre pares, especialmente diante de uma cultura de machismo. Dessa forma, a plenária validou a eficácia da ferramenta para gerar reflexão e, simultaneamente, aprofundou o diagnóstico das urgências formativas, que extrapolam o acolhimento individual e apontam para a necessidade de estratégias de mediação de conflitos no ambiente escolar.

5.5.3 A dinâmica da mesa TRÊS: as dissonâncias do saber e a construção do consenso

A Mesa TRÊS foi composta por cinco professores (P10, P11, P12, P13, P14) e facilitada por uma enfermeira especialista em saúde da família que também trabalhou no mesmo Centro de Saúde que o mestrando. O diário de campo da mestra de mesa aponta que a dinâmica do grupo foi marcada por uma complexidade inicial no entendimento da dinâmica, uma vez que os participantes apresentaram dificuldade em compreender as regras do jogo, especialmente a sequência das cartas. Isso gerou discordâncias na primeira rodada, que foram superadas após o modo de jogar ser reexplicado e internalizado.

Um ponto central observado pela facilitadora foi a dissonância no nível de engajamento e conhecimento dos participantes. Enquanto quatro professores se mostraram mais fluidos no debate, uma professora específica demonstrou maior dificuldade, participando menos e, segundo o diário de campo, revelando "um certo preconceito por trás" de suas falas. Em contraponto, outra professora destacou-se por sua assertividade, liderando a construção dos consensos e defendendo suas escolhas de cartas. Essa tensão entre os diferentes saberes e posturas tornou o debate particularmente revelador do processo de construção coletiva do conhecimento sobre diversidade sexual e de gênero.

5.5.3.1 Primeira rodada: a violência do silêncio e o estresse de minorias

A primeira rodada partiu de uma situação sobre os efeitos sutis da exclusão: “Uma estudante trans do oitavo ano começa a se isolar. Diz à professora: ‘Ninguém mais me xinga, mas também ninguém fala comigo. Parece que ser quem eu sou cansa’.”

O debate para definir o conceito foi o mais longo, evidenciando a dificuldade inicial do grupo. Três conceitos foram propostos: "disforia de gênero", "depressão" e "estresse de minoria". A discussão para diferenciá-los foi um processo de aprendizado em si, culminando na escolha de "estresse de minoria", com a justificativa de que a estudante já tinha sua identidade afirmada, mas sofria com os efeitos da exclusão e da vigilância constante. O acolhimento escolhido foi a carta que afirmava: “Acolher vai além de evitar violências explícitas, é criar vínculos, incluir ativamente (...). O silêncio também machuca.” A carta-reflexão perguntava: “É possível sofrer mesmo sem ataques diretos?”. A resposta de um professor foi categórica, complementada por outro na sequência:

Eu acredito que o medo de se expressar, de se expor, há um sofrimento interno. O medo de ser julgado, de ser excluído da sociedade. Eu acho que isso aí é um dos piores sofrimentos que uma pessoa poderia passar. Muitos jovens, como a gente vê nas redes sociais aí, eles acabam tirando a própria vida por causa disso mesmo, de bullying, entendeu? De bullying, um medo e muitas das vezes o problema não está na comunidade em redor, está dentro da família. O medo disso aí. Então isso aí é um grande problema. (P13)

E às vezes também quando consegue se expressar, consegue se abrir, encontra uma barreira cultural da sociedade e fica mal. (P10)

A segunda pergunta da carta-reflexão, “Como a exclusão silenciosa afeta adolescentes em processo de afirmação de identidade?”, aprofundou o debate a partir de um exemplo concreto e detalhado, vivenciado na própria escola. Os professores discutiram o caso de um aluno transmasculino, descrito por eles como “gênio” e “avançado”, que se isolava em sala de aula, mas interagia bem nos momentos de recreação. A interpretação inicial do grupo foi a de que o isolamento não era necessariamente um sinal de sofrimento, mas uma escolha do aluno por se considerar intelectualmente superior aos colegas: “é por isso que ele não se mistura com aquela turma dali”.

No entanto, um dos professores narrou um episódio em que sua percepção mudou ao ver o aluno visivelmente abalado após o término de uma aula. O docente descreveu como sentiu a necessidade de voltar e conversar, oferecendo uma palavra de incentivo por meio de uma metáfora para ajudá-lo a lidar com as agressões veladas que poderia estar sofrendo:

Você sabe o que é lixo eletrônico? (...) O que acontece quando teu celular tá travando? (...) você tira tudo que não empresta. Então, isso aí também acontece com a gente. Tudo que as pessoas falam para você, não guarde. Entra aqui e sai aqui [aponta para um ouvido e depois para o outro], ó, joga fora. Você tem um grande potencial, foca no teu objetivo. (P13)

O professor narrou com satisfação a reação de agradecimento do aluno, sentindo que havia cumprido seu papel de cuidado. É notável que, durante todo o relato, os professores se referiram ao estudante consistentemente por seu nome social e com pronomes masculinos, demonstrando um respeito internalizado pela sua identidade de gênero. Este exemplo ilustra a complexidade da prática docente: ao mesmo tempo em que o grupo inicialmente racionalizou o isolamento, a narrativa revelou uma capacidade de intervenção individual empática e proativa, reforçando a crença no papel do professor como agente fundamental de apoio emocional contra os efeitos da exclusão silenciosa.

5.5.3.2 Segunda rodada: a depressão e o professor que também cuida

O segundo caso abordou diretamente a saúde mental: “Uma aluna bissexual do 9º ano, antes participativa, passa a evitar interações, apresenta quedas no desempenho e relatos de insônia e tristeza persistente.”

O conceito “depressão” foi rapidamente identificado, e a discussão focou no papel da escola para além do pedagógico, como um espaço de observação e cuidado. A carta-reflexão “Quando o silêncio de um aluno é um pedido de socorro?” e “o que a escola pode fazer além do pedagógico?” gerou um relato extenso e emocionante de um dos professores sobre a responsabilidade docente ao identificar sinais de sofrimento extremo:

Aconteceu no fato de um colega nosso aí, ele (...) falou: 'Cara, na minha turma tem um [aluno]... na hora da saída, todo mundo saiu e ele ficou'. (...) Eu percebi que o rendimento dele tinha caído. Eu perguntei o porquê, tudo, aí ele falou que a vida não tinha mais sentido. Eu até falei para ele, né? Eu falei: 'Cara, atenta a isso agora, porque tá com um problema muito grande. Um adolescente, um jovem, fala que a vida não tem mais sentido, é porque ele tá já ou [prestes a] tomar uma decisão drástica, entendeu? Precisando de ajuda' (...) a gente percebe o rendimento escolar, nas notas, nas atividades, se algo tá errado. Entendeu? E se quando a gente perceber é um sinal de fato de que o jovem está precisando de ajuda. E aí a gente tem que procurar, sei lá, da nossa administração, né, que tá acima da gente, para que ele dê uma atenção. (P13)

5.5.3.3 Terceira rodada: a expressão de gênero e a omissão como conivência

A terceira rodada tratou de uma situação de *bullying* em sala de aula e da omissão docente: "Durante uma aula de ciências, um grupo de estudantes riu ao ver um colega com trejeitos considerados afeminados. A professora não interfere, apenas muda de assunto e segue a explicação."

O conceito de "expressão de gênero" foi identificado, mas o ponto central do debate foi a indignação do grupo com a postura da professora. A carta-reflexão questionou: "O silêncio da professora contribuiu com o quê?". A resposta do grupo foi imediata e unânime, revelando a clareza sobre a responsabilidade do educador:

Com o caos. O caos. Exatamente, essa é a palavra. Propagação do caos. (...) Não, ela é o caos, a professora. Um estudante que precisava ali ir da sala dela. É. O caos. (P14)

Se ela tivesse ali não não chamado, não criticado, mas orientado depois, eu assim, vamos parar com isso a aula aqui e depois você dá uma orientação, acho que é um papel pedagógico. (P11)

A seguinte carta-reflexão indagou: "como intervir em situações assim sem expor o estudante?" Ao que um professor respondeu e os outros concordaram:

...chamar no privado para conversar, não precisa ninguém saber o que ocorreu na sala. Se não se eu não conseguir resolver, eu tenho uma hierarquia aqui na escola. E acima de mim tem as orientadoras,

orientadores, então, aí já levo para outro. Quando não consegue resolver, pega ajuda, né? Aí também ninguém fica constrangido, né? Sim. E não vai causar constrangimento para ninguém. (P12)

A solução apontada pelo grupo foi a de que o professor deve intervir com firmeza, mas, para proteger o aluno agredido, a conversa de aprofundamento deveria ser feita em particular com os envolvidos, e não em público.

5.5.3.4 Quarta rodada: a pansexualidade e a deslegitimação da vivência do adolescente panssexual

A quarta rodada apresentou o caso de uma aluna descrita por professores como "muito confusa" por se relacionar com pessoas de diferentes gêneros. O grupo identificou corretamente o conceito de "pansexualidade". A discussão revelou uma crítica à postura dos próprios educadores que rotulam a exploração afetiva dos jovens como "confusão", e a carta de acolhimento escolhida foi enfática: "Evite fazer julgamentos sobre as atrações afetivas sexuais de jovens. Valide suas formas de se identificar e promova um ambiente seguro para que explorem suas identidades com respeito e liberdade."

As perguntas da carta-reflexão levaram o grupo a sintetizar suas percepções sobre a origem do preconceito e o papel da escola em combatê-lo. Questionados sobre como combater a ideia de que a diversidade afetiva é "confusão", a resposta do grupo foi unânime e diagnóstica, apontando a desinformação como a raiz do problema. A solução, para eles, é puramente pedagógica: "A informação. O acesso à informação dos conceitos. Exatamente, é isso mesmo."

A partir dessa convicção, a resposta à segunda pergunta – "de que forma a escola pode ter um espaço de valorização da pluralidade?" – tornou-se uma validação da própria atividade que estavam vivenciando. O grupo identificou o debate mediado pelo baralho como o modelo ideal de ação, a ser replicado não apenas entre os docentes, mas também com os estudantes: "Como a gente tá fazendo agora? Discutindo. (...) levando também para os alunos. Fazer discussões."

Dessa forma, os professores não apenas identificaram o letramento conceitual como a principal ferramenta contra a patologização da diversidade como "confusão", mas também legitimaram o diálogo e a discussão estruturada como a

estratégia central para construir uma cultura de respeito e valorização da pluralidade na escola.

5.5.3.5 Quinta rodada: a disforia de gênero e o distanciamento da rede de apoio

A penúltima rodada da mesa TRÊS foi focada nas vivências de estudantes trans e nos desafios institucionais para seu acolhimento. A situação de um “aluno do nono ano transmasculino que evita ir ao banheiro na escola, chora frequentemente e pede para faltar às aulas de educação física” levou à identificação do conceito de “disforia de gênero”.

A reflexão sobre como a escola poderia evitar ser um fator agravante no sofrimento de jovens trans levou o grupo a uma conclusão baseada na autocrítica e na busca por apoio externo. A solução apontada foi a de trazer “a equipe da saúde para dentro da escola”, uma proposta diretamente justificada pela admissão de despreparo do próprio corpo docente, como verbalizado por um professor:

Porque querendo ou não, a maioria dos professores, eu acho que não está apto ainda a trabalhar com essas questões. Pelo menos a gente não tem informação nenhuma. (P11)

Essa percepção de despreparo aprofundou-se na resposta à segunda pergunta, sobre quais espaços institucionais de apoio a jovens trans eles conheciam. A reação inicial do grupo foi um uníssono “Não”, seguido por uma tentativa de listar possibilidades mais amplas e abstratas, como o SUS para o processo de transição de gênero e a suposição de que provavelmente existam grupos de apoio em universidades federais.

O diálogo deixou claro que, embora soubessem que algum tipo de suporte deveria existir, eles não conseguiam nomear nenhum recurso específico de apoio, acessível e voltado para adolescentes. Isso revela que, para estes educadores, a rede de apoio é um conceito distante, e não um mapa de serviços concreto que poderiam acionar, expondo uma lacuna crítica entre a identificação do sofrimento do aluno e o conhecimento prático para encaminhá-lo ao cuidado institucional adequado.

5.5.3.6 Sexta rodada: o direito ao nome (social)- entre a burocracia e o cuidado

O último caso foi sobre um “aluno trans do nono ano, embora tenha pedido para ser chamado de Rafa (...) alguns professores continuam se referindo a ele no feminino”, direcionou o debate para a questão do "nome social" presente na carta-conceito. A discussão revelou a tensão entre os entraves institucionais e a defesa de uma postura de cuidado e bom senso que deveria se sobrepor à burocracia, como exemplificado na fala de uma professora:

É uma coisa mais interna, igual ao [nome social de aluno transmasculino], quando eu chamei ele pela primeira vez pelo nome de batismo, era na chamada o nome de batismo ainda, ele falou: ‘Eu gosto que me chame de [diz nome social]’. Aí, daqui pra frente, eu já passei a chamar de [diz nome social], eu não quero nem saber se tá na chamada. Acho que esse é um ponto importante assim, né? (P14)

Essa tensão entre a prática individual de cuidado e as barreiras sistêmicas foi aprofundada na discussão da carta-reflexão. Questionados sobre o que impede a efetivação desse direito, o grupo identificou dois obstáculos centrais: o legal e o burocrático. O primeiro impedimento apontado foi a necessidade de "autorização do responsável" para estudantes menores de idade, o que se torna uma barreira intransponível quando "a família mesmo não aceita". O segundo obstáculo, de ordem burocrática, foi detalhado a partir do conflito entre os registros internos e os documentos oficiais, o que gera problemas práticos:

...na chamada, por exemplo, ele tem que ser registrado pelo SGE [sistema de gestão escolar] com esse nome [de registro]. Aí vai tirar um atestado de frequência e sendo que na identidade tá num nome e na escola tá outro, entendeu? [...] Sim, algo burocrático. É burocrático. (P10)

Diante desses entraves, a discussão sobre estratégias coletivas focou em ações de cunho relacional e pedagógico, em vez de meramente administrativas. Os professores propuseram uma abordagem em duas frentes. A primeira seria a de "trazer a família para a escola", não para um confronto, mas para um diálogo de acolhimento que os ajude a compreender a importância do respeito à identidade como uma forma de cuidado. A segunda estratégia seria a "conscientização dos

colegas", para que o respeito ao nome social se torne uma norma cultural entre os pares.

A síntese do grupo, portanto, revela a percepção de que a garantia desse direito está tensionada entre a rigidez das normas externas (legais e burocráticas) e a necessidade de se construir, internamente, uma cultura de respeito e diálogo que envolva toda a comunidade escolar – família, estudantes e professores.

5.5.3.7 Síntese e avaliação final da mesa TRÊS

Na plenária de fechamento, o grupo validou a pertinência da tecnologia educativa, afirmando que as situações eram realistas e que as cartas cumpriam sua função de guia, pois, segundo um professor: "informa o papel, o conceito, o papel do da família, do da comunidade, do acompanhamento que deve ser tomado" (P14).

A avaliação final, contudo, evoluiu para uma análise crítica sobre as barreiras que impedem que as estratégias discutidas se efetivem na prática, aprofundando o diagnóstico sobre as urgências da escola. A discussão revelou uma forte crítica às prioridades das formações continuadas existentes. O grupo defendeu que temas como o abordado no baralho deveriam ter precedência sobre métricas puramente avaliativas, pois impactam diretamente o bem-estar dos alunos. Essa urgência é acentuada pela percepção de que a escola é, muitas vezes, o único espaço seguro para os estudantes:

...isso poderia ser pauta de formações com muito mais detalhe, muito mais importante do que ficar falando de prova de indicador. É trazer para a sociedade o conhecimento. E eu acredito que fazendo isso aí para a sociedade é muito importante para acabar com muito sofrimento de muitos jovens. Não tenho nem dúvida disso. Porque ele ia se sentir mais acolhido, com toda certeza. Pois as situações que nós vemos aqui na escola mesmo, é que muitos deles têm acolhimento aqui, porque em casa não tem. (P12)

O ponto mais enfático da avaliação, no entanto, foi o ceticismo em relação ao apoio institucional. Ao questionarem "conceitos faltantes", a dúvida do grupo não foi sobre termos, mas sobre a própria postura da gestão. Essa desconfiança culminou em uma descrença explícita na vontade política das instâncias superiores em

abraçar o tema, como dito de forma taxativa por um professor ao discutir o papel da prefeitura:

...a dúvida é não é nem para vocês a pergunta, mas acredito que com a instituição mesmo, né? Como os gestores, os orientadores e os coordenadores veem isso, né? Tem uma questão de é a condução, como é é, porque é meio complicado, né? Mas eu acho que é mais papel da prefeitura, de mais acima. Porque o dia a dia já é corrido aqui. Tem que vir algum dia para poder ajeitar. A ordem é de cima, claro. Mas será que eles querem? É que nem eu falei, as formações. É, mas tem que saber se eles querem. Porque eu acho que eles não querem. Será que eles querem discutir isso? (P13)

Essa percepção de abandono institucional em relação aos adolescentes LGBT+ coloca os professores em uma posição de grande responsabilidade e risco. Eles reconhecem que a falta de capacitação pode ser perigosa e, ao mesmo tempo, sabem que são a principal referência para os alunos, muitas vezes antes da própria família:

Será que é um é um assunto assim que a sociedade está preparada ou é um tabu? (...) porque a gente lida com esses alunos o tempo todo, né? E às vezes, eles vão ter mais intimidade para falar com um professor do que com os próprios pais deles. Eles sempre falam primeiro para os amigos, depois para os professores, né? E a última a saber é a família. Porque tem a questão da aceitação, né? Para a família é muito importante também o entendimento do conteúdo, porque às vezes a gente, professor, tem que falar [sobre orientação sexual e identidade de gênero] mas se o professor não tiver a capacitação para falar [sobre] pode acabar piorando a situação. Entendeu? Isso gera um problemão. (...) vai confundir mais ainda. (P11)

Por fim, ao sugerirem melhorias, a proposta de acrescentar ilustrações foi a mais concreta, caso o baralho fosse adaptado para trabalhar também com os adolescentes. Ao que sugeriram que também o fosse, pois acham que os interessaria muito.

A dinâmica da Mesa TRÊS, portanto, concluiu-se em um diagnóstico complexo: a validação de uma ferramenta de base, mas a constatação de que sua

eficácia depende de uma vontade institucional que, na percepção docente, é inexistente. A atividade, contudo, foi encerrada com uma nota de esperança, conforme destacou a fala da seguinte professora valorizando a "parceria entre saúde e educação como um caminho de fortaleza" (P14).

5.5.4 A dinâmica da Mesa QUATRO: o corpo fala - desconforto, dúvida e a busca por respostas

A Mesa QUATRO foi composta por cinco professores homens cisgêneros (P15, P16, P17, P18, P19) e facilitada por um mestrando colega do autor deste estudo e participante do mesmo grupo de pesquisa. A dinâmica deste grupo foi marcada por intensas reações não-verbais, registradas no diário de campo do mestre de mesa.

Foram observados desde o início expressões de desconforto, desconfiança e dúvida, manifestadas através de "olhos arregalados, bocas abertas", desvio de olhar, inquietação física (balançar de pernas, coçar a cabeça) e variações na entonação da voz. Essas reações corporais, que acompanharam todo o encontro, revelaram que o baralho funcionou como um potente dispositivo para acessar e expor as tensões e as dificuldades dos professores diante de temas sensíveis.

5.5.4.1 Primeira rodada: a suicidalidade e a reflexão sobre a masculinidade no cuidado

O jogo iniciou com o caso de maior gravidade: "Uma estudante lésbica do oitavo ano (...) tem pensado em se machucar e tem tido pensamentos de morte (...), diz que sente que ninguém a aceitaria se soubesse de sua orientação sexual."

A temática da "suicidalidade" gerou um impacto imediato, traduzido nas reações de espanto descritas no diário de campo. Após a escolha das cartas, que ocorreu com uma certa dificuldade no entendimento da dinâmica do jogo, o debate real foi direcionado pelas perguntas da carta-reflexão: "A escola está preparada para acolher alunos em sofrimento psíquico?" e "O que pode ser feito quando o preconceito está na origem da dor?". A resposta à primeira pergunta foi um rápido consenso negativo: "Acredito que não" (P15).

No entanto, ao invés de refletir estratégias sobre o que poderia ser feito, como a pergunta sugeria, a discussão do grupo tomou um rumo de distanciamento e externalização da responsabilidade. O argumento central, levantado em uma mesa composta exclusivamente por homens, foi o de que a situação dificilmente lhes diria respeito diretamente, pois a aluna da situação hipotética muito provavelmente procuraria uma figura feminina:

Eu acho que muitas alunas, especificamente alunas, tendem a procurar professoras com as quais elas têm mais afinidades. Eu acho que o professor homem heterossexual, talvez nem sempre ele, não que ele não vá ter boa vontade, mas acho que ele não seria a primeira pessoa que uma aluna procuraria nesse caso. (P16)

Essa fala, embora possa ser lida superficialmente como uma reflexão sobre afinidades de gênero, parece ter funcionado na prática como um mecanismo de esquiva. Ao definir o acolhimento a uma aluna em extremo sofrimento psíquico como uma tarefa primordialmente feminina, o grupo se posicionou como coadjuvante e não como protagonista do cuidado. A discussão encerrou-se abruptamente, sem a proposição de nenhuma ação concreta.

A ausência de uma conclusão prática e a retirada de responsabilidade do grupo revelam um dado crucial. O grupo reconheceu o despreparo da escola e, ao mesmo tempo, percebeu que o problema específico do acolhimento daquela aluna em sofrimento não os atingiria diretamente. Essa percepção dupla resultou em uma paralisia da própria reflexão: o grupo simplesmente parou de buscar soluções assim que identificou o problema, usando a constatação da realidade (a de que a aluna procuraria uma professora) como uma justificativa para a inação, em vez de um ponto de partida para a ação.

5.5.4.2 Segunda rodada: a intersexualidade e o letramento coletivo

A segunda rodada, ao apresentar o caso de uma estudante intersexo que teve o gênero determinado por cirurgia compulsória na infância, expôs uma profunda lacuna de conhecimento no grupo. O diário de campo descreve sinais de desconforto físico (coçar a cabeça, balançar as pernas, desviar o olhar), que foram a

manifestação corporal da confusão verbalizada por um dos professores: “deu uma confundida aí nesse intersexo. Entendeu? Confunde, entendeu?”

A reação inicial do grupo foi recorrer ao único termo que conheciam, embora de forma hesitante: “É uma hermafrodita. É o que a gente chama de hermafrodita. Eu vi dessa maneira.” Ao que outro professor replicou: “É o que chamava de hermafrodita. Hoje em dia não se usa mais.”

Este momento de confusão generalizada foi o ponto de partida para um processo de letramento coletivo, impulsionado por um dos participantes que detinha um conhecimento mais aprofundado sobre o tema. Após a releitura do caso, este professor explicou por que o termo “hermafrodita” é considerado pejorativo e está em desuso, conectando-o à sua origem mitológica e demonstrando como ele perpetua uma ideia equivocada:

É porque se usava a expressão o hermafroditismo e não se usa, né? Aí vai para intersexo. (...) A expressão hoje é considerada pejorativa. (...) vem de um mito grego, um mito de uma união de dois seres em uma mesma pessoa. (...) Aí deu essa referência, né? (P15)

A explicação funcionou como um momento de esclarecimento para os demais, que reagiram com expressões como “Ah, essa é a referência” e “Só não sabia que o termo tinha uma conotação [pejorativa]”.

A partir desse novo entendimento, a reflexão sobre como evitar estigmas tornou-se mais concreta. O grupo concluiu que a principal estratégia é a busca ativa por conhecimento, para superar os rótulos e as referências ultrapassadas, como verbalizado na sugestão sobre a necessidade de “diversificar dados de exemplos, ter outras referências, conhecer diferentes realidades”.

A rodada, portanto, foi um processo formativo: partiu do desconforto gerado pelo desconhecido, passou por um momento de letramento mediado por um par e culminou na compreensão de que a superação do estigma depende fundamentalmente da ampliação do repertório e do conhecimento.

5.5.4.3 Terceira rodada: a LGBTfobia escolar: entre a ação coletiva e a responsabilidade familiar

A terceira rodada partiu de um caso explícito de LGBTfobia Escolar: “Durante o recreio um grupo de meninos do sétimo ano grita: ‘Viado’, toda vez que Bruno do quarto ano passa, um professor vê, mas não intervém.” A discussão se seguiu foi com os professores diagnosticando não apenas as consequências devastadoras da omissão, mas também os enormes desafios para se construir uma cultura de combate ao preconceito.

A primeira pergunta da carta-reflexão, “Qual o impacto do silêncio institucional diante da violência?”, recebeu uma resposta imediata, curta e brutal: “depressão e suicídio.”

A partir dessa constatação, a reflexão sobre como construir uma cultura de combate ao preconceito revelou a percepção do grupo sobre a insuficiência da ação individual. A solução, para eles, passa necessariamente por um esforço conjunto e sistêmico, embora reconheçam a dificuldade de implementá-lo em uma escola grande e a forte resistência que encontrariam:

Eu acho que é um trabalho coletivo. Eu acho que infelizmente só um professor não vai gerar algo efetivo, entendeu? Porque é só naquele caso, naquela aula daquele professor que vai ser [trabalhado o preconceito]... tem que ser todos os professores atuando nessa. (P15)

Outro professor, contrapôs:

...não é simplesmente querer falar sobre o assunto e enfiar na cabeça das pessoas e deu e tá tudo certo. Muita gente é contra, não aceita. Então é muito complicado querer falar, conversar. (P17)

O debate então tomou um rumo complexo, ao deslocar parte da responsabilidade de educar para a diversidade da escola para a família. Um dos professores argumentou que a base para o respeito é a "educação que vem de casa", sugerindo que a escola lida com valores já solidificados no ambiente doméstico:

Eu acho que a educação, ela vem de casa, de dentro, eh, eu acho que a visão do respeito ali pelo outro, independente do que seja, vem de casa né? (...) É bem de casa esse respeito. (P19)

Essa fala, embora aponte para uma realidade inegável da influência familiar, também pode ser interpretada como um mecanismo de distanciamento da responsabilidade institucional. Contudo, o grupo não se isentou completamente. Ao final da reflexão, eles concluíram que, mesmo considerando a "educação de casa", a escola tem um papel indelegável no letramento específico sobre diversidade: "É, e o assunto específico sim, teria que ser abordado. É isso. Muito mais, sabe? Teria que abordar muito mais o assunto."

A discussão desta rodada, portanto, revela o seguinte diagnóstico docente: eles reconhecem as consequências fatais da omissão e a necessidade de uma ação coletiva, mas se veem espremidos entre a resistência da comunidade e a formação de base familiar, reforçando, ainda que de forma vaga, a responsabilidade da escola em abordar o tema de forma explícita e aprofundada.

5.5.4.4 Quarta rodada: a orientação sexual e a persistência da confusão conceitual

A quarta rodada apresentou um caso de descoberta da sexualidade, mais sutil e menos emergencial que os anteriores: "João, aluno do sexto ano, procura você, professor, no intervalo e diz que está gostando de um colega da sala, o Pedro. Ele pede que você não comente para ninguém, pois tem medo de ser zoadado."

O grupo identificou corretamente a carta-conceito de "orientação sexual". Contudo, a discussão sobre como acolher o estudante revelou a persistência de uma profunda confusão conceitual. Mesmo se tratando de um caso explícito de atração afetivo-sexual, um dos professores insistiu em apresentar a carta de "linguagem neutra" como uma opção de acolhimento. A inadequação foi tão evidente que o mestre da mesa (observador), na transcrição, compara a sugestão a uma "resposta automática que não tem nada a ver". Essa insistência em conectar um relato sobre homossexualidade a uma pauta de identidade de gênero (linguagem neutra) é um dado que demonstra a confusão entre os conceitos independentes: orientação sexual e identidade de gênero.

O diário de campo do mestre da mesa corrobora essa percepção de desorientação, descrevendo uma série de "microexpressões (enrugam as testas, levam a mão aos cabelos, arrumam-se no banco, balançam os membros, entreolham-se)" durante o debate sobre o acolhimento. A dificuldade em encontrar uma abordagem adequada foi tamanha que a outra opção considerada foi a carta

que sugeria acionar o CAPS, uma medida desproporcional para um simples desabafo, o que evidenciou a dificuldade do grupo em encontrar suas respostas.

Essa aparente exaustão cognitiva, gerada pela confusão conceitual e pela dificuldade em encontrar uma carta de acolhimento pertinente, refletiu-se diretamente na superficialidade das respostas às perguntas da carta-reflexão. Questionados sobre como acolher o aluno com confidencialidade e qual o papel da escola em garantir um espaço seguro, as respostas foram breves, genéricas e não geraram debate: "apresentar referências" (livros, filmes) e "conversar com ele para conhecê-lo melhor".

A discussão se encerrou rapidamente, sem que o grupo se aprofundasse em nenhuma estratégia concreta. A rodada, portanto, foi marcada menos pelas estratégias de acolhimento e mais pela revelação de um obstáculo fundamental: a persistente confusão entre orientação sexual e identidade de gênero, que parece ter esgotado a capacidade do grupo para uma reflexão mais aprofundada e propositiva.

5.5.4.5 Quinta rodada: a linguagem neutra e o embate entre a norma culta e a representatividade não-binária

A última rodada, sobre o uso de linguagem neutra, foi a que provocou o debate mais longo e as reações de desconforto mais intensas, apontado pelo diário de campo. O caso da professora que se recusa a "falar errado por causa de modinha" por não constar na gramática serviu como gatilho para uma complexa negociação entre os diferentes papéis que os professores sentem que precisam desempenhar: o de guardiões da norma culta, o de promotores de um ambiente inclusivo e o de indivíduos com suas próprias resistências.

A discussão não foi monolítica, mas sim um embate de diferentes perspectivas. De um lado, surgiu o argumento de que o nosso idioma é um sistema dinâmico, que se encontra em constante mudança e deve se adaptar às novas demandas sociais, como reflete a fala de um professor:

...a linguagem, ela é um sistema vivo, né? Ela tem tempo para se adaptar. E a linguagem neutra, muitos têm resistência, porque ainda é um fenômeno muito novo. Né? Acho que não tem nem 10 anos, sei lá. Nem ou talvez nem 15 anos. Mas eu acho que muitas das palavras que foram incorporadas ao

dicionário, surgiram a partir de demandas do dia a dia, gírias que depois viraram palavras assim oficiais, eu acho que é questão de sempre se atualizar, né? Já que hoje em dia a gente tem essa mini televisão no nosso bolso, né? Chamada celular. Eu acho que ela não tem que parar no tempo a gramática. Inclusive essa questão da linguagem neutra, por mais que muitos alunos torçam o nariz para isso, tem muitos alunos que aderem a essa linguagem. E às vezes o professor aprende até com o próprio aluno, porque às vezes o próprio professor desconhece essa linguagem, mas vem um aluno que traz pro professor. Então, daí a gramática, eu acho que isso também acaba impulsionando a própria gramática. (P16)

Em contrapartida, outro professor expressou a resistência a essa mudança, defendendo a validade do masculino genérico ("todos") e questionando a necessidade da alteração, a partir de uma perspectiva pessoal de ausência de má intenção:

E não necessariamente quando tu fala todos, tu está falando somente do gênero masculino, tu está falando todos de todos (...) Eu não estou agredindo o que você fala, compreendo. Faz sentido no que você diz. Eu não consigo ver maldade nisso [em usar 'todos']. (P17)

É neste ponto que a discussão se aprofunda, pois uma terceira voz refuta essa perspectiva, explicando que a questão não é sobre "maldade", mas sobre uma demanda política por visibilidade e representação. Este professor demonstrou um conhecimento teórico mais aprofundado, corrigindo a lógica do colega:

...eu não vejo maldade, mas eu noto que o 'todos' com 'o' é o maior objeto de crítica, pois há uma necessidade de representação. Que é uma necessidade de representação (...) por exemplo, na palestra é 'boa noite a todos e todas', ou seja, resumindo a masculino e feminino. E daí tem uma amplitude de identidades que também gostariam muito de ter mais representação. (P15)

Diante desse impasse entre a norma gramatical, a resistência pessoal e a demanda por representação, o grupo também buscou saídas pragmáticas, sugerindo o uso de palavras neutras já existentes no vocabulário, como "pessoal" e "galera", como forma de contornar o conflito. Uma vez que um dos professores se

mostrou irreduzível em ver “problema” no uso do masculino generalizante, reforçou inclusive que em abrir pra “todos e todas” já cria uma abertura para problematização desnecessária em sua opinião, uma vez que o uso da terminologia no masculino já serviria para todas as identidades.

A rodada, portanto, não chegou a uma conclusão definitiva, mas expôs o cerne da questão: a linguagem neutra tensiona a prática docente porque coloca em xeque a autoridade sobre a norma culta e força os professores a se posicionarem diante da dimensão inegavelmente política da linguagem.

5.5.4.6 Síntese e avaliação final da mesa QUATRO

Na plenária de fechamento, a Mesa QUATRO validou a pertinência da tecnologia educativa, afirmando que as situações eram “realistas” e “cotidianas”, e que as cartas cumpriam o objetivo de ajudar a pensar em estratégias. No entanto, a avaliação final do grupo rapidamente se transformou em um aprofundamento do tema que mais gerou desconforto e confusão ao longo da dinâmica: a linguagem neutra. Este retorno ao tópico mais complexo revela que a atividade, mais do que fornecer respostas, serviu para explicitar as lacunas de conhecimento e as tensões ideológicas do grupo.

Ao serem questionados sobre conceitos faltantes, a discussão não se ateve a novos termos, mas sim à dificuldade persistente em compreender a aplicação e a natureza da linguagem neutra, evidenciando que a confusão entre orientação sexual e identidade de gênero permanecia. A dúvida de um professor catalisou um debate sobre como classificar a recusa de um colega em usar pronomes neutros: seria homofobia, transfobia ou “simplesmente conservador”?

Essa coisa me deixa em dúvida sobre (...) não usar linguagem neutra seria estar relacionado à homofobia ou tá em outra categoria? Ou transfobia, ou o que que seria a recusa da linguagem neutra? (...) Mas é homofobia ou vai outra, transfobia, vai além da homofobia? Isso que eu tô dizendo. Essa é a minha dúvida. (P16)

O grupo de professores esforçou-se para encontrar uma resposta, diferenciando uma recusa genérica de um ataque direcionado, mas não chegou a um consenso. Um professor tentou classificar a recusa como uma postura

"preconceituosa, conservadora, fechada", enquanto outro argumentou que a gravidade dependeria da intencionalidade: se o colega passasse a "ênfatizar o tempo todo" o gênero atribuído para agredir o aluno, a atitude mudaria de caráter.

Por fim, a sugestão de melhoria mais notável foi a de adicionar um elemento de "*gamificação*" ao jogo, com um sistema de pontuação e um vencedor. Curiosamente, a ideia foi refutada pelo próprio grupo, que concluiu que a competitividade poderia gerar um "efeito colateral", desviando o foco do aprendizado para a vitória.

A trajetória da Mesa QUATRO, portanto, encerrou-se de forma coerente com seu início: uma jornada marcada pelo desconforto, pela confusão conceitual e por uma honesta, ainda que inconclusa, tentativa de navegar por temas para os quais não possuíam respostas prontas. A atividade cumpriu seu papel ao expor as fraturas do conhecimento e forçar uma reflexão que, para este grupo, foi tão corporal quanto intelectual.

6 DISCUSSÃO

Um dos achados transversais e significativos desta pesquisa foi a constatação da confusão conceitual e desinformação docente sobre os conceitos de diversidade sexual e de gênero. Essa lacuna resulta de uma formação profissional imersa em bases socioculturais percebidas como verdades absolutas, que podem ser resumidas na expressão cisheteronormatividade. Trata-se do conjunto de práticas sociopolíticas que tem a heterossexualidade e as pessoas cisgênero como normalidade e desenvolvimento natural do ser humano. Engloba os conceitos de heterossexualidade compulsória (o ser naturalmente heterossexual) associado ao cissexismo (a normalidade pressuposta em ser cisgênero), oprimindo quem está à margem do desenvolvimento considerado “natural” (Gaspodini; Jesus, 2020; Louro, 2018; Vergueiro, 2015).

A base filosófica para compreender como essa estrutura se naturaliza foi consolidada por Judith Butler (2018; 2020). Para a autora, a sociedade opera através de uma "matriz heterossexual", uma grade de poder que torna inteligíveis (ou seja, lido como normal e válido) apenas os corpos que mantêm uma coerência linear entre sexo (macho/fêmea), gênero (homem/mulher) e desejo (heterossexual). O gênero, nessa perspectiva, não é uma essência, mas sim performativo: ele é construído e solidificado através da repetição contínua e estilizada de atos, gestos e discursos. Aqueles que performam o gênero "corretamente" são reconhecidos como sujeitos válidos, enquanto os corpos que falham ou se recusam a repetir essa norma são vistos como "abjetos" ou ininteligíveis.

Partindo dessa base, é possível compreender o que Favero (2020) descreve como um projeto político e o que Preciado (2008) analisa como sua função na reprodução de corpos produtivos para o sistema capitalista. O poder desse sistema é tão difuso que, mesmo os professores que possuem corpos divergentes (como docentes homossexuais ou bissexuais) podem, de forma não intencional, acabar por reproduzir discursos e práticas que contribuem para a manutenção desse ciclo, dada a sua profunda inscrição nas instituições, incluindo a escola.

Essa estrutura normativa é aprendida e reforçada socialmente. O ambiente social não apenas influencia, mas constrói e mantém distinções de gênero, muitas vezes de maneira imperceptível, fazendo com que pareçam naturais e imutáveis (Nascimento, 2021). Defende-se uma dimensão biopolítica e econômica

fundamental. Trata-se de uma dimensão biopolítica, no sentido em que o poder atua para gerir a vida, normatizando os corpos e as formas de existência; e de uma dimensão econômica, pois essa gestão, como analisa Preciado (2008), tem como objetivo final a reprodução de sujeitos alinhados às necessidades do sistema capitalista. Ao estabelecer normas rígidas, esse projeto não apenas controla o comportamento, mas também garante a reprodução de corpos produtivos que cumprem as expectativas sociais e econômicas, como a formação de famílias nucleares destinadas a gerar a força de trabalho futura para a manutenção dos ciclos de capital. Nesse contexto, a cisgenderidade não é apenas uma identidade, mas um marcador social que concede privilégios, enquanto aliena e exclui corpos dissidentes (Nascimento, 2021; Preciado, 2008).

Para compreender como essa desinformação se perpetua no ambiente escolar, é fundamental recorrer à crítica pedagógica de Paulo Freire, conforme analisado por Lima e Pereira (2024). Freire (1987) já denunciava o conceito de educação bancária, um modelo pedagógico verticalizado em que o professor transfere unilateralmente seus conhecimentos para alunos vistos como passivos. Ao aprofundarem essa crítica, Lima e Pereira (2024) argumentam que essa prática é essencialmente antidialógica, pois seu objetivo é formar indivíduos padronizados, aptos a reproduzir a lógica do sistema e desprovidos de pensamento crítico. É precisamente este modelo bancário que permite que a cisheteronormatividade seja transmitida não como uma ideologia ou uma construção social, mas como um conteúdo neutro, natural e inquestionável. Ao desestimular a problematização da realidade, a escola acaba por reforçar a (cishetero)norma e silenciar a diversidade.

Em oposição direta, a educação libertadora (Freire, 2010) propõe um caminho baseado no diálogo, na conscientização e na práxis – a ação-reflexão capaz de transformar o mundo. É um ato eminentemente político que desafia a suposta neutralidade do ensino e instrumentaliza os sujeitos a "lerem" criticamente as estruturas de poder que os oprimem. Portanto, a confusão conceitual dos professores desta pesquisa em relação à diversidade sexual e de gênero pode ser entendida não apenas como uma deficiência na formação, mas como o resultado esperado de um sistema educacional bancário que os formou para reproduzir normas, e não para questioná-las (Lima; Pereira, 2024).

Essa "pedagogia do silêncio", característica da educação bancária, manifesta-se de forma concreta naquilo que pode ser chamado de invisibilidade

curricular. Os dados da mais recente Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024) são contundentes ao comprovar essa omissão em escala nacional. O estudo revela que a esmagadora maioria dos mais de mil estudantes LGBTQ+ entrevistados de todo o país jamais teve aulas (68%), palestras (81%) ou rodas de conversa (81%) sobre temáticas que envolvem suas vivências. Essa ausência de espaços formais de discussão e letramento LGBTQ+ cria um vácuo pedagógico, abandonando tanto alunos quanto professores. Na falta de um currículo que aborde a diversidade de forma estruturada e crítica, alguns docentes participantes recorreram a um repertório relativo à diversidade baseado no senso comum, em vieses biologizantes e em preconceitos internalizados para tentar dar sentido possivelmente a uma realidade para a qual a própria instituição escolar não lhes ofereceu as ferramentas teórico-conceituais adequadas.

É precisamente por essa socialização que, na ausência de um repertório conceitual crítico, os professores participantes desta pesquisa, ao serem questionados nas entrevistas, recorreram a um imaginário biologizante para explicar a diversidade. A busca por um suposto "desvio em algum cromossomo" para justificar a identidade de gênero é um exemplo de como, na falta de uma compreensão social, cultural e política sobre a construção do gênero, o pensamento retorna a um paradigma que trata a diferença como determinação biológica. Essa tendência encontra eco em Abreu *et al.* (2024), que apontam como uma formação biologizante e técnica contribui para essa dificuldade. É crucial pontuar, contudo, que esta constatação explica a origem da lacuna, mas não justifica sua manutenção na prática pedagógica. Em uma perspectiva freireana (Freire, 1987), a práxis docente exige uma reflexão crítica que transcenda os limites da formação inicial. Ao não questionar esse paradigma e reproduzi-lo, a desinformação, portanto, não se mostra neutra, mas sim ancorada em uma lógica patologizante.

Essa mesma lógica se reflete na forma como a própria instituição escolar atua. Fortemente influenciada pelo discurso cisheteronormativo, a escola reproduz práticas e valores que normalizam e naturalizam o corpo cisgênero e heterossexual, integrando pedagogias da sexualidade que automaticamente colocam o masculino e o feminino em binarismos (Silva *et al.*, 2021; Louro, 2018; Oliveira, 2023). Nesse contexto, as falas docentes que deslegitimam as identidades de gênero e orientações afetivo-sexuais juvenis como "modinha" ou "confusão", ou que expressam o receio de estarem "criando outras espécies de ser humano", não

podem ser vistas como meras opiniões individuais. Elas são, na verdade, um eco dessa cultura institucional, que historicamente questiona a agência e a legitimidade da autopercepção de adolescentes que desafiam a norma (Louro, 2018; Oliveira 2023).

Um aspecto que sustenta essa deslegitimação, e que emergiu com força nos relatos, refere-se à hesitação docente em abordar as temáticas de gênero e sexualidade, frequentemente justificadas pela ideia de que não é o momento ou de que tal discussão seria precoce. Percebe-se, nessas narrativas, um temor latente de que a escola, ao trazer o tema, poderia influenciar ou direcionar a identidade dos estudantes. Contudo, é fundamental tensionar essa percepção do senso comum à luz dos conhecimentos da saúde e da psicologia do desenvolvimento.

Ao contrário do que o imaginário escolar por vezes sustenta, a literatura especializada esclarece que a construção da identidade de gênero não é passível de contágio ou indução pedagógica. Segundo Ciasca e Hercowitz (2021), essa construção resulta de uma complexa interação entre aspectos biológicos, psicológicos, culturais e sociais. As evidências apontam que a compreensão que crianças trans têm de si é semelhante à de crianças cisgênero, e que a experimentação lúdica — como o uso de fantasias ou brincadeiras atribuídas ao outro gênero — faz parte do universo infantil e do desenvolvimento saudável, não tendo o poder de cristalizar identidades por influência externa.

Ainda sob a ótica da saúde, o argumento da precocidade se enfraquece ao observarmos a orientação sexual. Ciasca e Hercowitz (2021) reforçam que a orientação sexual possui bases biológicas, não demonstra ser influenciada pela criação ou estilo de vida. Portanto, o silêncio da escola não preserva a inocência da criança, pois a orientação não é uma escolha passível de modificação ou reversão. Ao evitar o tema, a escola não está protegendo os alunos, mas sim perpetuando o desconhecimento que, em última análise, gera violência e sofrimento psíquico.

Se nas entrevistas a desinformação foi declarada, foi durante os grupos de convergência que ela pôde ser observada de forma mais dinâmica. A estrutura do "Baralho da Diversidade", ao exigir que os professores aplicassem conceitos a situações-problema de forma rápida e coletiva, funcionou como um verdadeiro laboratório, tornando visíveis os vieses cognitivos e as associações automáticas que estruturam as concepções relativas à diversidade sexual e de gênero. A tecnologia educativa desenvolvida no formato de um baralho, portanto, não apenas ensinou,

mas também diagnosticou em tempo real a imposição sócio-cultural da cisheteronormatividade, um processo alinhado ao que Butler (2018) descreve como a matriz heterossexual operando para definir o que é inteligível.

Essa confusão conceitual, resultado da força da cisheteronormatividade, ficou explícita em diversos momentos. Na Mesa DOIS, por exemplo, ao tentar relatar um caso sobre um aluno transmasculino, uma professora recorreu a uma narrativa sobre orientação sexual, descrevendo a situação como um embate com as lésbicas. De forma ainda mais contundente, na Mesa QUATRO, mesmo diante de um caso claro de orientação sexual — um aluno confidenciando que gostava de um colega —, o grupo insistiu em debater a carta de "linguagem neutra", um conceito ligado à identidade de gênero, demonstrando a dificuldade em separar as duas dimensões. Esses episódios revelaram que a confusão não é apenas uma questão de vocabulário, mas um obstáculo cognitivo, que tende a aglutinar todas as experiências não-heterossexuais no campo da identidade de gênero. A manifestação dessa dificuldade corrobora o que Santos *et al.* (2024) apontam como um consenso na literatura da última década, ou seja, a lacuna conceitual é um dos principais entraves para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

As consequências dessa persistente confusão conceitual não são meramente teóricas; elas se manifestam de forma concreta e prejudicial na prática pedagógica. Em primeiro lugar, a ausência de um repertório sólido abre espaço para a invalidação da autoidentificação dos estudantes, que passa a ser interpretada pelos educadores não como uma identidade legítima, mas como "imaturidade", "confusão" ou "modinha". Essa deslegitimação, ainda que velada por uma aparente preocupação, reforça o estigma que a escola deveria combater (Louro, 2018; Oliveira, 2023).

Em segundo lugar, a própria desinformação gera um ciclo de insegurança e silenciamento no corpo docente. O medo de "errar" ou "ofender", recorrente nas falas, leva muitos professores a evitar ativamente a abordagem da temática da diversidade sexual e de gênero, preferindo "fugir do assunto" ou "não mexer com esse vespeiro". A atuação restringe-se, então, a um acolhimento superficial, o que impede o aprofundamento pedagógico que poderia, de fato, transformar a cultura escolar. A confusão, portanto, não gera apenas erros conceituais, mas, principalmente, a omissão do debate. Essa realidade encontra forte eco nos achados de Silva (2024), cujo estudo quantitativo revelou uma profunda discrepância

entre a autoavaliação dos professores sobre o seu conforto em lidar com o tema da diversidade e a percepção real dos estudantes. No referido estudo, enquanto 69% dos docentes afirmaram se sentir confortáveis para abordar a diversidade, 73% dos alunos discordaram, afirmando não perceber esse conforto e essa abertura em seus professores, indicando que essa omissão é efetivamente sentida pelo corpo discente.

Por fim, a falta de clareza conceitual compromete o discernimento docente para formular respostas adequadas diante das demandas dos alunos. Como visto na Mesa QUATRO, a dificuldade em dimensionar a situação levou os professores a oscilarem entre uma reação desproporcional (acionar o CAPS para um simples desabafo) e uma sugestão inadequada (discutir linguagem neutra). Isso corrobora o que a literatura aponta, ao identificar a formação continuada como o momento em que os docentes são estimulados a desenvolver uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas e encorajados a revisar suas crenças e métodos (Santos *et al.*, 2024), exatamente as competências que faltaram ao grupo naquele momento.

Portanto, o conhecimento sobre diversidade sexual e de gênero revela-se como uma condição fundamental para a prática pedagógica, cuja ausência compromete a capacidade da escola de cumprir seu papel de espaço seguro e de cuidado (Jesus, 2019, 2024; Junqueira, 2006; Santos *et al.*, 2024). A necessidade de superar essa lacuna nos leva diretamente ao segundo eixo de discussão: o sentimento de despreparo e a demanda por formação continuada.

Como consequência direta da confusão conceitual e da invisibilidade curricular sobre a temática de diversidade discutidas anteriormente, emerge o que foi o sentimento mais unânime relatado pelos participantes: o despreparo profissional e a insegurança para lidar com a temática de diversidade sexual e de gênero.

Esta constatação, longe de ser uma particularidade desta pesquisa, ecoa um diagnóstico estrutural da educação brasileira. Santos *et al.* (2024) aponta a carência na formação docente sobre gênero e sexualidade como um tema central nas pesquisas da última década. De forma semelhante, o estudo quantitativo de Silva (2024) oferece uma dimensão numérica a essa percepção, ao revelar que 58% dos professores entrevistados por ele afirmaram não ter recebido preparo para lidar com a diversidade sexual. Indo além da simples constatação da ausência, Abreu *et al.* (2024) sugerem que a origem desse despreparo reside em uma formação

excessivamente focada em aspectos biológicos e técnicos, que não instrumentaliza o docente para a dimensão social e cultural da sexualidade e do gênero. Portanto, os dados desta pesquisa não apontam para uma falha individual dos docentes, mas corroboram um diagnóstico nacional e sistêmico.

As consequências desse despreparo, como revelado nas entrevistas e nos grupos de convergência tendem a ser preocupantes. O sentimento de incapacidade gera um "medo de errar" que, por sua vez, leva ao silenciamento e à evitação pedagógica de trabalhar a temática da diversidade. A estratégia de "fugir do assunto" ou "não mexer com esse vespeiro", mencionada pelos professores deste estudo, parece ser consequência direta de uma formação que não os instrumentalizou para o diálogo sobre temas complexos. Essa evitação pedagógica de abordar tais temas, pode ser compreendida à luz da crítica de Paulo Freire (1987) ao conceito de educação bancária – conceito que Lima e Pereira (2024) utilizam para analisar o enfrentamento à LGBTfobia. Este modelo, ao não promover a práxis e a reflexão crítica, forma profissionais que, embora possam ser considerados competentes em suas disciplinas de origem, são, ao mesmo tempo, politicamente inseguros e tecnicamente despreparados para mediar os conflitos e as tensões da realidade social, como os que emergem das questões de diversidade.

Contudo, a contribuição mais significativa dos professores desta pesquisa não foi apenas o diagnóstico do despreparo, mas a clareza com que propuseram uma solução. Em seus relatos, os docentes foram enfáticos ao rejeitar modelos de formação que consideram "teóricos" ou "distantes" de sua realidade – isto é, palestras verticalizadas e descontextualizadas. Em contrapartida, o grupo demandou ativamente uma formação continuada pautada em "encontros presenciais, rodas de conversa, trocas de experiências e utilização de exemplos práticos e reais". Essa demanda por uma formação prática, horizontal e situada é profundamente relevante, pois dialoga diretamente com o que a literatura mais atual aponta como eficaz. O modelo de McDermott *et al.* (2023), por exemplo, foca exatamente na transformação da cultura escolar e na promoção de relações de confiança, cuidado e pertencimento, algo que, segundo os próprios professores, só pode ser alcançado através da troca de experiências concretas, e não da teoria abstrata.

O que os docentes descrevem, sem necessariamente usar o termo, parece remeter a uma pedagogia freireana: eles demandam uma educação libertadora para si mesmos, um processo formativo que parta de sua própria prática, que seja

dialógico e que construa o conhecimento de forma coletiva e situada. É notável que, em um cenário de escassez de tecnologias formativas sobre o tema (Marraccini *et al.*, 2022; York; Sepúlveda, 2021), a demanda dos professores aponta para a necessidade de ferramentas que, como o "Baralho da Diversidade" desenvolvido nesta dissertação, estructurem essa troca de forma lúdica e reflexiva.

A eficácia dessa abordagem dialógica é confirmada pela revisão de Santos *et al.* (2024), que, ao analisar a literatura da última década, conclui que as formações mais potentes são justamente aquelas que estimulam os educadores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a revisitarem suas próprias crenças e métodos. A formação, portanto, deve ser um momento privilegiado para que os docentes possam desconstruir suas concepções naturalizadas e, a partir desse movimento, repensar suas práticas pedagógicas.

O estudo de Costa e Vianna (2018) sobre o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), por exemplo, concluiu que, embora a formação promova reflexões importantes, mudanças profundas dependem de um apoio institucional que vá além do esforço de cada professor. No entanto, mesmo que os professores estejam preparados e instrumentalizados para debater diversidade sexual e de gênero, eles ainda se deparam com barreiras que extrapolam sua prática individual, o que conduz a problematizar a LGBTfobia institucional e o preconceito entre pares.

Mesmo que a formação docente se aproximasse de algo ideal, os professores desta pesquisa apontam para uma barreira que transcende sua prática individual, ou seja, a cultura da própria instituição escolar. Os resultados indicam que a escola, longe de ser um ambiente neutro, atua frequentemente como um espaço que reproduz e legitima a LGBTfobia, seja por ações explícitas de preconceito entre pares, seja pela omissão sistêmica de abordar a temática da diversidade por parte dos professores. Este fenômeno pode ser compreendido a partir do conceito de "LGBTfobia institucionalizada", que, como definem Abreu *et al.* (2024), refere-se à perpetuação de preconceitos por meio de práticas, normas e políticas que, muitas vezes de forma velada, são reproduzidas dentro das instituições educacionais. O ponto central deste conceito, e que dialoga diretamente com os achados desta pesquisa, é que a violência se manifesta não apenas no ato, mas também, e talvez principalmente, na omissão advinda da escola em legitimar e acolher a diversidade.

Esta noção se fundamenta na constatação, já apontada por autores como Louro (2018) e Megg Rayara Gomes de Oliveira (2023), de que a escola brasileira

foi historicamente estruturada a partir de padrões heteronormativos, excluindo sistematicamente do currículo e da cultura escolar os sujeitos que desviam da norma. A Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024) confirmou essa percepção revelando que a escola é, para a maioria dos estudantes LGBTQ+, um lugar de insegurança. Segundo o estudo, 86% dos mais de mil estudantes LGBTQ+ entrevistados do país todo relataram sentir insegurança na escola em razão de alguma característica individual sua, um número que salta para alarmantes 93% entre jovens trans. A percepção é a de que a instituição é particularmente hostil para aqueles que desafiam a cisheteronormatividade, sendo considerada pouco ou nada segura para 67% das pessoas trans e 59% dos meninos que não se encaixam nos padrões de performance de masculinidade (Aliança Nacional LGBTQI+, 2025).

Essa percepção de insegurança não é abstrata; ela é forjada em uma rotina de violência massiva e multifacetada, como detalhado pela Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024). A agressão verbal se apresentou em 90% dos estudantes LGBTQ+ relatando terem sido vítimas no último ano. A natureza desses ataques parece atuar como um mecanismo de policiamento da norma: os comentários mais frequentes são justamente os que incidem sobre a orientação sexual (83%) e a não conformidade com os padrões de masculinidade e feminilidade (79%). A violência, contudo, não se limita às verbalizações; ela escala para agressões físicas e sexuais de forma alarmante. Conforme o mesmo estudo, 34% dos estudantes foram agredidos fisicamente, e impressionantes 34% relataram ter sofrido assédio sexual no ambiente educacional. Esses números dimensionam uma cultura de violência cotidiana que constitui a materialidade da LGBTQfobia no contexto escolar (Aliança Nacional LGBTQI+, 2025).

Nas entrevistas e nos grupos de convergência, essa LGBTQfobia institucionalizada foi evidenciada. Os professores relataram a presença ativa de colegas de trabalho abertamente contrários ao debate sobre diversidade, que "soltam uma piada [lgbtfóbica], uma fala, um riso" nos espaços coletivos, minando os esforços de construção de um ambiente inclusivo. Essa "falta de solidariedade por parte dos profissionais", como analisa Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), não é inofensiva, pois encoraja os agressores a continuar agindo. Além disso, a resistência institucional se materializa em ações concretas, como a recusa de alguns profissionais em utilizar o nome social de estudantes trans, por exemplo. Violência

essa verificada pela Aliança Nacional LGBTI+ (2025) em seu relatório que apontou os professores como o segundo grupo que mais comete agressões LGBTfóbicas no contexto escolar, atrás apenas dos discentes.

Um exemplo contundente dessa cultura de preconceito, que transita entre a desinformação e o estigma, foi observado nos resultados qualitativos desta pesquisa, especificamente na Mesa DOIS, durante a discussão sobre a identidade travesti, os professores, mesmo aqueles que se declararam abertos à diversidade, revelaram um profundo desconforto, associando a travestilidade à "marginalidade", à "extravagância" e a algo de "outro planeta".

Essa percepção docente não é uma falha de conhecimento isolada ou um preconceito que surge espontaneamente; ela parece refletir diretamente o pânico moral que vem sendo sistematicamente construído no cenário político local. Como aponta o dossiê da ANTRA (2025) sobre a organização Matria — um grupo de lobby antitrans sediado em Santa Catarina —, existe uma agenda política ativa dedicada a subverter os marcos conceituais e a deslegitimar as premissas jurídicas que protegem pessoas trans, tudo sob o disfarce de defender mulheres e crianças. Portanto, o choque e a confusão conceitual dos professores desta pesquisa podem ser compreendidos não apenas como uma falta de conhecimento individual, mas como um reflexo desse projeto político ultraconservador. Ao se infiltrar no senso comum, tal projeto parece fornecer as bases discursivas que contribuem para a perpetuação da transfobia dentro da própria escola (Abreu *et al.*, 2024; Louro, 2018).

A descrença nos canais formais de mediação escolar é tão perceptível que, durante a aplicação do baralho da diversidade nos grupos de convergência, uma professora afirmou que o conselho escolar da instituição é "fictício", um dado que revela a necessidade de retomada do apoio institucional. Nesse cenário, a omissão de um professor diante de um ato de bullying, classificada pelos participantes como a instauração do caos, deixa de ser uma falha individual e tende a ser percebido como um possível sintoma da cultura da instituição escolar. A Aliança Nacional LGBTI+ (2025) quantifica essa falha sistêmica em seu relatório revelando que dos poucos estudantes que buscam apoio em algum representante da instituição (apenas 31%), a maioria (69%) relata que nenhuma providência foi tomada. Revela ainda também que, dos poucos casos em que alguma medida foi adotada, 86% dos estudantes a avaliaram como pouco ou nada eficaz.

Essa falha sistêmica se torna particularmente devastadora no acolhimento a estudantes trans, cuja segurança depende de uma aceitação ativa por parte de toda a comunidade escolar, e não apenas de atos individuais de tolerância. Essa foi a conclusão central de uma das professoras durante o grupo de convergência, ao analisar o porquê de um aluno trans acolhido ser um "mundo dos sonhos".

Houve nas falas achados que revelam transfobia institucional. A recusa de um único professor em usar o nome social, defende-se que é o suficiente para invalidar a identidade do aluno e reforçar a violência transfóbica. Isso explica por que, como aponta a Pesquisa Nacional sobre (2024), 93% dos jovens trans se sentem inseguros na escola (em comparação com 86% do total LGBTI+) e por que, como aponta Reidel (2013), as barreiras institucionais para este grupo são extremas, podendo levar às maiores taxas de evasão escolar comparado às outras letras do grupo LGBT+.

O silêncio em nível micro da escola ecoa a omissão em nível macro, como a ausência de uma abordagem discursiva explícita sobre gênero e sexualidade na BNCC — omissão esta que, segundo Rodrigues e Seffner (2024), reforça narrativas que promovem a cisheteronormatividade. A consequência direta é a naturalização da violência. Este não é um vácuo inofensivo; como aponta Oliveira (2017), a ausência de solidariedade por parte dos docentes ou da escola diante da LGBTfobia encoraja os agressores a continuar agindo. Ao se omitir, portanto, a escola não está sendo neutra: ela está ativamente mantendo a hegemonia da cisheteronormatividade e tornando a violência aceitável (Jesus, 2019; Louro, 2018).

Os dados da Aliança Nacional LGBTI+ (2025) permitem uma análise interseccional que revela como diferentes marcadores sociais de opressão se somam e intensificam a vulnerabilidade. O sentimento de insegurança, que já é alto para estudantes LGBT+ (86%), salta para 93% entre jovens trans. A violência física também segue essa lógica: enquanto 31% dos estudantes cisgênero a sofreram, essa taxa sobe para 38% entre estudantes trans. Esses números demonstram que a experiência escolar de um jovem LGBT+ é atravessada e agravada pela transfobia, confirmando que a LGBTfobia institucional, como aponta Reidel (2013), impõe barreiras extremas que são ainda mais altas para os corpos que mais desafiam a norma de gênero.

Da mesma forma, a intersecção com o marcador racial agrava a violência. O relatório sobre *bullying* nacional da Aliança Nacional LGBTI (2025) aponta que 38%

dos estudantes negros sofreram violência física, em comparação com 29% dos estudantes brancos. Além disso, estudantes negros citaram mais motivos para terem sofrido a violência, indicando uma sobreposição de opressões. Isso dialoga diretamente com a cisheteronorma branca (Louro, 2018; Oliveira, 2023) como o padrão hegemônico, relegando à margem não apenas corpos dissidentes de gênero e sexualidade, mas também corpos não-brancos.

Contudo, um dos aspectos mais insidiosos da LGBTfobia institucional é a sua capacidade de se tornar invisível para os próprios educadores. Embora os professores desta pesquisa tenham sido capazes de identificar o preconceito em seus pares, a literatura sugere que, como grupo, os docentes subestimam drasticamente a frequência e a intensidade da LGBTfobia vivenciada pelos alunos. O estudo de Silva (2024) revela um abismo de percepção: enquanto 87% dos estudantes LGBT+ relataram ter presenciado comentários negativos com frequência, parte dos professores (39%) afirmou não presenciar tais comentários. Essa discrepância não significa que os professores omitam estas informações, mas sim que a violência está tão naturalizada na cultura escolar que se torna ruído de fundo, imperceptível para muitos adultos, embora seja sentida de forma aguda e diária pelos estudantes. Estudos como o de Knaut, Terto e Pocahy (2006) e Jesus (2019) são contundentes ao identificar a escola como um dos principais espaço de discriminação e opressão para adolescentes escolares LGBT+ no Brasil.

Portanto, a LGBTfobia na escola tende a se revelar não como uma série de incidentes isolados, mas como um fenômeno estrutural, mantido por uma combinação de preconceito ativo entre pares, omissão sistêmica e uma profunda lacuna de percepção entre o corpo docente e a realidade discente. A urgência desse debate é amplificada ao se considerar os desafios particularmente graves enfrentados por estudantes trans e travestis, que, como aponta Reidel (2013), enfrentam barreiras institucionais extremas, como dificuldades na matrícula e no uso de banheiros, intensificando a evasão escolar.

Essa cultura institucional de violência, seja ela explícita ou silenciosa, tem um destinatário final e uma vítima principal: o estudante. O impacto direto disso na vida e na saúde mental dos alunos leva a problematizar a percepção docente sobre o sofrimento psíquico dos alunos LGBT+.

Reflete-se que a LGBTfobia institucional pode se manifestar através do silêncio, suas consequências, por outro lado, são ruidosas e visíveis para os

professores que estão na linha de frente. Um dos achados desta pesquisa foi a nitidez com que os docentes conectaram as experiências de preconceito a um quadro de grave sofrimento psíquico. Suas descrições de isolamento social, retraimento, tristeza, autolesões, comportamento suicida denunciam uma crise de saúde mental que se desenrola no ambiente escolar.

Essa análise se torna ainda mais urgente ao considerarmos que a adolescência, por si só, já é um período crítico para a saúde mental, sendo o suicídio uma das principais causas de morte entre jovens (WHO, 2022).

A Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024) lança uma luz alarmante sobre a dimensão dessa crise de saúde mental especificamente entre jovens LGBTQ+. Os dados são devastadores ao apontarem que quase a totalidade dos estudantes entrevistados (94%) relatou ter se sentido deprimido no último mês, com 88% vivenciando esse sentimento com frequência. O estudo também destaca que estudantes trans apresentam indicadores de saúde mental piores do que seus pares cisgêneros em quase todos os aspectos mensurados, evidenciando o impacto interseccional que envolve a transfobia (Aliança Nacional LGBTQI+, 2025).

A gravidade do que os professores observam é confirmada pelos dados. Em um país onde faltam estatísticas oficiais — uma forma de LGBTQfobia institucional, como aponta o Grupo Gay da Bahia (GGB, 2024) —, os levantamentos de organizações da sociedade civil revelam um cenário de extermínio, com centenas de mortes violentas de pessoas LGBTQ+ a cada ano (GGB, 2024; Benevides, 2024).

Essa percepção docente não é uma impressão isolada, mas leva-se a confirmar um reflexo fiel do que a literatura científica vem documentando de forma robusta. Silva (2024), reforça que a homofobia tem um impacto direto na saúde mental de adolescentes, levando a comportamentos depressivos, ansiedade, medo excessivo, ideações e tentativas de suicídio. Silva, 2024 confirma essa vulnerabilidade, apontando que 83% dos estudantes LGBTQ+ concordam que sua saúde física e mental é mais frágil em comparação com a de alunos heterossexuais. Junqueira (2006) e Jaqueline Gomes de Jesus (2019, 2024) aprofundam essa análise, descrevendo como a LGBTQfobia escolar compromete o bem-estar emocional e gera insegurança, estigmatização, segregação e isolamento, impactando a formação da identidade e a própria trajetória educacional.

O impacto na trajetória educacional não é apenas uma questão de bem-estar, mas de permanência. A insegurança gerada pela LGBTfobia se materializa em evasão escolar. Conforme a Aliança Nacional LGBTI+ (2025), 47% dos estudantes LGBT+ faltaram pelo menos um dia de aula no último mês por se sentirem inseguros na escola ou no trajeto até ela. Este número revela como a violência institucional se converte em uma barreira física ao direito à educação.

A intensidade desse sofrimento é tão extrema que, como afirma Jaqueline Gomes de Jesus (2024), o impacto da rejeição na saúde mental da população LGBT+ chega a ser mais severo do que o observado em veteranos de guerra.

Em particular, a vulnerabilidade de estudantes trans, atinge um ponto crítico. Os dados da Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024) são irrefutáveis ao demonstrar que o risco de abandono é drasticamente maior para este grupo. Enquanto 42% dos estudantes cisgênero já consideraram abandonar a escola, esse percentual sobe para 60% entre os jovens trans. A hipótese é considerada de forma muito mais séria, ou seja, 30% dos estudantes trans consideraram abandonar a escola, em comparação com apenas 11% dos seus pares cis (Aliança Nacional LGBTI+, 2025). Esses números dão uma dimensão concreta ao que a teoria aponta ao mostrar que a transfobia institucional é um mecanismo de expulsão, que empurra sistematicamente os corpos mais dissidentes para fora do sistema educacional (Reidel, 2013).

Durante as entrevistas-conversação, uma fala da professora E20, em particular, exemplifica como esse sofrimento se manifesta e como o professor pode atuar como agente de cuidado. Ao relatar o caso de um(a) estudante que "estava se cortando", ela identifica um sintoma de relevância na população LGBT+. A pesquisa de Jadvá *et al.* (2021), em uma amostra com mais de 3.700 jovens LGBT+ no Reino Unido, encontrou que impressionantes 65,3% dos participantes relataram um histórico de autoagressão, com jovens trans apresentando um risco quase quatro vezes maior do que seus pares não-trans. O que a professora observou, portanto, não é um "fenômeno geracional" no sentido de "modismo" como alguns participantes da pesquisa verbalizaram, mas uma crise de saúde mental documentada e diretamente ligada à identidade de gênero.

A literatura sobre Autolesão Não Suicida (ANNS) oferece uma explicação para por que isso ocorre. Autores como Fraser *et al.* (2018), em um estudo focado nos mecanismos psicológicos, explicam a ANNS através do "Modelo de Evitação

Experiencial" (*Experiential Avoidance Model*). A tese é que a autoagressão funciona como um mecanismo de enfrentamento disfuncional para uma dor psíquica que o adolescente não consegue nomear ou verbalizar; o ato de se cortar serve como uma tentativa desesperada de regulação emocional, transformando uma angústia difusa e avassaladora em uma dor física concreta e mais controlável (Fraser *et al.*, 2018).

A prática docente relatada pela professora E20 foi a capacidade de não se ater apenas ao sintoma (o corte), mas de investigar sua causa-raiz. A pergunta "como você gostaria de ser chamada?" demonstra uma escuta qualificada que conecta o sofrimento psíquico diretamente à questão da identidade de gênero. A resposta do aluno – que pede para usar um nome masculino, mas admite que "não se sente confortável ainda" em falar com os pais – é o retrato do que se entende como "Estresse de Minorias" (Borret *et al.*, 2021), ou seja, a dor não vem apenas da dissidência de gênero, mas da vigilância constante e do medo da rejeição familiar, que o impede de acessar até mesmo o direito ao nome social na escola.

Historicamente, esse sofrimento foi erroneamente enquadrado pelo discurso médico como uma patologia inerente ao indivíduo, através de termos como "homossexualismo" e "transexualismo" (Gatti Jr., 2024; Ciasca; Pouget, 2021), ou mesmo como "disforia de gênero". A discussão atual, contudo, permite reinterpretar esse adoecimento não como uma falha individual, mas como o resultado de uma violência estrutural. Essa é uma compreensão alinhada à da Política Nacional de Saúde Integral LGBT (Brasil, 2013), que enquadra a discriminação como um determinante social que potencializa o adoecimento, e à análise de Jesus (2019, 2024), que definem a LGBTfobia como um fenômeno generalizado e não apenas como atos isolados.

A percepção-reflexiva dos professores desta pesquisa, avança inclusive para além da constatação da vítima. Como observado na fala de um dos professores entrevistados, de que o adoecimento não se restringe a quem sofre a violência, mas é um sintoma de uma "cultura escolar adoecida", na qual também os agressores são a expressão de uma "falta de atenção no âmbito da saúde".

Propõe-se para essa compreensão a análise de dois conceitos interligados: a orientação sexual e identidade de gênero como representantes de determinantes sociais de saúde e o estresse de minorias. A Política Nacional de Saúde Integral LGBT (BRASIL, 2013) reconhece que discriminações como a lesbofobia, homofobia, a transfobia, entre outras, são determinantes sociais que potencializam o sofrimento

e favorecem o adoecimento. O mecanismo através do qual isso ocorre é o estresse de minorias, um processo composto pela vivência de eventos LGBTfóbicos, pela vigilância constante para se proteger, pela internalização de atitudes negativas e pela dificuldade de lidar com a própria identidade em um mundo hostil (Borret *et al.*, 2021). Portanto, reflete-se que o aluno que se isola, se corta ou pensa em morrer não o faz necessariamente por uma patologia inata, mas sim como resposta a um estresse crônico imposto pelo ambiente compulsoriamente cisheteronormativo.

É nesta perspectiva que defende-se a proposta da atenção psicossocial de forma fundamental. Como defende Paulo Amarante (2007), o cuidado em saúde mental não deve se limitar a uma lógica puramente clínica, mas sim promover o cuidado em liberdade e transformar a sociedade, não apenas o indivíduo, como já preconizava Basaglia (1991).

Para a população LGBT+, isso significa, como aponta Berenice Bento (2017), um cuidado que compreenda a intersecção entre saúde mental e as estruturas sociais de opressão. A escola, nesse contexto, assume um papel dual e crucial: ao mesmo tempo em que é o principal espaço de discriminação (Knaut; Terto Jr.; Pocahy, 2006), ela é também o ambiente privilegiado para a implementação de ações de atenção psicossocial.

A escola se torna esse ambiente privilegiado de cuidado justamente através da intersetorialidade, princípio fundamental para a promoção da saúde mental no território. A principal política pública desenhada para materializar essa conexão é o Programa Saúde na Escola (PSE) (Brasil, 2007), que visa integrar saúde e educação para o enfrentamento das vulnerabilidades. No entanto, como os resultados desta pesquisa demonstram (o despreparo docente, a falta de protocolos, a omissão institucional), esse elo entre saúde e educação, na prática, ainda é frágil ou inexistente no que tange à saúde mental LGBT+. A proposta de capacitar professores e de criar tecnologias como o "Baralho da Diversidade" atua, portanto, como uma estratégia para tentar ativar o potencial de atenção psicossocial que o PSE prevê, na tentativa de transformar a escola em um espaço de menos opressão e também núcleo de cuidado em rede.

Entende-se que a capacitação de professores e a criação de tecnologias educacionais como o "Baralho da Diversidade" deixam de ser, portanto, meras estratégias pedagógicas. Elas se tornam potentes ferramentas de promoção de saúde mental, atos de cuidado que buscam transformar a escola de um

determinante social do adoecimento em um espaço de validação, acolhimento e produção de vida, quando se considera a diversidade como força motriz para essa lógica.

A constatação de que os professores atuam como sentinelas, capazes de diagnosticar a crise de saúde mental de seus alunos, representa um paradoxo, no contexto desta pesquisa. Se, por um lado, eles percebem a dor gerada pela cultura institucional, por outro, são deixados à própria sorte pela ausência de um suporte mínimo político-estrutural. Diante desse cenário, analisa-se como o professor pode atuar como agente de cuidado.

Os dados da Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024) revelam um cenário de profundo desamparo discente: 39% dos estudantes que sofreram bullying afirmaram nunca ter conversado com ninguém sobre a situação. Quando buscam ajuda, a principal rede de apoio são os amigos (44%), enquanto uma parcela ínfima recorre a agentes institucionais, como docentes (apenas 8%) ou a gestão escolar (9%). Esses números indicam que a maioria dos estudantes não percebe a escola como um lugar seguro para denunciar ou buscar acolhimento, restando-lhes o silêncio e o isolamento.

É precisamente nesse deserto de cuidado institucional que as ações individuais de alguns professores, observadas nesta pesquisa, adquirem um significado ético e político. Trata-se de um ato ético, pois, como defende Freire (1987), a prática docente é inseparável de uma ética que exige o respeito à autonomia e à dignidade do educando, resgatando a humanidade que a violência institucional nega.

Nesse sentido, a busca pela humanização se revela como o eixo central da luta contra a opressão escolar. Para Freire (1987), a desumanização, embora visível na violência e na injustiça, não é um destino imutável, mas sim um obstáculo que impede o sujeito de alcançar sua plena humanidade. A escola, ao reproduzir a cisheteronormatividade e silenciar identidades, atua como esse agente desumanizador, impedindo que estudantes LGBTQ+ existam em sua totalidade. O acolhimento docente, portanto, supera a dimensão da benevolência; ele se constitui como uma práxis que visa restaurar a dignidade roubada, tanto do oprimido quanto do opressor, visto que a rigidez da norma de gênero desumaniza a todos.

É, simultaneamente, um ato político, pois, ao romper com a suposta neutralidade da educação bancária (Freire, 1987), o professor desafia ativamente a

estrutura de opressão (Lima; Pereira, 2024) e transforma sua prática em um gesto de cuidado alinhado à atenção psicossocial (Amarante, 2007).

O relato do professor que, ao perceber o sofrimento de um aluno trans, oferece a potente metáfora do "lixo eletrônico" para ensiná-lo a se proteger de agressões verbais é um exemplo disso. Da mesma forma, a atitude da professora que decide usar o nome social de um aluno, afirmando "eu não quero nem saber se tá na chamada", é um ato de validação que se contrapõe diretamente à omissão e à burocracia institucional.

Essas práticas podem ser compreendidas como atos de educação libertadora, como proposto por Paulo Freire (1987). Ao oferecerem uma escuta ativa, ao se posicionarem como "um auxílio para eles ali ao lado" e ao "abraçar" o aluno que sofre, como relatado nas entrevistas, esses professores rompem com a neutralidade da educação bancária e engajam-se em uma práxis humanizadora. Eles não estão apenas "ensinando"; estão estabelecendo um diálogo que é um ato de amor, coragem e compromisso com o outro. São microrresistências que, no cotidiano, buscam transformar a realidade opressora do aluno (Freire, 1987).

Contudo, é fundamental analisar a precariedade dessa posição. Oliveira (2017) aponta que a ausência de solidariedade por parte dos educadores ou da escola não é neutra, mas encoraja os agressores. O professor que decide intervir, portanto, não está apenas cuidando da vítima; ele está quebrando um ciclo de convivência institucional, o que torna sua ação inerentemente arriscada. Ao se tornarem a única ou a principal referência de acolhimento, esses professores tendem a assumir implicações emocionais e uma responsabilidade que deveria ser compartilhada com a instituição.

Esse acolhimento centrado apenas no professor, no entanto, não deveria ser a regra, pois o caminho institucional para a integração entre saúde e educação pode se dar também através do Programa Saúde na Escola (PSE) (BRASIL, 2007). O PSE foi concebido para auxiliar este elo, prevendo a atuação da equipe de Atenção Primária no território escolar, oferecendo suporte às demandas de saúde mental identificadas pelos professores.

O que a realidade observada nesta pesquisa sugere, contudo, é que esse elo ainda é extremamente frágil. Na prática, a falta de uma atuação efetiva do PSE para guiar uma rede de saúde mental de referência sobrecarrega o professor, deixando-o sem o suporte técnico necessário para lidar com as complexas demandas que ele

identifica. Reflete-se, assim, que o professor pode acabar por se tornar a principal, e por vezes única, ponte entre o aluno em sofrimento mental e o cuidado.

A família dos estudantes, como apontado pelos professores nas entrevistas, muitas vezes não pode ser considerada um ponto de apoio para esse cuidado em saúde mental. A Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional Brasileiro (2024) revela a fragilidade desse vínculo: dos estudantes LGBTQ+ que sofreram bullying, apenas 10% buscaram apoio em seus familiares. Esse dado sugere que a escola, torna-se para muitos o único refúgio possível, intensificando a responsabilidade dos educadores. A pesquisa também aponta que a insatisfação com as relações familiares é ainda maior entre estudantes negros e trans, indicando como a intersecção de preconceitos agrava o isolamento (Aliança Nacional LGBTQI+, 2025).

O medo que os professores sentem de reações negativas das famílias em relação ao acolhimento de estudantes LGBTQ+ e à temática da diversidade não é, portanto, uma insegurança infundada. Ele é uma resposta a um contexto político e social mais amplo, marcado pelo que se denomina "pânico moral", a ascensão de discursos neoconservadores na sociedade brasileira tendo como um de seus alvos principais a educação, buscando controlar o que se ensina sobre gênero e sexualidade nas escolas (Lima; Pereira, 2024). Essa pressão externa, que se manifesta na forma de reclamações na direção da escola ou ataques em redes sociais, cria um clima de intimidação que intimida a prática docente, como observado por Abreu *et al.* (2024).

O pânico moral não é apenas um discurso difuso; ele se materializa em ações políticas concretas que visam inibir legalmente a prática docente. Embora muitas vezes não se consolidem como leis, a proliferação de Projetos de Lei (PLs) em nível municipal e estadual – como documentado pelo dossiê da ANTRA (2025) – que buscam proibir o debate sobre "ideologia de gênero" ou o uso de linguagem neutra, funciona como uma ferramenta de intimidação. Esses PL, mesmo quando arquivados ou vetados, cumprem seu objetivo de criar um clima de terror que amedronta professores e gestores. É esse o contexto que produz as falas de desânimo e impotência observadas nas entrevistas, como a de E22, que questiona se os professores têm "força para tudo isso" diante de um "momento de tanto retrocesso".

O mais grave é que essa agenda de silenciamento legislativo local colide frontalmente com as diretrizes de saúde e direitos humanos nacionais e globais. Ao tentar proibir a fala sobre diversidade, esses projetos atentam diretamente contra os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (2015), dos quais o Brasil é signatário, especificamente o ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), o ODS 4 (Educação de Qualidade, que pressupõe inclusão) e o ODS 5 (Igualdade de Gênero). Eles também ignoram as recomendações da própria OMS, que define a saúde mental como um direito humano fundamental e um pilar para o desenvolvimento pessoal, algo impossível de ser atingido em um ambiente de opressão (Jesus, 2019; WHO, 2022).

Aqui, a discussão sobre direitos humanos converge com a de saúde mental, expondo a profunda conexão entre a opressão política e o sofrimento psíquico. A fala do aluno evidenciada em uma das entrevistas-conversação- E15 ("eles são héteros, então podem")- é um diagnóstico preciso: o seu sofrimento não é de ordem patológica, mas o resultado direto de uma injustiça social que o impede de vivenciar sua liberdade, como demonstra o conceito de estresse de minorias (Borret *et al.*, 2021) e o impacto devastador da rejeição social (Jesus, 2024).

Essa constatação dialoga diretamente com os princípios da Atenção Psicossocial defendidos por Paulo Amarante (2007). Para o autor, o cuidado em saúde mental deve ir além da lógica clínica ou manicomial, atuando no território, na subjetividade e na valorização da diversidade como potência de vida.

Ao proibir o debate, o pânico moral e seus projetos de lei atacam exatamente essa concepção de cuidado: eles impedem que a escola exerça sua função de espaço de acolhimento psicossocial e removem ativamente a principal ferramenta para a construção da autonomia e da cidadania – o diálogo. O silenciamento forçado dos professores, portanto, não é uma mera questão curricular; é um ato que perpetua o adoecimento psíquico. O silêncio institucional sobre a diversidade serve para manter a hegemonia da cisheteronormatividade (Jesus, 2019) e, ao validar a omissão, encorajar ativamente as práticas de violência e exclusão (Oliveira, 2017; Louro, 2018).

Toda essa agenda de silenciamento é a manifestação de um projeto político deliberado, como apontado por Keila Simpson e Bruna Benevides (2024), a transfobia, em particular, foi eleita como uma das principais agendas da extrema-direita, mobilizando discursos em torno do reforço da cisheteronormatividade como único caminho possível.

Essa articulação entre forças neoliberais e neoconservadoras, como analisam Rodrigues e Seffner (2024), resultou no silenciamento explícito de discussões sobre gênero e sexualidade em documentos norteadores como a BNCC, dando uma legitimidade institucional ao preconceito e deixando o professor sem o amparo curricular para sua prática.

Esse cenário não é novo, mas uma reedição de ataques a políticas educacionais inclusivas, como os que visaram o programa "Escola Sem Homofobia" na década de 2000, analisados por Carvalho e Sívori (2017). O receio dos professores encontra respaldo em dados que demonstram uma significativa rejeição à diversidade por parte das famílias. O estudo da UNESCO (Andrade *et al.*, 2004), por exemplo, já apontava que 34% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem colegas homossexuais, um percentual muito superior ao dos próprios professores (3,5%).

A força desse projeto de pânico moral é tão grande que não se limita à pressão externa, mas é internalizado pelos próprios docentes, como ficou evidente na Mesa UM. Durante a discussão sobre bissexualidade, a preocupação de uma professora sobre o mito da influência — a ideia de que uma aluna poderia se tornar bissexual por contágio ("a minha amiga é, então também sou") — é a manifestação clara desse discurso. Essa fala revela o medo profundo de que a simples visibilidade da diversidade possa produzir novas identidades, ecoando o argumento central do pânico sobre a "ideologia de gênero" de que falar sobre o assunto seria incentivar ou doutrinar.

Nota-se, no entanto, que o grupo de convergência funcionou como um dispositivo de desconstrução desse mesmo preconceito a respeito da temática da diversidade sexual e de gênero. Como os resultados apontam, a professora foi "rapidamente refutada pelas colegas", que argumentaram que o objetivo era "validar identidades" e que a "heterossexualidade compulsória também é confusa". Esse episódio demonstra o potencial da tecnologia educativa desenvolvida nesta dissertação. Ela não apenas expôs o mito do contágio social, mas também permitiu que ele fosse confrontado e desconstruído pelos próprios pares em tempo real, em um exercício prático de educação libertadora.

Diante de todo esse cenário, reflete-se que a pressão sentida pelo docente não é uma mera percepção, mas o reflexo de um conflito de valores real e mensurável na comunidade escolar. Os dados desta dissertação levam a pensar que

o resultado é que o professor se vê em uma posição insustentável, ou seja, se de um lado, encontra-se o estudante em sofrimento, que muitas vezes não tem a quem recorrer em casa; de outro, uma comunidade mobilizada por discursos de medo e desinformação; e, no meio, uma instituição que, oferece pouco ou nenhum respaldo.

Entende-se que a decisão de acolher e cuidar de um aluno LGBTQ+ transforma-se, nesse contexto, não apenas em um ato pedagógico, mas em um ato de coragem política, com riscos reais para o profissional. Portanto, a discussão sobre a tensão com as famílias encerra a análise dos eixos temáticos desta dissertação revelando o paradoxo final do professor engajado: sua prática de cuidado mais fundamental é, ao mesmo tempo, a mais vulnerável às pressões externas. Superar essa paralisia imposta pelo medo exigiria não apenas a formação individual, mas uma ação institucional e política robusta, capaz de reafirmar a escola como um espaço autônomo, laico e comprometido com a diversidade e por consequência com os direitos humanos de todas as pessoas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de mestrado partiu da inquietação diante da percepção pessoal do mestrando acerca do despreparo de instituições escolares para lidar com a saúde mental de adolescentes LGBT+, resultando em um cenário que se desdobra em sofrimento, exclusão e, em casos extremos, na perda de vidas.

O objetivo geral foi construir uma tecnologia educativa acerca da temática de diversidade de gênero e de sexualidade para jovens escolares, a partir da perspectiva de professores de uma escola municipal de uma cidade do Sul do Brasil, por meio da Pesquisa Convergente Assistencial (PCA).

A jornada, que se iniciou com a entrevista-conversa com os docentes e culminou no desenvolvimento e aplicação coletiva do "Baralho da Diversidade", permitiu não apenas analisar a tecnologia, mas também aprofundar a compreensão do grupo de participantes sobre as complexas estruturas que perpetuam a LGBTfobia no ambiente escolar.

A análise das entrevistas-conversa e do grupo de convergência revelou que a confusão conceitual e o sentimento de despreparo docente não são falhas individuais, mas sintomas de uma educação bancária, que promove o silêncio e reproduz a cisheteronormatividade como estrutura social. A pesquisa realizada demonstrou como essa estrutura pode se manifestar na prática: na invalidação da experiência juvenil LGBT+; na inação docente frente ao sofrimento de estudantes LGBT+, gerada pelo medo da reação de famílias e da comunidade- medo alimentado por um pânico moral politicamente orquestrado; e na lacuna de percepção entre a violência cotidiana vivenciada pelos alunos e aquela notada pelos professores.

Diante desse cenário foi possível refletir que a LGBTfobia institucional em alguns momentos, pode operar tanto pela ação direta de docentes, quanto pela omissão sistêmica institucional. Esta pesquisa identificou, ainda, em alguns momentos o professor como uma figura paradoxal: ao mesmo tempo em que pode ser um agente reprodutor da violência, ele emerge também como um cuidador potente e, muitas vezes, solitário. Na ausência de um suporte institucional robusto são as práticas de acolhimento individuais, os gestos de escuta e os atos de validação que se tornam a principal, e por vezes única, rede de apoio para estudantes em sofrimento.

Neste contexto, a principal contribuição deste trabalho reside na criação e na avaliação, junto aos próprios participantes, de dois produtos técnico-tecnológicos que foram desenvolvidos. O primeiro, o "Baralho da Diversidade", foi avaliado pelos professores como uma ferramenta potente e pertinente à sua realidade com a finalidade de debater a diversidade sexual e de gênero com os professores. Em suas falas, afirmaram que as situações ilustradas no Baralho da Diversidade eram realistas e que a dinâmica de aplicação ajudou a pensar em estratégias para lidar com a diversidade no contexto escolar estudado. A análise da sua aplicação demonstrou que o baralho da diversidade operou em múltiplas frentes: como ferramenta de diagnóstico sobre a falta de conhecimento acerca da temática de diversidade, ao expor preconceitos velados; como instrumento de letramento da diversidade sexual e de gênero, ao introduzir conceitos de forma lúdica; e como catalisador para o diálogo.

O segundo produto técnico-tecnológico, por sua vez, foi o desenvolvimento do grupo de convergência, por ser uma metodologia do encontro estruturada no formato *World Café* adaptado. Este evento formativo foi avaliado pelos professores não apenas como um método, mas como um momento potente de troca e aprendizado, que se diferenciou de outras experiências pedagógicas. A aprovação da dinâmica foi verbalizada em diversas mesas, elogiando tanto o formato da dinâmica quanto o espaço destinado ao debate da temática da diversidade que julgaram importante. Isso demonstra que, além do conteúdo do baralho, a própria estrutura de diálogo horizontal e em pequeno grupo se constitui como uma tecnologia de cuidado e formação, cujo roteiro permite que a experiência seja replicada em outros contextos escolares.

As implicações desta pesquisa, como a falta de conhecimento docente acerca da diversidade sexual e de gênero, bem como a omissão institucional na abordagem de tal temática extrapolam os muros da escola investigada. Ela aponta para a urgência de se repensar a formação docente, substituindo capacitações pontuais e teóricas por modelos de formação continuada que sejam dialógicos, práticos e que partam da realidade dos educadores, como eles próprios demandaram. Apontou, ainda, para a necessidade inadiável de políticas públicas que integrem educação e saúde, fortalecendo programas como o PSE para que a escola possa, de fato, atuar na promoção da saúde mental.

A originalidade deste trabalho se manifesta, portanto, na sua recusa em permanecer na identificação das dificuldades docentes acerca do tema da diversidade e em seu compromisso em oferecer uma solução pragmática, centrada nas transepistemologias, na atenção psicossocial e experienciada pelos próprios participantes da pesquisa.

A realização da pesquisa em uma única instituição de ensino e a utilização de uma amostra por conveniência representaram características intrínsecas da metodologia escolhida. O objetivo da Pesquisa Convergente Assistencial (PCA) não é a generalização estatística, mas pode abarcar a transformação de uma prática local e situada. A imersão em uma única escola, com os participantes disponíveis, foi a condição de possibilidade para a construção dos vínculos de confiança necessários para que a tecnologia educativa fosse não apenas aplicada, mas analisada no contexto real, do mestrando.

Diante dos achados desta dissertação, emergem inquietações e próximos passos lógicos para esta trajetória de pesquisa. A constatação das dificuldades e do potencial do professor dispõe uma possibilidade em investigar como transformar esta tecnologia educativa, de uma intervenção pontual, em formação continuada. O desafio futuro é o desenvolvimento de um modelo de formação de multiplicadores, capacitando os próprios docentes a utilizarem o baralho como ferramenta de letramento e sensibilização com seus pares.

Além disso, a pesquisa revelou que o professor está muitas vezes posicionado entre a violência institucional e a frágil rede de apoio familiar. Portanto, um aprofundamento necessário pode ser a expansão da aplicação do "Baralho da Diversidade" para os outros dois públicos cruciais que compõem a comunidade escolar: os próprios estudantes e, de forma central, as famílias. Investigar o potencial desta ferramenta como um dispositivo mediador para o diálogo entre escola e família sobre diversidade surge, assim, como um caminho possível para pesquisa.

Ao final desta jornada, esta pesquisa confirma seu pressuposto inicial: o ambiente escolar, ao reproduzir a cisheteronormatividade de forma acrítica, atua como um potente determinante social do sofrimento psíquico de adolescentes LGBT+. Contudo, os resultados revelam um profundo paradoxo. Apesar das barreiras estruturais, há uma potente disposição para a mudança no coração da prática docente; o desejo por formação continuada acerca da diversidade sexual e

de gênero e os comoventes relatos de cuidado individual demonstram que a escola, mesmo sendo um espaço de violência, carrega em si a semente da transformação.

É aqui que a principal tese deste trabalho se consolida: a parceria entre Saúde e Educação pode ser um caminho fértil para a mudança. A tecnologia educativa aqui desenvolvida e analisada não é um fim em si mesma, mas a prova de que o cuidado em saúde mental não deve ser um ato clínico isolado, mas uma prática pedagógica e coletiva, capaz de transformar o território, demonstrando assim, a utilização de princípios da Atenção Psicossocial para dentro dos muros da escola.

Contudo, embora a interface saúde-educação tenha sido o foco central desta análise, é imperativo reconhecer que as complexidades da violência de gênero e sexualidade exigem uma abordagem que transcenda exclusivamente essa díade. Compreende-se que as questões aqui levantadas são supra-setoriais, atravessadas por discursos hegemônicos cisheteronormativos que operam em toda a estrutura social. Portanto, os achados desta pesquisa apontam para a necessidade de se pensar em uma intersectorialidade ampliada. Defende-se que a proteção integral de crianças e adolescentes LGBT+ demanda uma rede viva que se articule organicamente com as esferas da assistência social e dos direitos humanos. O enfrentamento à LGBTfobia institucional e estrutural, assim, não se encerra na atuação do professor ou do profissional de saúde, mas depende da articulação política e permanente de toda a rede de proteção social, visando disputar a sociedade para um projeto ético de respeito à diversidade humana.

A união entre os saberes da saúde mental, atenção psicossocial e a prática docente é o verdadeiro caminho de fortaleza para que esta pesquisa não sirva como um ponto final, mas como um convite para que mais pontes sejam construídas, contribuindo para a transformação da escola em espaço de acolhimento, onde a diversidade é vista como potência de vida e celebram-se todas as formas de existir.

REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago Ferreira *et al.* Vozes cruciais: diálogos libertadores na luta contra a LGBTfobia institucionalizada na escola. **Revista Caribeña - QUALIS B1**, [S. l.], v. 13, n. 10, p. e4321, 2024. DOI: 10.55905/rcssv13n10-002.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Pesquisa nacional sobre o bullying no ambiente educacional brasileiro (2024)**: as experiências de estudantes nos ambientes educacionais, com especial atenção a adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos e outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero (LGBTI+). Curitiba, PR: IBDSEX, 2025. Disponível em: https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio_Pesquisa-Nacional-sobre-o-Bullying_Alianca-LGBTI-1.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

AMOS, Rebekah *et al.* Mental health, social adversity, and health-related outcomes in sexual minority adolescents: a contemporary national cohort study. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 4, n. 1, p. 36-45, 2020. DOI: 10.1016/S2352-4642(19)30339-6

ANCHETA, April; BRUZZESE, Jean-Marie; HUGHES, Tonda. The impact of positive school climate on suicidality and mental health among LGBTQ adolescents: A systematic review. **The Journal of School Nursing**, v. 37, n. 2, p. 75-86, 2021. DOI: 10.1177/1059840520970847

ANDRADE, Eliane Ribeiro *et al.* **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Brasília, DF: Unesco, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>. Acesso em: 31 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Dossiê Matria**: informações sobre a Associação de Mulheres, Mães e Trabalhadoras do Brasil. [S.l.]: ANTRA, 2025. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/10/dossie-matria-final.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BASAGLIA, Franco. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo – Fatos e Mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia dos Livros, 1970.

BENEVIDES, Bruna. **Dossiê**: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. Brasília, DF: ANTRA, 2024. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/dossieantra2024-web.pdf> Acesso em: 31 out. 2025.

BENEVIDES, Bruna; LEE, Débora. Por uma epistemologia das resistências: apresentando saberes travestis, transexuais e demais pessoas trans. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n. 2, p. 252-255, 2018. DOI: 10.5212/Rlagg.v.9.i2.0012

BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EdUFBA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26037/1/Transviadas-BereniceBento-2017-EDUFBA.pdf>. Acesso em: 31 out. 2025.

BORRET, Rita Helena *et al.* Vulnerabilidades, interseccionalidades e estresse de minorias. In: CIASCA, Saulo Vito; HERCOWITZ, Andrea (Ed.). **Saúde LGBTQIA+**: Práticas de cuidado transdisciplinar. Barueri, SP: Manole, 2021. p. 59-71.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. 1. ed., 1. reimp. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 dez. 2007

BROWN, Juanita; ISAACS, David. **The World Café**: Living knowledge through conversations that matter. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do "sexo". São Paulo: n-1 edições, 2020.

CARVALHO, Marcos Castro; SÍVORI, Horacio Federico. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 50, p. e175017, 2017. DOI: 10.1590/18094449201700500017.

CHAVES, Jacqueline Cavalcanti; KERTZMAN, Nina Queiroz. Educação em gênero e sexualidade: a palavra, a escuta e o afeto na formação de professoras e professores. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 02, p. 345–369, 2021. DOI: 10.14295/momento.v30i02.13199.

CIASCA, Saulo Vito; HERCOWITZ, Andrea (Ed.). **Saúde LGBTQIA+**: Práticas de cuidado transdisciplinar. Barueri, SP: Manole, 2021.

CIASCA, Saulo Vito; POUGET, Frederic. Aspectos históricos da sexualidade humana e desafios para a despatologização. In: CIASCA, Saulo Vito; HERCOWITZ, Andrea (Ed.). **Saúde LGBTQIA+**: Práticas de cuidado transdisciplinar. Barueri, SP: Manole, 2021. p. 18-27.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Almeida; RODRIGUES, Nadir Pereira. Formação docente na perspectiva da diversidade de gênero e sexualidade: desafios e possibilidades. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 7, p. e5892, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n7-204

CORTES, Helena Moraes; ARAUJO, Lorena Moura Pontes. Repercussões da exclusão social na saúde mental de pessoas transgêneras. In: SEQUEIRA, Carlos *et al.* (Org.) **XI Congresso Internacional da ASPESM**: mais saúde mental. Porto: ASPESM, 2020. p. 40-49. E-book. Disponível em: <https://aspesm.com/pdf/E-book-Congresso-2020.pdf>. Acesso em: 31 out. 2025.

CORTES, Helena Moraes. A transgeneridade feminina e os processos de mudanças corporais. **Journal of Nursing and Health**, Pelotas, v. 8, n. 2, 2018. DOI: 10.15210/jonah.v8i2.14345

COSTA, Ana Paula; VIANNA, Cláudia Pereira. A formação docente em gênero e a crítica ao patriarcado: subordinações e resistências de mulheres professoras. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, SC, v. 12, n. 22, p. 410-428, 2018. DOI: 10.19177/prppge.v12e222018410-428

FAVERO, Sofia. **Por uma ética pajubariana**: a potência epistemológica das travestis intelectuais. **Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, Natal, RN, v. 7, n. 12, p. 1-22, 2020. DOI: 10.21680/2446-5674.2020v7n12ID18520

FRASER, Gloria *et al.* Non-Suicidal Self-Injury, Sexuality Concerns, and Emotion Regulation among Sexually Diverse Adolescents: A Multiple Mediation Analysis. **Archives of Suicide Research**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 432-452, 2018. DOI: 10.1080/13811118.2017.1358224.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUNDATION STRATEGY GROUP (FSG). **World Café method**. [S.l.]: FSG, 2021. Disponível em: https://www.fsg.org/wp-content/uploads/2021/08/World-Cafe-Method_0.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

GASPODINI, Icaro Bonamigo; JESUS, Jaqueline Gomes de. Heterocentrismo e ciscentrismo: Crenças de superioridade sobre orientação sexual, sexo e gênero. **Revista Universo Psi**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/psi/article/view/1371>. Acesso em: 01 nov. 2025.

GATTI JR, Marco Antonio. **Saúde mental da população LGBT no SUS: a experiência do Centro de Referência em Saúde Mental (CERSAM)**. São Paulo: Dialética, 2024.

GIACOMO, Ester di *et al.* Estimating the risk of attempted suicide among sexual minority youths: a systematic review and meta-analysis. **JAMA pediatrics**, [S.l.], v. 172, n. 12, p. 1145-1152, 2018. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2018.2731.

GIGANTE, Vanessa Calmont Gusmão *et al.* Construção e validação de tecnologia educacional sobre consumo de álcool entre universitários. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.] v. 26, p. e71208, 2021. DOI: 10.5380/ce.v26i0.71208

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Observatório de Mortes Violentas de LGBT 2023**. Salvador: GGB, 2024. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2024/02/observatorio-2023-de-mortes-violentas-de-lgbt-1.pdf>. Acesso em: 31 out. 2025.

HAWKE, Lisa *et al.* Mental health among transgender and gender diverse youth: An exploration of effects during the COVID-19 pandemic. **Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 180, 2021. DOI:10.1037/sgd0000467

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA (IBGE). **Censo demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 1 nov 2025.

IRISH, Madeleine *et al.* Depression and self-harm from adolescence to young adulthood in sexual minorities compared with heterosexuals in the UK: a population-based cohort study. **The Lancet Child & Adolescent Health**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 91-98, 2019. DOI: 10.1016/S2352-4642(18)30343-2

JADVA, Vasanti *et al.* Predictors of self-harm and suicide in LGBT youth: The role of gender, socio-economic status, bullying and school experience. **Journal of Public Health**, Oxford, v. 45, n. 2, p. 102-107, 2021. DOI: 10.1093/pubmed/fdab383

JESUS, Beto de *et al.* **Diversidade Sexual na Escola: Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2006. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Diversidade-Sexual-na-Escola-uma-metodologia-de-trabalho-CORSA-e-ECOS-2008-1.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Homofobia: identificar e prevenir**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. LGBTfobia: conceituação e estratégias de enfrentamento. **Campo de Públicas: Conexões e Experiências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 218-231, 2024. Disponível em: <https://revista.fjp.mg.gov.br/index.php/campo-de-publicas/article/view/64>. Acesso em: 1 nov. 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. [S. l.: s. n.], v. 2, 2012. Disponível em: <https://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual e o combate à homofobia como política de educação. In: SIMPÓSIO SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: EDUCAÇÃO SEXUAL NA RIQUEZA DA DIVERSIDADE HUMANA, 2., 2006, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.

KAMAL, Kanika *et al.* Psychiatric impacts of the COVID-19 global pandemic on US sexual and gender minority young adults. **Psychiatry Research**, Amsterdam, v. 299, p. 113855, 2021. DOI: 10.1016/j.psychres.2021.113855

KNAUT, Daniela; TERTO JR., Veriano; POCAHY, Fernando. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: Pesquisa 8a Parada Livre de Porto Alegre. Porto Alegre: Nupacs, 2006.

LIMA, Wollacy Esquerdo; PEREIRA, Alexandre Adalberto. **A Educação Libertadora e o enfrentamento à LGBTQIA+ fobia**: possibilidades e desafios para a formação de professores. Educação, Escola & Sociedade, Montes Claros, v. 20, n. 22, p. 1-19, 2024. DOI: 10.46551/ees.v20n22art01.

LIONÇO, Tatiana. Homoslesbotransfobia: para além da "divergência de ideologias", violências concretas a serem prevenidas por meio das mudanças das representações. In: JESUS, Jaqueline Gomes de. **Homofobia**: identificar e prevenir. Metanoia, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACKIE, Grace; LAMBERT, Karen; PATLAMAZOGLU, Lefteris. The mental health of transgender young people in secondary schools: A scoping review. **School mental health**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 13-27, 2021. DOI: 10.1007/s12310-020-09403-9

MALIK, Muhammad Hadi *et al.* Mental health disparities among homosexual men and minorities: A systematic review. **American Journal of Men's Health**, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 15579883231176646, 2023. DOI:10.1177/15579883231176646

MARQUES, Walter Rodrigues; ALVES, Luziane Bezerra Moreira. A psicologia da educação e a prevenção/intervenção ao bullying no ambiente escolar: revisão da literatura por meio de etnografia virtual. **RECIMA21-Revista Científica**

Multidisciplinar, [S.l.], v. 3, n. 12, p. e3122314-e3122314, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i12.2314

MARRACCINI, Marisa Ellen *et al.* The roles of school in supporting LGBTQ+ youth: A systematic review and ecological framework for understanding risk for suicide-related thoughts and behaviors. **Journal of school psychology**, [S.l.], v. 91, p. 27-49, 2022. DOI: 10.1016/j.jsp.2021.11.006.

MARTINS, Aline Madalena; CRUZ, Tânia Mara. Experiências docentes de formação continuada sobre gênero e sexualidade no ensino fundamental. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 1203-1221, 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.63461

MCDERMOTT, Elizabeth *et al.* Understanding how school-based interventions can tackle LGBTQ+ youth mental health inequality: a realist approach. **International journal of environmental research and public health**, [S.l.], v. 20, n. 5, p. 4274, 2023. DOI: 10.3390/ijerph20054274.

MCDERMOTT, Elizabeth; HUGHES, Elizabeth; RAWLINGS, Victoria. The social determinants of lesbian, gay, bisexual and transgender youth suicidality in England: a mixed methods study. **Journal of public health**, Oxford, v. 40, n. 3, p. e244-e251, 2018. DOI: 10.1093/pubmed/idx135.

NASCIMENTO, Leticia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. A cobaia agora é você! Cisgeneridade branca, como conceito e categoria de análise, nos estudos produzidos por travestis e mulheres transexuais. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 36, n. 1, p. 157-178, 2023. DOI: 10.14393/CEF-v36n1-2023-9.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47605>. Acesso em: 1 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF: ONU; PNUD, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>. Acesso em: 1 nov. 2025.

ORMISTON, Cameron K.; WILLIAMS, Faustine. LGBTQ youth mental health during COVID-19: Unmet needs in public health and policy. **The Lancet**, Londres, v. 399, n. 10324, p. 501-503, 2022. DOI: 10.1016/S0140-6736(21)02872-5.

PASSOS, Rachel Gouveia; COSTA, Rosane de Albuquerque; GONÇALVES, Fernanda da Silva. **Saúde mental e os desafios atuais da atenção psicossocial**. São Paulo: Gramma, 2017.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA **sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Tradução de Jones de Freitas, 2007. Disponível em: <https://www.clam.org.br/uploads/conteudo/Yogyakarta.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

PRECIADO, Paul. Pharmaco-pornographic politics: Towards a new gender ecology. **Parallax**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 105-117, 2008. DOI: 10.1080/13534640701782139

RAMOS, Hugo Souza Garcia. Gênero e sexualidade em cartaz na formação de professores/as. **RevistAleph**, Niterói, v. 28, n. 28, 2017. DOI: 10.22409/revistaleph.v28i28.39188

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98604>. Acesso em: 1 nov. 2025.

RODRIGUES, Vergara Carolina; SEFFNER, Fernando. Neoconservadorismo e agenda antigênero em políticas de educação no Brasil: uma análise com foco na BNCC do ensino médio. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024.

RUSSELL, Stephen T.; FISH, Jessica N. Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. **Annual review of clinical psychology**, [S.l.], v. 12, p. 465-487, 2016. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-021815-093153.

SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos; SOUZA, Marcos Lopes de. Novos olhares sobre gênero e sexualidade: transformações advindas de um curso de formação docente. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 14, n. 28, p. 159-176, 2020. DOI: 10.22420/rde.v14i28.1105

SANTOS, Jean Jesus; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Homofobia e Escola: Uma Revisão Sistematizada da Literatura. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 20, n. Esp1, p. e8734, 2020. DOI: 10.5020/23590777.rs.v20iEsp1.e8734.

SANTOS, Sandro Prado; DIAS, Danielly Ferreira. Memórias da trajetória de professoras no âmbito do curso de extensão “Sexualidade infantil e relações de gênero”. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 34-44, 2012. DOI: 10.14393/REE-v11n22012-20802

SANTOS, Tiago Zeferino dos; ROCHA, Luciano Daudt da; MEDEIROS, Natanael de. Formação de Professores em Gênero e Sexualidade na Educação Básica: uma revisão integrativa. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 33, n. 2, p. 315-336, 2024. DOI:10.14295/momento.v33i2.16437.

SILVA, Breno Eustáquio da. O professor e seu papel na prevenção e combate à homofobia. **Mal-Estar e Sociedade**, São João Del Rei, v. 14, n. 1, p.36-53, 2024.

Disponível em: <https://revista.uemg.br/gtic-malestar/article/view/7738/5222>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SILVA, Edna Carvalho da *et al.* A Base Nacional Comum Curricular como norma regulatória das infâncias. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 4, n. 13, 2021. DOI: 10.31560/2595-3206.2021.13.11886

SIMPSON, Keila; BENEVIDES, Bruna. 20 anos de Visibilidade Trans, do Luto à luta!. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 33, n. Esp1, p. e2024034, 2024. DOI: 10.1590/S2237-96222024v33e2024034.especial.pt.

SINGH, Akanksha *et al.* Minority stress in emotion suppression and mental distress among sexual and gender minorities: a systematic review. **Annals of Neurosciences**, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 54-69, 2023. DOI: 10.1177/09727531221120356.

TRENTINI, Mercedes; PAIM, Lígia; SILVA, Denise Maria Guerreiro Vieira da. **Pesquisa convergente assistencial**: delineamento provocador de mudanças nas práticas de saúde. Porto Alegre: Editora Moriá. 2014.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconformes.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

WINTER, Sam *et al.* Transgender people: health at the margins of society. **The Lancet**, Londres, v. 388, n. 10042, p. 390-400, 2016. DOI: 10.1016/S0140-6736(16)00683-8.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents**: helping adolescents thrive. World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/guidelines-on-mental-health-promotive-and-preventive-interventions-for-adolescents>. Acesso em: 1 nov. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World mental health report**: Transforming mental health for all. World Health Organization, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>. Acesso em: 1 nov. 2025.

YORK, Sara Wagner; SEPÚLVEDA, Denize. Pedagogias em disputa: Denize Sepúlveda entrevista Sara Wagner York. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 1313-1332, 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.63471

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, intitulada: “Saúde Mental de Adolescentes Escolares LGBT+: tecnologia educativa para o combate da LGBTfobia”.

O presente documento contém todas as informações relevantes sobre a pesquisa a ser conduzida. Sua colaboração neste estudo é de extrema importância, no entanto, a decisão de participar é inteiramente sua. Recomendamos que leia cuidadosamente todas as informações abaixo, sem pressa, para que possa tomar sua decisão.

É importante ressaltar que sua decisão de participar ou desistir da pesquisa a qualquer momento não acarretará nenhum prejuízo para você. Caso opte por participar, solicitamos que rubrique todas as páginas deste termo e assine o documento que segue em duas vias. Sendo que uma das vias permanecerá contigo. Em caso de dúvidas, estamos à disposição para esclarecê-las. Você pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa para obter as informações necessárias. Esclarecemos que:

1. O motivo que nos leva a estudar este tema se justifica pelo impacto negativo que o preconceito e o *bullying* LGBTfóbico gera sobre a saúde mental de adolescentes LGBT+.

2. O objetivo deste trabalho é construir uma tecnologia educativa que instrua professores sobre gênero e sexualidade para que os mesmos possam ser aliados no combate ao preconceito e auxiliem na redução dos impactos negativos sobre a saúde mental dos adolescentes LGBT+, combatendo o *bullying* LGBTfóbico, por exemplo.

3. Para conseguir os resultados desejados, esta pesquisa será de abordagem qualitativa e contará com duas etapas principais. Primeiro, será realizada uma entrevista individual no formato de conversação, com duração aproximada de 20 a 30 minutos. Depois, haverá um encontro presencial em grupo, chamado grupo de convergência, com duração de até 3 horas. Ambos acontecerão

na própria escola, em um horário acordado conforme sua disponibilidade, para facilitar a participação e evitar deslocamentos. As entrevistas e o encontro em grupo serão gravados em áudio para que possamos transcrevê-los posteriormente. Apesar de todos os cuidados tomados para preservar o sigilo das informações, existe uma possibilidade remota de quebra de confidencialidade, ainda que de forma involuntária e não intencional. No entanto, tomaremos todas as medidas necessárias para minimizar qualquer risco ou desconforto decorrente da gravação.

4. A pesquisa não trará benefícios diretos, porém pode-se destacar como indiretos: a identificação da maneira com que os professores desejam aprender mais sobre gênero e sexualidade para melhor acolher seus alunos, ou trabalhar o tema em sala de aula. A pesquisa também traz como benefícios o envolvimento dos participantes no processo avaliativo, de forma que as questões avaliadas serão construídas a partir de suas demandas e, além disso, porque a Pesquisa Convergente Assistencial tem o compromisso de produzir informações que possam potencializar a utilização desses resultados em melhorias na realidade estudada.

5. O estudo considera o risco de constrangimento dos profissionais ao responderem os itens do roteiro de entrevista-conversa ou ao participar dos grupos de convergência, bem como podem evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis aos participantes. Para minimizar os riscos, as entrevistas serão realizadas individualmente, em ambiente privado e em local confortável para o entrevistado. Também os encontros serão realizados em ambientes privados e confortáveis. A privacidade e o anonimato dos participantes serão preservados. Para isso, os instrumentos de coleta de dados serão numerados de acordo com a sequência em que ocorre a coleta de dados, esse número substituirá o nome do participante. Sabendo-se dos riscos, caso em algum momento durante a entrevista, o participante sinta-se constrangido, a entrevista ou o grupo de convergência será imediatamente suspenso e o mestrando estará preparado para oferecer acolhimento e escuta qualificada em um primeiro momento. Se necessário, os participantes serão encaminhados para serviços adequados, garantindo que recebam suporte. Reforça-se que o participante poderá desistir da sua participação no estudo a qualquer momento.

6. Se durante o decorrer da pesquisa surgirem dúvidas ou se por qualquer motivo você precisar de auxílio, sinta-se à vontade para procurar a orientadora deste trabalho Profa. Dra. Helena Moraes Cortes, e-mail helena.cortes@ufsc.br, ou no

endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciência da Saúde, CCS, Sala 407 - Bloco I, Rua Delfino Conti, Trindade, Florianópolis ou o mestrando João Antonio Smania Gomes, no email: joaosmania@gmail.com, telefone: (48) 3284-1337 ou endereço: Rua Alcides Bonatelli, S/N, Florianópolis.

7. As informações obtidas no estudo serão confidenciais, ou seja, o seu nome não será mencionado e em caso de publicação científica, os seus dados serão analisados em conjunto, não sendo possível sua identificação, garantindo o anonimato.

8. A participação nessa pesquisa é voluntária e não terá nenhum custo ou vantagem financeira. Contudo, se houver alguma despesa relacionada à sua participação na pesquisa, será reembolsado conforme prevê a legislação atual. Além disso, em caso de algum dano decorrente de sua participação na pesquisa, você receberá a devida indenização, conforme estabelecido por lei.

9. Você receberá uma via impressa deste TCLE assinada pelo mestrando. Os documentos assinados, bem como os dados coletados com o roteiro de entrevistas serão guardados pelo mestrando por um período de 5 anos e após este período serão destruídos. O participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado e também, tem liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

10. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Caso você tenha alguma dúvida, reclamação ou denúncia sobre este estudo você pode também contatar ou dirigir-se ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH - UFSC) através do endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, no 222, 7o andar, sala 701, Trindade, 88040-400, Florianópolis, SC, Brasil, no telefone (48) 3721-6094 ou e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

11. O mestrando responsável e a orientadora, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, legislação vigente no Brasil, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos

participantes da pesquisa, bem como a resolução 510/2016 que complementa a anterior. Agradecemos a sua participação!

Após a leitura e esclarecimento de dúvidas, assinale a opção correspondente à sua decisão:

- () Aceito participar do estudo
- () Não aceito participar do estudo

João Antonio Smania Gomes - Responsável

Assinatura do participante

Florianópolis, ____/____/2025.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS DISPARADORAS DAS ENTREVISTAS-CONVERSAÇÃO

QUADRO 3 – Entrevista-conversaão com o profissional da educa  o

Participantes	Profissionais de Educa��o
Estratégia para coleta de dados	Entrevista-conversaão
Objetivos	• Levantamento de problemas e experiências • Conhecer as concepções dos professores a respeito do conceito de gênero, diversidade e das tecnologias educativas • Propor uma matriz de tecnologia educativa acerca de diversidade de gênero e de sexualidade
Perguntas disparadoras	1) O que você sabe sobre orienta��o sexual e identidade de gênero? 2) Você se sente capacitado(a) para abordar tal conteúdo com seus alunos em sala de aula? Fale sobre isso. 3) Você aborda sexualidade e gênero em sala de aula ou em algum outro momento com os alunos? Fale sobre isso. Conte um caso emblemático envolvendo didaticamente a temática de sexualidade e de gênero que você entende ser interessante para compartilhar. 4) Você sente a necessidade de uma capacita��o sobre o tema? Como? De que forma? D��-me uma ideia... 5) Como você percebe a rela��o entre LGBTfobia e a saúde mental dos alunos? Você acredita que pode contribuir de alguma forma enquanto professor? De que maneira?

Fonte: elaborado pelos autores

APÊNDICE C – BARALHO DA DIVERSIDADE

	SITUAÇÃO  João, aluno do 6º ano, procura você, professor, no intervalo e diz que está gostando de um colega da sala, o Pedro. Ele pede que você não conte para ninguém, pois tem medo de ser zoadado pelos colegas e acha que o pai não aceitaria. 01	CONCEITO  Orientação sexual Diz respeito à atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente por outras. Pode ser por pessoas com: Mesmo gênero — Homossexualidade Gênero diferente — Heterossexualidade Mais de 1 gênero — Bissexualidade ou Pansexualidade Nenhum gênero — Assexualidade 01
REFLEXÃO  Como você pode acolher João respeitando sua confidencialidade, sem reforçar o medo ou o silêncio sobre sua orientação? Qual é o papel da escola em garantir um espaço seguro para esse aluno? 01	ACOLHIMENTO  Agradeça-o por confiar em você e reforce que ele tem direito de viver seus sentimentos sem medo. Diga que ele não está sozinho e que a escola deve ser um espaço onde todos possam se sentir respeitados e protegidos. 01	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Nem sempre a família é um espaço seguro. Antes de qualquer abordagem com os responsáveis, é fundamental garantir que o aluno não será exposto ou colocado em risco. O acolhimento da escola pode ser o primeiro passo de fortalecimento. 01

	SITUAÇÃO  Ana, estudante do 8º ano, chega chorando à sala da coordenação. Ela conta que ouviu um professor dizer em voz alta que "ninguém tem que chamar menino de menina". Ana é uma menina trans e sente que não pode ser quem é na escola. 02	CONCEITO  Identidade de Gênero É o modo como a pessoa se reconhece em relação ao gênero – como homem, mulher, ambos ou nenhum. Pode coincidir ou não com o sexo biológico (masculino ou feminino) atribuído ao nascer. A identidade trans diz respeito a pessoas cuja identidade de gênero não corresponde ao gênero atribuído compulsoriamente no nascimento tendo por base a genitália. 02
REFLEXÃO  Como você agiria ao ouvir essa fala de outro professor? O que pode ser feito para que a escola reconheça e valorize as identidades de gênero de seus estudantes? 02	ACOLHIMENTO  Demonstre solidariedade e acolha o sofrimento discente. Reafirme o seu direito de usar o nome que escolheu. Envolve a equipe gestora e oriente o corpo docente sobre o respeito à identidade de gênero como política institucional. 02	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Considere envolver o núcleo gestor para avaliar se é possível acionar canais como a orientação ou rede de apoio externa (como o Conselho Tutelar ou defensoria). A escola deve garantir a dignidade e segurança da estudante. 02

	SITUAÇÃO  Durante uma aula de ciências, um grupo de estudantes ri ao ver um colega com trejeitos considerados “afeminados”. A professora não interfere, apenas muda de assunto e segue a explicação. 03	CONCEITO  Expressão de Gênero É a forma como a pessoa manifesta sua identidade de gênero através de roupas, gestos, tom de voz, cortes de cabelo etc. Ela não determina orientação sexual nem identidade de gênero. Por exemplo: um menino que usa saia, ou pinta as unhas não é necessariamente gay ou mulher trans, nem a menina que usa boné e roupas largas é necessariamente lésbica ou homem trans. 03
REFLEXÃO  O silêncio da professora contribuiu com o quê? Como intervir em situações assim sem expor o estudante? 03	ACOLHIMENTO  É importante interromper atitudes de bullying ou deboche com firmeza e respeito. É possível dizer algo como: “Na nossa escola, todos têm o direito de ser quem são. Não vamos tolerar desrespeito aqui”. Depois, procure conversar individualmente com o estudante afetado e com os autores da agressão. 03	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Esse pode ser um bom momento para envolver a comunidade escolar em uma campanha contra LGBTfobia e preconceitos de gênero, reforçando o papel pedagógico da escola na construção de valores democráticos, de diversidade e inclusivos. 03

	SITUAÇÃO  Rafael é um aluno trans do 9º ano. Embora tenha pedido para ser chamado de Rafa e tratado no masculino, a chamada oficial ainda sai com o nome de registro e alguns professores continuam se referindo a ele no feminino, mesmo sabendo da situação. 04	CONCEITO  Nome Social Nome pelo qual a pessoa trans ou travesti deseja ser chamada, independentemente do registro civil. O uso do nome social é um direito reconhecido em diversas normativas educacionais e deve ser garantido com respeito. 04
REFLEXÃO  O que impede a efetivação do uso do nome social na escola? Que estratégias coletivas podem ser pensadas para garantir esse direito? 04	ACOLHIMENTO  A escola deve registrar o nome social em todos os documentos possíveis quando autorizado pelos responsáveis, inclusive na chamada diária. Promover uma conversa com a equipe pedagógica para reforçar a importância de respeitar esse direito pode ajudar a evitar situações constrangedoras. 04	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Mesmo que a família ainda não reconheça o nome social, a escola pode acolher a demanda do estudante e garantir o respeito à sua identidade dentro do espaço escolar, visando o bem-estar e integridade do estudante, bem como a redução da evasão escolar, mesmo que o direito ao nome social registrado dependa da autorização familiar. 04

	SITUAÇÃO  Durante uma roda de conversa, uma aluna do 1º ano do ensino médio diz: “Eu acho que não gosto de ninguém assim, desse jeito. Todo mundo fala de namoro, mas eu só quero ficar sozinha”. Os colegas reagem com riso e um deles diz: “Deixa de ser fresca”. 05	CONCEITO  Assexualidade Orientação sexual caracterizada pela ausência (ou muito pouca) atração sexual por outras pessoas. Isso não significa ausência de afetividade, desejo de afeto, ou patologias. 05
REFLEXÃO  Como lidar com orientações pouco conhecidas como a assexualidade? Que ações podem ajudar a combater a invisibilidade e a ridicularização? 05	ACOLHIMENTO  Evite reações que minimizem ou invalidem o que a aluna sente. Dê espaço para a fala dela, afirme que existe diversidade de formas de se relacionar e que todas devem ser respeitadas. 05	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Abrir esse tema com cuidado, por meio de projetos e formações mais amplas sobre diversidade, pode ajudar a evitar que famílias ou educadores vejam como “frescura”, falta de experimentação ou “falta de maturidade”, ou seja, é algo que pode fazer parte da experiência afetiva das pessoas. 05

	SITUAÇÃO  Durante o recreio, um grupo de meninos do 7º ano grita "viado" toda vez que Bruno (4º ano) passa. Um professor vê, mas não intervém. Bruno tem faltado às aulas com frequência e sua mãe comenta que ele não quer mais vir para a escola permanecendo trancado no quarto. 06	CONCEITO  LGBTfobia escolar Violência simbólica ou física dirigida a estudantes LGBT+ ou percebidos como tal. Pode ocorrer de forma direta (xingamentos, agressões) ou indireta (omissão, piadas, exclusão). 06
REFLEXÃO  Qual o impacto do silêncio institucional diante da violência? Como construir uma cultura de não tolerância à LGBTfobia na escola? 06	ACOLHIMENTO  A escola deve intervir de forma ativa e imediata em episódios de preconceito, com ações educativas e disciplinares. É fundamental escutar Bruno com atenção e envolvê-lo nas ações de prevenção e acolhimento. 06	FAMÍLIA E COMUNIDADE  O diálogo com a família deve ser cuidadoso, sempre respeitando a autonomia do estudante. Em casos de omissão grave, acionar canais externos pode ser uma saída, como conselhos tutelares, centro de saúde e/ou núcleos de proteção à criança. 06

	SITUAÇÃO  Durante uma atividade sobre sexualidade, um aluno menciona que já gostou de meninas e também de meninos. Uma colega responde: “Ah, então você é indeciso”. O professor não comenta nada e segue a aula. 07	CONCEITO  Bissexualidade Orientação sexual em que a pessoa sente atração por mais de um gênero. Não é uma fase, indecisão ou confusão – é uma identidade válida e estável. 07
REFLEXÃO  O que o apagamento da bissexualidade ensina aos estudantes? Como o professor poderia ter aproveitado a situação para educar? 07	ACOLHIMENTO  Reconhecer e nomear a bissexualidade como orientação sexual legítima ajuda a combater o preconceito. É possível afirmar com naturalidade: “Essa é uma das formas possíveis de orientação sexual, ou seja, deve ser respeitada”. 07	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Formações que abordem a pluralidade das orientações sexuais de maneira clara e respeitosa podem ajudar famílias e docentes a compreenderem e apoiarem estudantes que vivenciam essas experiências. 07

	SITUAÇÃO  Durante uma conversa na sala dos professores, uma aluna é descrita como “muito confusa” porque “ontem estava com uma menina, semana passada com um menino e agora disse que está saindo com uma pessoa não-binária”. 08	CONCEITO  Pansexualidade Orientação sexual caracterizada pela atração por pessoas independentemente de sua identidade de gênero. Não deve ser confundida com bissexualidade, embora haja sobreposição entre elas. 08
REFLEXÃO  Como combater a ideia de que a diversidade afetiva é confusão? De que forma a escola pode ser um espaço de valorização da pluralidade? 08	ACOLHIMENTO  Evite fazer julgamentos sobre as atrações afetivo-sexuais de jovens. Valide suas formas de se identificar e promova um ambiente seguro para que explorem suas identidades com respeito e liberdade. 08	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Muitas vezes, pais e responsáveis não conhecem os termos e podem reagir com medo ou julgamento. A escola pode atuar como ponte, explicando com clareza e empatia o que significam essas orientações. 08

	SITUAÇÃO  Alguns estudantes não-binários pedem que os professores usem pronomes neutros e linguagem neutra. Uma professora diz que “isso não existe na gramática” e que não vai “falar errado por causa de modinha”. 09	CONCEITO  Linguagem Neutra Tentativa de incluir pessoas que não se identificam com os gêneros binários (masculino e feminino) por meio do uso de pronomes e palavras que não marquem gênero. 09
REFLEXÃO  Qual o papel da escola na inclusão linguística e simbólica? Até que ponto a norma culta pode e deve ser flexibilizada para promover respeito, considerando-se não somente a gramática mas também a linguística como áreas da linguagem? 09	ACOLHIMENTO  Mesmo que ainda não haja normatização oficial, o uso da linguagem neutra pode ser um gesto de acolhimento. O mínimo é respeitar o nome e os pronomes escolhidos pela pessoa. Ninguém é obrigado a usar pronomes neutros, mas há maneiras de não precisar usar gêneros, por exemplo, “Boa tarde a todas as pessoas”. 09	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Mediar conversas sobre o tema com cuidado pode evitar choques. Evite impor termos, mas incentive a escuta. Explique que o foco é o bem-estar e o pertencimento dos estudantes. 09

	SITUAÇÃO  Uma estudante do 8º ano se identifica como travesti. Uma funcionária comenta: “É melhor chamar de trans, porque ‘travesti’ pega mal, parece outra coisa”. 10	CONCEITO  Travesti Identidade de gênero feminina ou feminilizada, comumente associada a pessoas designadas masculinas ao nascer, no contexto latino-americano. A palavra é muitas vezes usada como autoafirmação política. É sempre “a” travesti. 10
REFLEXÃO  Por que o termo “travesti” ainda carrega tanto estigma? Como respeitar a autodeclaração das pessoas em vez de impor termos mais “aceitáveis”? 10	ACOLHIMENTO  Evite corrigir ou substituir o termo utilizado pela própria estudante. Valorize sua escolha identitária e ajude a desassociar a palavra de estigmas e preconceitos. 10	FAMÍLIA E COMUNIDADE  A escola pode ajudar a reeducar significados, olhares e palavras. Promova formações e conversas com base na história das travestis no Brasil e no direito à autodeterminação de identidade. 10

	SITUAÇÃO  Uma estudante do 7º ano compartilhou com a professora de Ciências que nasceu com “corpo diferente” e lhe fizeram cirurgia ainda bebê. Ela comenta que “os médicos decidiram que eu era menina, mas às vezes não sei se sou realmente menina”. 11	CONCEITO  Intersexualidade ou Diferenças no Desenvolvimento Sexual (DDS) Condição em que uma pessoa nasce com características sexuais (genitais, gônadas, cromossomos) que não se encaixam nas normas típicas de masculino ou feminino. Não tem relação direta com identidade de gênero ou orientação sexual. 11
REFLEXÃO  Por que a intersexualidade é tão pouco conhecida, inclusive entre profissionais da educação? Como evitar repetir estigmas ou apagar experiências intersexo? 11	ACOLHIMENTO  Acolha com escuta atenta e sem pressa. Evite curiosidades invasivas ou tentar “esclarecer” a situação. Validar o direito à dúvida e à construção identitária é essencial. 11	FAMÍLIA E COMUNIDADE  A intersexualidade ainda é tabu em muitas famílias. A escola pode ajudar a criar espaços de conversa respeitosa, onde o foco não é “explicar o corpo”, mas garantir dignidade e acolhimento. 11

	SITUAÇÃO  Durante uma reunião pedagógica, um professor comenta: “Essas modinhas de ideologia de gênero estão deseducando as crianças. A gente tem que dar aula, não confundir cabeças.” 12	CONCEITO  Ideologia de Gênero – Mito A expressão é usada de forma pejorativa para deslegitimar o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Não existe “ideologia de gênero” como doutrina. O que existe é educação para o respeito à diversidade. 12
REFLEXÃO  Como promover formação docente sem confronto direto, mas enfrentando preconceitos? Até que ponto silenciar discursos que promovem respeito à diversidade é ser conivente com a reprodução de preconceitos? 12	ACOLHIMENTO  Escutar a origem do medo pode ajudar a desarmar resistências. Muitos professores têm receios que nascem da desinformação. Promova debates baseados em evidências científicas, não apenas teorias sem fundamentos. 12	FAMÍLIA E COMUNIDADE  A desinformação circula também entre os responsáveis. Repetir que o foco não é “ensinar ideologia”, mas garantir o bem-estar e os direitos dos estudantes, é um ponto de partida importante. 12

	SITUAÇÃO  Um aluno do 9º ano transmasculino evita ir ao banheiro na escola, chora frequentemente e pede para faltar às aulas de Educação Física. Relata estar em sofrimento, mas a coordenação diz que “isso passa”. 13	CONCEITO  Disforia de Gênero Termo usado para descrever o sofrimento intenso causado pela não congruência entre a identidade de gênero da pessoa e o gênero atribuído compulsoriamente no nascimento com base na genitália. Não é uma doença, mas uma expressão do impacto do preconceito e da não validação social. 13
REFLEXÃO  Como a escola pode evitar ser um fator agravante do sofrimento de jovens trans? Quais espaços institucionais existem (ou deveriam existir) para apoio aos jovens trans? 13	ACOLHIMENTO  Valide o sofrimento do aluno, respeite o uso do banheiro conforme a autoidentificação do aluno. Ofereça alternativas práticas (escuta sensível, adaptação de atividades). Evite o discurso de que “é só uma fase”. 13	FAMÍLIA E COMUNIDADE  O sofrimento dos filhos pode assustar famílias. É preciso acolher também os responsáveis, sem julgamento, ajudando-os a compreender que acolher a identidade de gênero é uma forma de cuidado em saúde mental. Acessar canais externos, como centros de saúde para maiores informações pode ser importante. 13

	SITUAÇÃO  Após uma atividade em que foi lido um texto de literatura brasileira com personagens gays, uma professora do 5º ano é chamada pela direção: um grupo de pais foi à escola reclamar, dizendo que a docente “estava incentivando os filhos a virarem gays”. 14	CONCEITO  Preconceito familiar Muitas famílias associam o debate sobre sexualidade e gênero à “influência negativa”, por desinformação ou moralismo (ético, filosófico ou religioso). Educar para a diversidade não é estimular comportamentos, mas garantir respeito aos direitos humanos. 14
REFLEXÃO  Como lidar com as famílias quando há conflito de valores? Como proteger os estudantes e os professores nesse tipo de embate? 14	ACOLHIMENTO  Apoiar e fortalecer a docente e não a deixar isolada é essencial. A gestão da escola deve garantir respaldo institucional às práticas pedagógicas pautadas pelos direitos humanos. Afinal, o debate sobre a diversidade sexual e de gênero está incluso nos parâmetros curriculares do MEC a serem trabalhados. 14	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Abrir espaço de escuta e diálogo com as famílias, sem confronto, pode ajudar. Use o argumento do cuidado: a escola precisa proteger todos os estudantes, inclusive os que sofrem discriminação, educando assim para a diversidade como potência de vida. 14

	SITUAÇÃO  Um professor relata, em uma roda de conversa, que se sente inseguro ao falar de diversidade com os alunos, porque teme errar e “acabar ofendendo alguém”. Às vezes, prefere não abordar o tema. 15	CONCEITO  Desconforto docente É comum que educadores sintam medo, vergonha ou insegurança ao abordar temas sensíveis. Isso não é um problema em si — o risco está em usar o medo como justificativa para o silêncio. 15
REFLEXÃO  Como transformar o desconforto em motor de aprendizagem? Errar faz parte do processo de formação? Como lidar com isso em público? 15	ACOLHIMENTO  O espaço de formação deve acolher dúvidas, erros e medos. Professores também precisam de ambientes seguros para aprender e desconstruir preconceitos. 15	FAMÍLIA E COMUNIDADE  A comunidade escolar inteira se beneficia quando os professores se sentem preparados e seguros. O apoio institucional e formativo é um investimento no clima escolar. 15

	SITUAÇÃO  Uma estudante lésbica do 8º ano confia à professora que tem pensado em se machucar e tem tido pensamentos de morte, e também diz que sente que ninguém a aceitaria se soubessem de sua orientação sexual. 16	CONCEITO  Suicidalidade Pensamentos, planos ou tentativas de tirar a própria vida. É um sinal de sofrimento intenso e precisa ser acolhido com seriedade, especialmente entre adolescentes LGBTQ+, que estão mais vulneráveis. 16
REFLEXÃO  A escola está preparada para acolher alunos em sofrimento psíquico? O que pode ser feito quando o preconceito está na origem da dor? 16	ACOLHIMENTO  Ofereça escuta sem julgamento. Acione os serviços da rede (CAPS infantil, Centro de Saúde). Não banalize. Demonstre que ela não está sozinha. 16	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Nem sempre a família será apoio imediato. A escola pode fazer a mediação com cuidado, sem expor o aluno. A parceria com serviços de saúde mental é fundamental. 16

	SITUAÇÃO  Um estudante trans do 7º ano começa a apresentar cortes nos braços. Ao ser abordado, diz que se sente “preso num corpo errado” e que “ninguém entende”. 17	CONCEITO  Autoagressão Ato de machucar-se intencionalmente, muitas vezes como forma de lidar com dor emocional. Pode estar relacionada à disforia de gênero e exclusão social. 17
REFLEXÃO  Você sabe reconhecer sinais não verbais de sofrimento emocional? Como criar um ambiente onde o estudante se sinta compreendido? 17	ACOLHIMENTO  Evite julgamentos. Crie espaços seguros de fala. Acione os serviços da rede (CAPS infantil, Centro de Saúde). Validar sua identidade pode ser parte da cura. 17	FAMÍLIA E COMUNIDADE  O sofrimento emocional deve ser visto como um sinal de alerta. Família, escola e saúde devem trabalhar juntos, com escuta e acolhimento. 17

	SITUAÇÃO  Uma aluna bissexual do 9º ano, antes participativa, passa a evitar interações, apresenta quedas no desempenho e relatos de insônia e tristeza persistente. 18	CONCEITO  Depressão Transtorno mental comum, mas grave, que afeta humor, sono, apetite e relações. Em adolescentes LGBTQ+ é mais prevalente, pode estar relacionada ao isolamento e à não aceitação. 18
REFLEXÃO  Quando o silêncio de um aluno é um pedido de socorro? O que a escola pode fazer além do pedagógico? 18	ACOLHIMENTO  Observe mudanças de comportamento. Dialogue com escuta ativa. Articule com a rede de saúde (Centro de Saúde). A presença de um adulto acolhedor pode salvar vidas. 18	FAMÍLIA E COMUNIDADE  É essencial promover a conscientização da família. A escola pode orientar com cuidado e, se necessário, acionar os serviços de apoio. 18

	SITUAÇÃO  Um aluno gay do 8º ano é encontrado usando maconha com colegas no entorno da escola. Ele diz que “prefere ficar chapado do que pensar nas coisas”. 19	CONCEITO  Uso de substâncias psicoativas Pode ser forma de lidar com sofrimento emocional. Em adolescentes LGBTQ+, pode estar associado à exclusão, discriminação e baixa autoestima. 19
REFLEXÃO  O uso de substâncias pode ser uma forma de pedido de ajuda? Como abordar essa situação com cuidado e responsabilidade? 19	ACOLHIMENTO  Converse com escuta e sem moralismo. Entenda o contexto do uso. A escola pode atuar como ponte entre o jovem, a saúde e a assistência. 19	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Evite julgamentos e punições isoladas. É possível envolver a família, CAPS infantil e Centro de Saúde para construir um plano de cuidado conjunto. 19

	SITUAÇÃO  Uma estudante pansexual de 13 anos conta à professora que já teve várias relações sexuais, muitas vezes sem proteção, e que não se sente à vontade para falar disso com ninguém em casa. 20	CONCEITO  Iniciação sexual precoce Pode estar relacionada à falta de orientação, vulnerabilidade e busca de pertencimento. Educação sexual é um direito. 20
REFLEXÃO  Como abordar sexualidade com ética e cuidado na escola? Que espaços de fala segura estamos oferecendo? 20	ACOLHIMENTO  Escute com empatia, sem moralizar. Trabalhe com a equipe pedagógica e de saúde para construir rodas de conversa e ações de cuidado e prevenção. 20	FAMÍLIA E COMUNIDADE  A escola pode ser um canal para a educação em saúde. É possível incluir a família gradualmente, respeitando a autonomia do adolescente. 20

	SITUAÇÃO  Um aluno trans do 6º ano é tratado com respeito por colegas e professores, tem bom rendimento, participa do grêmio estudantil e diz "eu adoro essa escola, aqui eu posso ser eu mesmo!". 21	CONCEITO  Ambiente afirmativo Espaço em que a diversidade é respeitada, identidades são reconhecidas e vínculos de pertencimento são fortalecidos. Isso protege a saúde mental. 21
REFLEXÃO  O que essa escola faz de diferente? Como multiplicar experiências afirmativas e inspiradoras? 21	ACOLHIMENTO  Celebrar a diversidade também é cuidar. Acolher quem está bem é reconhecer e reforçar boas práticas. Isso também é prevenção! 21	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Fortalecer redes de apoio entre escola, família e comunidade é fundamental. Valorizar os acertos inspira transformações duradouras. 21

	SITUAÇÃO  Uma estudante trans do 8º ano, que já socializou sua identidade há mais de um ano, começa a se isolar. Diz à professora: “ninguém mais me xinga, mas também ninguém fala comigo... parece que ser quem eu sou cansa”. 22	CONCEITO  Estresse de minoria Vivência crônica de tensão e desgaste emocional sofrida por grupos sociais marginalizados, como LGBT+, por conta de experiências traumáticas de eventos LGBTfóbicos (por exemplo, bullying escolar); a vigilância constante para se proteger ou esconder sua identidade/orientação sexual; a internalização de atitudes negativas, ou a LGBTfobia internalizada, aprendidas a partir da cultura cisheteronormativa que exclui da norma as experiências diversas; e a dificuldade de lidar com a orientação sexual e identidade de gênero. 22
REFLEXÃO  É possível sofrer mesmo sem ataques diretos? Como a exclusão silenciosa afeta adolescentes em processo de afirmação identitária? 22	ACOLHIMENTO  Acolher vai além de evitar violências explícitas: é criar vínculos, incluir ativamente, nomear e legitimar as vivências. O silêncio também machuca. 22	FAMÍLIA E COMUNIDADE  Combater o estresse de minorias exige redes de apoio conscientes. Comunidade escolar, família e políticas públicas devem se articular para promover pertencimento real. 22

APÊNDICE D – ROTEIRO DE APLICAÇÃO DO “BARALHO DA DIVERSIDADE”

Técnica: Grupo de Convergência por meio do *World Café* adaptado com “Baralho da Diversidade”.

Público-Alvo: Professores da educação básica, preferencialmente dos anos finais do Ensino Fundamental.

Número de Participantes: idealmente entre 16 e 25 participantes, divididos em mesas de 4 a 5 pessoas.

Tempo Estimado: Aproximadamente 2 horas e 30 minutos.

Objetivo: aplicar e discutir uma tecnologia educativa sobre diversidade sexual e de gênero, por meio de uma atividade lúdica, reflexiva e colaborativa, visando instrumentalizar e promover o diálogo entre professores.

Etapas da Dinâmica:

1. Preparação Prévia

- Materiais:
 - Imprimir os 22 conjuntos de cartas do “Baralho da Diversidade” (totalizando 110 cartas), preferencialmente em papel de alta gramatura.
 - Dispor de uma sala ampla que acomode de 4 a 5 mesas, com capacidade para até 6 pessoas por mesa.
 - Papel e canetas sobre as mesas para anotações dos participantes.
 - Organizar um lanche ou *coffee break* para criar um ambiente informal e acolhedor.
- Equipe de Facilitação:

- Treinar os facilitadores de cada mesa (denominados "mestres de mesa"). Recomenda-se que sejam pessoas com experiência em mediação de grupos e afinidade com a temática.
- Instruir os mestres de mesa sobre os princípios da PCA, a metodologia do World Café e as regras específicas do "Baralho da Diversidade".

2. Organização no Dia do Grupo de Convergência (Acolhimento e Introdução)

- Apresentação: o facilitador principal (denominado "Mestre do Baralho") recepciona os participantes, apresenta a tecnologia educativa "Baralho da Diversidade" e os facilitadores de cada grupo ("mestres de mesa"), explicando seus papéis na condução da atividade.
- Orientações e Aspectos Éticos: orientar os participantes sobre a dinâmica geral, o tempo estimado e o objetivo de aprendizado e diversão. Se a aplicação for parte de uma pesquisa, este é o momento de informar sobre os procedimentos éticos, como a gravação em áudio e a autorização para registros fotográficos, garantindo o consentimento de todos.
- Regras de Convivência: explicar a dinâmica do jogo a todos e ler as seguintes regras para estabelecer um espaço seguro de diálogo:
 - Todas as vozes importam. Respeito a todos.
 - Escuta ativa é essencial.
 - Julgamentos não ajudam no aprendizado.
 - Compartilhe exemplos, questione ideias, não pessoas.
 - Lema do encontro: "Escutar para compreender. Dialogar para transformar."
- Divisão dos Grupos: dividir os professores em 4 mesas, com 4 a 5 pessoas por mesa. Distribuir entre as mesas os conjuntos de cartas, garantindo que cada mesa trabalhe com conjuntos diferentes para abranger o máximo de temas.

3. Dinâmica do Jogo em Rodas (Aproximadamente 90 min)

Em cada mesa, o "mestre de mesa" deve seguir os seguintes passos:

a) Separar as "cartas-situação" e "cartas-reflexão" do baralho. Embaralhar as cartas restantes ("conceito", "acolhimento" e "família/comunidade") e distribuí-las entre os participantes.

b) Escolher uma "carta-situação" e lê-la em voz alta para o grupo.

c) Conduzir a discussão em etapas, fazendo as seguintes perguntas e solicitando que o grupo chegue a um consenso para cada uma:

* *"Qual 'carta-conceito' combina com este caso?"*

* *"E como deve ser realizado o 'acolhimento' neste caso?"*

* *"Como podemos abordar este tema com a 'família e a comunidade'?"*

(Após cada escolha, a carta selecionada pelo grupo é entregue ao mestre de mesa, virada para baixo).

d) Verificação: após a escolha das três cartas, o mestre de mesa confere se elas pertencem ao mesmo conjunto da "carta-situação" (verificando a numeração no rodapé).

* Se incorreto: O mestre de mesa informa qual tipo de carta está incorreta, devolve-a ao jogo e repete a pergunta correspondente até o grupo encontrar a carta certa.

* Se correto: Prosseguir para o passo seguinte.

e) Reflexão: com as quatro cartas corretas sobre a mesa, o mestre as organiza e recapitula o percurso (lendo a situação, o conceito, o acolhimento e a família/comunidade). Em seguida, lê em voz alta as perguntas da "carta-reflexão" correspondente, mediando o debate no grupo.

f) Nova Rodada: ao finalizar um conjunto, o mestre de mesa recolhe todas as cartas, reembaralha-as, redistribui e inicia uma nova jogada com uma nova "carta-situação". Lembrando que quando os participantes atingirem a última rodada, haverá apenas

cartas correspondente a um único conjunto em suas mãos, mesmo assim eles devem lê-las aos outros participantes do grupo de modo a percorrer o caminho do conjunto, culminando nas reflexões propostas pelo mestre com a última carta.

Observação para o facilitador: Os participantes devem ser estimulados a anotar ideias e dúvidas. O mestre de mesa também deve fazer seus próprios registros (diário de campo) sobre as reações e discussões do grupo.

4. Plenária Final (Aproximadamente 30 min)

Ao final das rodadas, cada mestre de mesa conduz uma breve avaliação com seu grupo, usando as seguintes perguntas norteadoras:

- Essas situações são realistas?
- As cartas ajudam a pensar em estratégias?
- Isso ajuda no cotidiano da sala de aula de vocês?
- Faltou algum conceito?
- O que poderia melhorar na atividade?

5. Fechamento do Grupo (Aproximadamente 10 min)

O facilitador principal ("Mestre do Baralho") reúne o grupo maior, agradece a participação de todos, acolhe dúvidas e sugestões finais e explica os próximos passos (se for uma pesquisa, informar sobre a análise dos dados). Propõe um registro fotográfico geral para marcar o encerramento do encontro.

APÊNDICE E – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO GRUPO DE CONVERGÊNCIA

Figura 1 – Vista geral do ambiente e organização das mesas no refeitório



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Figura 2 – Participantes do grupo de convergência, mestrando e facilitadores



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Figura 3 – Interação em mesa



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Figura 4 – Interação em mesa



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Figura 5 – Interação em mesa



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Figura 6 – Interação em mesa



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

HOSPITAL GOVERNADOR
CELSON RAMOS/ SMS -
FLORIANÓPOLIS - SC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS DE MÉDICOS DE FAMÍLIA E COMUNIDADE ATUANDO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA DE FLORIANÓPOLIS COM RELAÇÃO A PACIENTES LGBT

Pesquisador: Joao Antonio Smania Gomes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16080619.4.0000.5360

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.476.995

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo qualitativo

O estudo será estruturado através de dois grupos focais.

Os MFC participantes do programa de residência médica em Medicina de Família e Comunidade da Secretaria Municipal de Florianópolis na categoria de preceptores serão informados sobre o estudo através de um convite a participar do estudo que será enviado para a lista de e-mails dos preceptores da residência médica.

Os MFCs que mostrarem interesse em participar respondendo o e-mail voluntariamente se autodeclararem como LGBT serão enquadrados no grupo de MFCsLGBT, enquanto os que se autodeclararem heterossexuais serão enquadrados em tal grupo.

Serão então convidados a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, formalizando sua participação no estudo.

Cada grupo focal terá no mínimo seis participantes e no máximo doze, caso a procura ultrapasse esse valor será realizado um sorteio, de acordo com a técnica de estudos através de grupos focais.

A composição dos grupos será da seguinte maneira: um grupo será composto por MFCs que se auto identificarem como LGBT e outro composto por MFCs auto identificados como heterossexuais.

Os critérios de inclusão para participação no estudo serão:

-ser médico de família e comunidade com titulação (subentende-se, portanto, maior de 18 anos) atuante na rede de atenção básica, mais especificamente, nos centros de saúde da rede municipal

Endereço: Rua Irmã Benwarda, 297 - 8º andar

Bairro: Centro

CEP: 88.015-270

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3251-7036

E-mail: cephgcr@saude.sc.gov.br

HOSPITAL GOVERNADOR
CELSON RAMOS/ SMS -
FLORIANÓPOLIS - SC



Continuação do Parecer: 3.476.995

de Florianópolis - SC, ter voluntariamente se autodeclarado como LGBT ou heterossexual não apresentar conflitos de interesse com a temática a ser estudada.

Os critérios de exclusão será não apresentar qualquer uma das características descritas nos critérios de inclusão.

Os encontros dos dois grupos se darão em datas separadas, no período noturno (contraturno do horário de trabalho dos médicos) em local neutro a ser estabelecido e que seja funcional para todos os envolvidos.

A duração das discussões serão entre 30-60 minutos e gravadas por aparelhos celulares smartphones e gravador portátil, todos pertencentes aos pesquisadores.

Estarão presentes nos dois momentos de discussões, além dos participantes, o pesquisador para gravação e um observador, como demanda a técnica de grupo focal. O material gravado obtido das discussões será então transcrito integralmente

pelo pesquisador e revisto pelo observador para conferência.

Após esse processo de transcrição, será analisado e discutido em tópicos relacionados ao estudo. Quatro questionamentos principais serão norteadores das discussões.

Para análise dos dados será utilizada a análise do discurso. Nessa perspectiva, a análise do discurso não pode ser utilizada para se chegar a conclusões óbvias, já evidentes e tradicionais. Ela parte da noção do contexto interpretativo, no qual as pessoas mudam a forma de se comunicar, de contar um fato ou sentimento, conforme os parâmetros de uma interação, se adequando no que ela achar mais correta para o momento. Dessa forma, para a análise do discurso deve-se analisar simultaneamente o próprio discurso e o contexto interpretativo dele. O objetivo principal centra-se, portanto, em identificar as funções e a atividade da fala e dos textos. Assim, torna-se importante analisar um discurso sempre fazendo perguntas diferentes para ele.

Os passos para a análise do discurso são:

1. Transcrever os textos em detalhe.
 - a. O mais detalhado possível.
 - b. Sem limpar a fala.
 - c. Destacar entonações.
 - d. Primeiras notas analíticas
2. Leitura crítica e interrogação do texto.
 - a. Suspensão da crença daquilo que é dado como algo certo.
 - b. Questionar os próprios pressupostos.

Endereço: Rua Irmã Benwarda, 297 - 8º andar

Bairro: Centro

CEP: 88.015-270

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3251-7036

E-mail: cephgcr@saude.sc.gov.br

HOSPITAL GOVERNADOR
CELSON RAMOS/ SMS -
FLORIANÓPOLIS - SC



Continuação do Parecer: 3.476.995

3. Codificação

a.

Determinar categorias nos textos.

b. Selecionar e organizar informações que se repetem.

4. Análise

a. Observar regularidade e variabilidade nos dados.

b. Criar hipóteses e tentativas.

5. Teste de fidedignidade e validade.

a. Análise de casos desviantes.

b. Compreensão dos participantes (quando precisar)

c. Análise da coerência.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as experiências de médicos de família e comunidade atuantes no município de Florianópolis/SC no que tange o atendimento médico às pessoas LGBT.

Objetivo Secundário:

1) Analisar como a forma de atendimento médico pode influenciar na saúde da população LGBT

2) Comparar as experiências dos MFCs que se identificam como heterossexuais com os que se identificam como homossexuais quanto ao atendimento às pessoas LGBT.

3) Observar como a formação médica influencia no atendimento às pessoas LGBT.

4) Conhecer os principais desafios e avanços que o MFC tem para o atendimento das pessoas LGBT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Além do encaminhamento para a Comissão de Acompanhamento dos Projetos de Pesquisa de Florianópolis – SC (CAPPS), a pesquisa somente será feita após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), seguindo os critérios estabelecidos na Resolução No 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. O risco previsto é mínimo, oriundo de possíveis desconfortos que a temática pode gerar nos participantes. Os sujeitos da pesquisa assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A participação será absolutamente livre, não

Endereço: Rua Irmã Benwarda, 297 - 8º andar

Bairro: Centro

CEP: 88.015-270

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3251-7036

E-mail: cephgcr@saude.sc.gov.br

HOSPITAL GOVERNADOR
CELSON RAMOS/ SMS -
FLORIANÓPOLIS - SC



Continuação do Parecer: 3.476.995

implicando qualquer constrangimento para quem não queira participar ou que queira sair dela. Em qualquer momento da pesquisa, poderão ser feitos esclarecimentos a respeito do conteúdo. Os dados obtidos serão guardados em sigilo e utilizados somente para fins desse estudo, estando em posse apenas do pesquisador principal. A garantia de anonimato e confidencialidade dos dados será uma grande preocupação do estudo, por esta razão, evitar-se-á a exposição de elementos de identificação individual (idade, cor, escolaridade, Centro de Saúde em que atua), da mesma forma que serão suprimidas partes das entrevistas que poderiam permitir sua identificação e/ou de outras pessoas e instituições citadas.

Benefícios:

Maiores estudos no campo de pesquisas com minorias de gênero e sexuais em saúde, estudo qualitativo na área da atenção primária à saúde com foco nos profissionais médicos de família e comunidade - área em que não há muitos estudos publicados, principalmente com esse enfoque em minorias sexuais e de gênero. Pode ajudar a impactar positivamente a saúde dessas minorias, demonstrando a importância da necessidade de educação formal sobre saúde LGBT para os médicos, bem como importância de representatividade LGBT entre os próprios médicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados projeto original, TCLE e formulários institucionais

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	11/06/2019		Aceito

Endereço: Rua Irmã Benwarda, 297 - 8º andar

Bairro: Centro

CEP: 88.015-270

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3251-7036

E-mail: cephgcr@saude.sc.gov.br

HOSPITAL GOVERNADOR
CELSON RAMOS/ SMS -
FLORIANÓPOLIS - SC



Continuação do Parecer: 3.476.995

Básicas do Projeto	ETO_1376381.pdf	14:27:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/06/2019 14:24:08	Joao Antonio Smania Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PreProjeto_Joao_R2_MFC.pdf	11/06/2019 14:21:10	Joao Antonio Smania Gomes	Aceito
Parecer Anterior	Declaracao_Joao_Smania_Gomes.pdf	11/06/2019 14:20:22	Joao Antonio Smania Gomes	Aceito
Folha de Rosto	joao.pdf	11/06/2019 14:04:05	Joao Antonio Smania Gomes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 30 de Julho de 2019

Assinado por:
Carla Pauli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Irmã Benwarda, 297 - 8º andar

Bairro: Centro

CEP: 88.015-270

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3251-7036

E-mail: cephgcr@saude.sc.gov.br

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

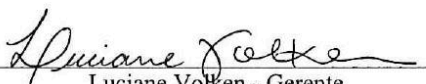


SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO DE PESSOAL DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Esteves Júnior, nº280 - 3º andar
Centro - Florianópolis - SC

Florianópolis, 17 de março de 2025

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “Saúde Mental de Adolescentes Escolares LGBT+: tecnologia educativa para o combate da LGBTfobia”, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado Profissional, no período de 2025. O (a) pesquisador(a) João Antonio Smania Gomes está sob orientação do/a Prof(a) Profa. Dra. Helena Moraes Cortes. Cumprirei os termos das Resoluções CNS nº 466/2012, nº 510/2016 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.


Luciane Volken - Gerente
Gerência de Formação Continuada
Matrícula nº 29196-0

Luciane Volken
Gerente de Formação Continuada
Matrícula 29196-0