



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

CLEUSON DA SILVA MIRANDA

PERCEPÇÃO DE DOCENTES LGBTQIAPN+ SOBRE MICROAGRESSÕES
LGBTQIAPN+FÓBICAS NA CULTURA INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ

MACAPÁ

2026



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

CLEUSON DA SILVA MIRANDA

PERCEPÇÃO DE DOCENTES LGBTQIAPN+ SOBRE MICROAGRESSÕES
LGBTQIAPN+FÓBICAS NA CULTURA INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ

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

Área de concentração: Educação, Políticas e Cultura

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

MACAPÁ

2026

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

Miranda, Cleuson da Silva.
M672p Percepção de docentes LGBTQIAPN+ sobre microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da Universidade Federal do Amapá. / Cleuson da Silva Miranda. - Macapá, 2026.
1 recurso eletrônico.
187 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2026.
Orientador: Alexandre Adalberto Pereira.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Docentes LGBTQIAPN+. 2. Educação. 3. Ensino Superior. I. Pereira, Alexandre Adalberto, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 372.372

MIRANDA, Cleuson da Silva. **Percepção de docentes LGBTQIAPN+ sobre microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da Universidade Federal do Amapá.** Orientador: Alexandre Adalberto Pereira. 2026. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

CLEUSON DA SILVA MIRANDA

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES LGBTQIAPN+ SOBRE MICROAGRESSÕES
LGBTQIAPN+FÓBICAS NA CULTURA INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ**

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

Área de concentração: Educação, Políticas e Cultura

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

Dissertação de mestrado defendida e aprovada em: 25 de março de 2026.

BANCA AVALIADORA

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira (PPGED/UNIFAP)
Orientador/Presidente

Prof. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo (PPGED/UNIFAP)
Avaliadora interna – PPGED/Unifap

Profa. Dr. Paulo Marcelo Cambraia da Costa (PPGH-UNIFAP)
Avaliador Externo

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro (PPGED/UNIFAP)
Suplente Interno

Prof. Dra. Raimunda Gomes da Silva (PPGE/UERR IFRR)
Suplente Externa

RESUMO

Esta dissertação investiga as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da Universidade Federal do Amapá (Unifap), analisando a percepção de docentes LGBTQIAPN+ sobre as violências sutis que atravessam o cotidiano acadêmico. Na discussão teórica, a pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre a teoria das microagressões, a cultura institucional e as violências simbólicas, adotando uma perspectiva decolonial e estrutural sobre a LGBTQIAPN+fobia. O estudo buscou responder como os professores LGBTQIAPN+ da universidade percebem esses eventos no ambiente universitário. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, em uma abordagem decolonial, que utilizou entrevistas narrativas como instrumento de coleta de dados. O *lócus* da pesquisa foi a Unifap. Os participantes foram dez docentes LGBTQIAPN+ de diferentes áreas e campi, respeitando os procedimentos éticos de anonimato e consentimento. Os dados da pesquisa foram analisados por meios de eixos temáticos, para isso, utilizou-se uma leitura transversal dos relatos e uso das categorias de microagressões como ferramentas operacionais. Os resultados revelaram que as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas se manifestam de forma cumulativa, ambiental e silenciosa, sendo sustentadas pelas omissões institucionais, pela fragilidade de políticas de enfrentamento, pelo estado de desconfiança profissional, pela exposição indesejada da vida privada e pela vigilância sobre corpos dissidentes e suas expressões de gênero. Evidenciam-se ainda dinâmicas interseccionais que articulam sexualidade, raça, gênero e religião, além da luta constante pela sobrevivência desses docentes como uma estratégia política diante de uma cultura institucional que normaliza o sofrimento e desloca aos sujeitos LGBTQIAPN+ o ônus para lidar com os constrangimentos e as violências.

Palavras-chave: Docentes LGBTQIAPN+; Educação; Ensino Superior; Cultura Institucional Universitária

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Processo da Revisão Integrativa da Literatura	66
Quadro 02 – Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Região Norte	68
Quadro 03 – Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Região Centro-Oeste	70
Quadro 04 – Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Região Sudeste ..	72
Quadro 05 – Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Região Nordeste ..	75
Quadro 06 – Categoria Inicial de Microagressões de Orientação Sexual	121
Quadro 07 – Categoria de Microagressões de Identidade de Gênero	122
Quadro 08 – Participantes da pesquisa	128

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Caminho metodológico da pesquisa	44
Tabela 2 – Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	68

SUMÁRIO

1 ENTRE INCERTEZAS, REJEIÇÕES E OUSADIA: DA CRIANÇA VIADA AO PROFESSOR GAY	8
1.1 As cores da travessia: memórias da minha vida	9
1.2 A sala de aula e o Armário	13
1.3 Minha travessia pelo Ensino Superior	15
1.4 O Ofício que me escolheu	16
2 INTRODUÇÃO.....	21
3 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	44
3.1 A pesquisa qualitativa e os estudos sobre a diversidade sexual	45
3.2 A abordagem decolonial e a proposta metodológica de pesquisa	46
3.3 Procedimentos Metodológicos, Representação e Responsabilidade Social	52
3.4 Descrição dos Procedimentos Metodológicos	53
3.5 Análise dos Dados: Interpretativismo e Construcionismo social	57
3.6 A Ética, a Política e o Compromisso com a Transformação Social	60
4 CULTURA INSTITUCIONAL, VIOLÊNCIA, LGBTQIAPN+FOBIA, TEORIA DAS MICROAGRESSÕES NA UNIVERSIDADE	64
4.1 Estado do conhecimento e Docência no ensino superior.....	65
4.2 Cultura Institucional e Universitária	79
4.2.1. Perspectivas sobre a definição de cultura	79
4.2.2 A Cultura Institucional e suas implicações	89
4.2.3 Perspectivas críticas à Cultura Universitária	91
4.3 Violência e LGBTQIAPN+fobia	94
4.3.1 A violência e suas implicações	95
4.3.2 Mito da não-violência	103
4.3.3 LGBTQIAPN+fobia	105
4.4 Teoria das Microagressões	115
4.4.1 Definição e natureza das microagressões	117
4.4.2 Tipos de microagressões	119
4.4.3 Categorias de microagressões LGBTQIAPN+fóbicas	120

5 ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES LGBTQIAPN+ SOBRE MICROAGRESSÕES LGBTQIAPN+FÓBICAS NA CULTURA INSTITUCIONAL DA UNIFAP	126
5.1 Violência simbólica e microagressões cotidianas na cultura institucional	131
5.2 Regulação heteronormativa e produção da normalidade	138
5.3 Exposição indesejada da vida privada	145
5.4 Silenciamento institucional e violência por omissão	149
5.5 Dimensão político-identitária da sobrevivência	155
5.6 Microagressões interseccionais com foco no racismo	162
5.7 Percepção de ausência de microagressões como dado analítico	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
APÊNDICES	180
ANEXOS	185

1 ENTRE INCERTEZAS, REJEIÇÕES E OUSADIA: DA CRIANÇA VIADA AO PROFESSOR GAY

Nesta seção, escrever este memorial foi como me lançar de volta às águas da minha própria história, um exercício de rememoração que atravessa a infância, a juventude e a vida adulta, entrelaçando memórias afetivas, experiências escolares, descobertas identitárias e percursos profissionais. Mais do que relatar uma sucessão de fatos, busquei aqui reconstruir uma narrativa sensível e reflexiva, capaz de dar sentido às travessias que marcaram minha formação como sujeito e educador. Além disso, este texto é também um gesto político, no qual busco afirmar a legitimidade de uma voz que, durante muito tempo, aprendeu a silenciar-se para não causar incômodo.

Inicialmente, imaginei que falar sobre mim seria uma tarefa simples, afinal, quem seria melhor do que eu para narrar minha própria história? No entanto, ao me deparar com a tela em branco do notebook, fui tomado por uma leve crise existencial diante da pergunta “quem sou eu?”. Diante dessa incerteza, tal questionamento, longe de ser algo trivial, levou-me a fazer profundas reflexões sobre minha própria identidade. Afirmo isso porque minha trajetória de vida tem sido marcada por ideias muitas vezes antagônicas, que moldaram uma cosmovisão complexa, atravessada por contradições sobre quem eu era, quem acreditava ser, quem queria ser e quem estou me tornando.

Apesar das dúvidas que ainda me acompanham, compreendo que minha identidade foi construída a partir de experiências e enfrentamentos diversos, sobretudo no meu conflito interno entre ser um jovem evangélico gay, negar uma parte de mim para manter minha fé ou abraçar minha sexualidade e romper com a religião que condenava minha existência. Essa era apenas uma das partes, pois outros fatores também influenciaram minha formação: família, religião, amigos, escola e universidade.

Quando somos crianças, responder à clássica pergunta “O que você quer ser quando crescer?” parece ser bem fácil. Nessa faixa etária, ela está limitada à escolha de uma profissão, a resposta geralmente é influenciada pelas poucas referências que temos, muitas vezes associadas ao prestígio social, por exemplo, médico, juiz, jogador de futebol, professor, bombeiro, policial, entre outros. Lembro-me de ter dito que queria ser “motorista de Fórmula 1” – eu adorava assistir às corridas nas manhãs de domingo. Porém, com o passar do tempo, essa pergunta ganha camadas um pouco mais complexas. Nossa identidade está em constante reconstrução, e a definição de quem queremos ser – profissionalmente e como sujeitos sociais – passa a ser influenciada pelos contextos que nos cercam. Dessa forma, definir nossas

identidades é uma tarefa difícil, pois vivemos em uma sociedade marcada por opressões e desigualdades estruturais, onde aspectos como cor da pele, etnia, sexualidade, gênero, religião e classe social acabam influenciando e invisibilizando os lugares que ocupamos no mundo.

Assim, este memorial, ao registrar momentos significativos da minha existência e ao dar visibilidade às trajetórias como a minha que enfrentam silenciamentos e invisibilidades, se alinha à prática da “escrevivência” de Conceição Evaristo (2018). Assim como a autora utiliza sua experiência de vida para narrar e dar voz à história de luta e resiliência, compartilho minhas vivências – das lutas internas às reinvenções – como uma forma de afirmar minha identidade e contribuir para a visibilidade de narrativa LGBTQIAPN+, que frequentemente são invisibilizadas.

Para facilitar a compreensão dessa trajetória, organizei o memorial em quatro subseções: “*As cores da travessia: memórias da minha vida*”, “*A sala e o Armário*”, “*Minha travessia pelo Ensino Superior*” e “*O Ofício que me escolheu*”. Dessa maneira, cada uma delas traz recortes de lembranças que considero marcantes e que influenciaram diretamente as escolhas que fiz ao longo da minha caminhada.

1.1 As cores da travessia: memórias da minha vida

Nasci no final de maio de 1989, na cidade de Macapá, Estado do Amapá. Até o presente momento, vivo no bairro Santa Inês, um lugar banhado pelo rio e pelo sol amazônico, onde tive a oportunidade de vislumbrar, aos poucos, a transição das ruas barrentas ao cartão postal da cidade, vi a transformação da orla, antes tomada por palafitas, tornando-se um lugar de contemplação e bastante movimento.

Esse foi um lugar escolhido por meus pais para nos criar, sou o caçula entre os seis filhos de ribeirinhos. Peço licença e aproveito este espaço para fazer uma dedicatória *in memoriam* aos meus pais, que carregam nos ombros as marcas da labuta e nos olhos o brilho teimoso de esperança de dias melhores. Meu pai, homem de poucas palavras e muitos saberes, conheceu desde cedo o peso do trabalho e a responsabilidade. Nascido no interior do Estado do Pará, sempre trabalhou de maneira informal, toda sua vida foi dedicada à família, sendo o principal provedor do lar, nunca deixou nos faltar o essencial. Embora não tenha tido uma educação formal, sempre soube administrar suas finanças, sendo uma pessoa próspera em tudo que se propusesse a fazer, sendo pescador, atravessador, transportador de mercadorias e batedor de açai.

Minha mãe, mulher de força e sonhos profundos, nasceu também no Estado do Pará, sempre foi uma mulher trabalhadora, em razão disso, enquanto criança, foi privada do direito de estudar, pois suas mãos eram consideradas valiosas demais para serem entregues aos cadernos. Na flor de sua juventude, buscou no casamento a saída para uma vida mais livre. Já casada, migrou para Macapá/AP, objetivando construir seu próprio lar, com o desejo firme de garantir aos filhos o que lhe foi negado: uma vida na qual a educação era o caminho de um futuro melhor.

Em uma nova moradia, erguida com sacrifício em um chão ainda pouco valorizado, posso dizer que brotaram raízes e frutos, tanto reais quanto simbólicos. Entre coqueiros, bananeiras, pupunheiras e pés de açaí, ela inventou meios de sustento e esperança, ensinando aos filhos o valor da autonomia e da persistência. Entretanto, sendo uma mãe de primeira viagem, encontrou algumas dificuldades para educar os primeiros filhos. Embora ela tenha falhado algumas vezes na criação dos primeiros filhos, essa experiência foi essencial para educar os filhos mais novos.

Carrego a memória de uma infância mais serena, minha mãe com a experiência adquirida, já compreendia os riscos que o mundo poderia oferecer, então, aconselhava-nos com firmeza e cuidava com vigilância. Cresci ouvindo sobre o valor dos estudos, da honestidade e da prudência, sementes que brotaram em mim fortemente, pois, mesmo estando longe de seu olhar vigilante, eu compreendia sua preocupação e seguia seus ensinamentos.

Por muitos anos, minha mãe trabalhou em ambientes educacionais como a Unifap e escolas privadas, chegando a desempenhar serviços de limpeza e auxiliar de disciplina. Inserida nesses espaços, ela percebia que a melhor forma de vencer na vida era através da educação. Sendo assim, ela começou a sonhar com filhos formados, concursados e vitoriosos. Para ela, a cada conquista minha era um degrau desse sonho sendo alcançado. Lembro do brilho de seus olhos quando fui aprovado no vestibular da Universidade Federal do Amapá, quando recebi a notícia da minha primeira aprovação em um concurso público, depois a nomeação no cargo de professor efetivo do Estado. Eu sentia que ela me exibia para suas amigas como se eu fosse um troféu, falando com muito orgulho que seu caçula era professor.

Todavia, nem todas as partes de mim cabia no molde dos sonhos maternos. Desde criança, reconhecia em mim uma sensibilidade diferente, um desejo que não podia ser dito em voz alta. Aos seis anos, já intuía algo que não sabia nomear, mas meu corpo reagia à música, à dança e à beleza dos gestos femininos. Recordo-me de reproduzir a abertura da novela Explode Coração, na qual havia um grupo de ciganos dançando ao redor de uma fogueira. Nessa ocasião,

sob o olhar sorridente e acolhedor de meu pai, eu dançava livremente na sala de casa, com um lençol, os passos das ciganas, encantado com a leveza dos tecidos.

Com o tempo, porém, pude notar que minha expressão de ser podia incomodar algumas pessoas. Ainda nessa fase da vida, acredito que eu era uma criança afeminada, por causa disso, um parente disse a seguinte frase: “Na nossa família, pode ter tudo: bandido, marginal, menos viado!”. Nunca esqueci dessas palavras, elas ficaram martelando na minha cabeça por muitos anos e interferindo nas minhas relações interpessoais, isso me deixou bastante retraído, logo, aprendi desde cedo a vigiar meus gestos, a conter minha voz, a esconder o que me era mais íntimo.

Na adolescência, aos 15 anos, fui acolhido por uma comunidade evangélica. Ali, reencontrei a dança, desta vez, como expressão de fé. Ao ficar encantado com toda aquela receptividade, eu me entreguei de corpo e alma aos cultos, aos retiros, aos rituais, adotando um novo estilo de vida e fazendo do templo minha nova moradia. Nesse recorte temporal, minhas vivências espirituais fizeram com que eu reprimisse todos meus desejos, meus afetos, meus sonhos e minha verdade.

Após alguns anos, meus sentimentos e desejos já estavam florescendo, mas minhas convicções religiosas me alertavam de que era errado sentir atração pelos rapazes. Nas minhas orações, eu chorava pedindo à Deus que me libertasse daqueles sentimentos, querendo fazer parte daquela comunidade de qualquer maneira, mas eu sabia que minha orientação sexual seria um empecilho. Em um devaneio, cogitei a possibilidade de namorar com uma garota da igreja para que eu pudesse me encaixar, idealizando o casamento e a constituição de uma família.

Todavia, com o tempo, percebi que, naquele espaço, meus desejos eram vistos como um pecado a ser expurgado. Em um desses encontros espirituais, houve um seminário no qual deveríamos escrever cinco pecados em um pedaço de papel, em seguida, lançá-lo na fogueira como um ato profético de libertação. Nessa simulação, escrevi minha sexualidade no papel e o atirei ao fogo com o intuito de apagá-la da minha vida. Em vão, lutei contra mim mesmo por alguns anos, tentando caber em uma narrativa que me anulava. Essa angústia pessoal reflete o profundo enraizamento da ideologia anti-homossexual na tradição judaico-cristã, conforme analisado por Luiz Mott (2015), que remonta à condenação do homoerotismo baseada em mitos fundadores. Assim, ao tentar “apagar” minha sexualidade através de rituais era, de certa forma, uma resposta a esse histórico de condenação e a essa violenta sexofobia que moldaram o ambiente religioso onde eu buscava aceitação.

Aos 18 anos, já esgotado da guerra interna e da culpa imposta, resolvi me afastar da igreja, focando na minha vida e no meu futuro. Essa decisão foi como abrir uma janela após

anos em um quarto escuro, no qual a luz inicialmente incomodava, mas revelava tanto a opressão que me consumia quanto a liberdade que eu ganhava para enxergar novos horizontes.

Foi então que reencontrei nos estudos um novo sentido de vida. Nessa nova jornada, iniciei participando de um curso preparatório para o vestibular, no ano seguinte, colhi os frutos dessa sementeira, sendo aprovado no curso de Técnico em Turismo, onde conheci pessoas que me acolheram como eu era. Formamos um grupo de amigos com quem pude, pela primeira vez, viver minha afetividade sem medo. Mais tarde, veio a universidade, não como destino final, mas como outro porto onde poderia ancorar e viver novas experiências. Ingressei no curso de Letras, que me habilitou na dupla formação Português/Francês, sem imaginar que ali me tornaria professor de língua francesa, profissão que passou a ser um dos meus maiores orgulhos.

Ao longo da vida, vivi amores intensos, alguns nem sempre correspondidos. Ironicamente, confesso que não gosto de me apaixonar, pois me lanço de cabeça sem saber se são águas profundas ou rasas. Sendo assim, entreguei-me a paixões que me cegaram, defendi escolhas que nem todos ao meu redor compreendiam. Em alguns momentos, precisei enfrentar o julgamento, a vigilância e o controle. No entanto, aprendi também que o amor, mesmo quando atravessado pela dor, é uma das formas mais potentes de nos reconhecermos no mundo.

Em 2021, senti o tempo parar e minha vida ficou totalmente cinzenta. Minha mãe, meu pai e meu irmão partiram em sequência, vítimas da Covid-19. Em menos de uma semana entre cada adeus, percebia meu mundo naufragar. Antes da doença, éramos como uma tripulação unida, cada um desempenhava um papel importante na embarcação. No início da tormenta, a notícia da doença se abateu sobre nós como os primeiros sinais de uma tempestade que se aproximava. Embora houvesse uma apreensão, também existia a esperança de que nossa tripulação resistiria firmemente. Cada cuidado, cada palavra de apoio, era uma forma de reforçar os mastros e as velas, preparando o barco para enfrentar aquela tribulação.

Então, o vendaval chegou de maneira avassaladora, foi como ser atingido por ondas gigantes, violentas e inesperadas. Naquele momento, eu me sentia como um marinheiro em um pequeno barco, lançado ao mar para enfrentar a fúria incontrolável da natureza. Então, um a um, foram levados pelas ondas implacáveis, deixando o barco à deriva, com espaços vazios e silenciosos onde antes havia movimento e propósito. Nessa tempestade, o leme se perdeu e a bússola parecia quebrada, sem direção em meio ao caos. Após isso, o vazio deixado pela ausência da minha tripulação era como um mar silencioso e vasto, onde antes havia vozes e calor. Naquele vazio profundo, os pensamentos sombrios e o peso insuportável sobre meus ombros me acompanhavam, remando contra a correnteza da dor, exausto e incerto se algum dia alcançaria a costa.

Com o passar do tempo, as ondas da saudade ainda se faziam presentes, mas já não ameaçavam me afogar com a mesma violência, e o céu nublado da tristeza persistia. Olhei ao redor e percebi que, ainda que o barco tivesse danificado e perdido uma parte significativa da tripulação, eu e alguns sobreviventes ainda estávamos à tona. Aos poucos, aprendi a navegar nesse novo mar, encontrando nas memórias os faróis que me guiavam e, na esperança, a brisa que impulsionava minhas velas. A jornada do luto ainda não havia terminado, mas eu, timidamente, começava a encontrar um novo curso, carregando para sempre a marca da tempestade e a saudade eterna da minha amada tripulação.

Na busca de sentido para minha existência, tive que ressignificar a vida e, para isso, busquei apoio no seio familiar, reorganizei meu trabalho e realizei outras atividades. Entre os novos direcionamentos, pude me reconectar com meus familiares e amigos, fui incentivado pelas minhas professoras da especialização a participar do processo seletivo para concorrer a uma vaga de professor substituto na UEAP. Fiquei muito feliz quando recebi esse convite, o que demonstrou um reconhecimento do meu trabalho e da minha trajetória acadêmica. Submeti-me ao processo seletivo e fui aprovado com uma nota relativamente alta. Já na universidade, lecionando no curso de Letras-Francês, obtive uma experiência maravilhosa e percebi que ministrar aulas na graduação é um universo totalmente diferente das escolas públicas. Ali, voltei a me sentir vivo.

Na universidade, após ministrar a disciplina *Culturas Francófonas*, eu senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos nos estudos culturais. Por isso, resolvi participar novamente do processo seletivo do Mestrado em Educação da Unifap. Cada etapa foi vivenciada arduamente e, com muito esforço, eu fui aprovado em 2º lugar geral e, hoje, integro a turma 2023, na linha de pesquisa *Educação, Culturas e Diversidades*.

Paralelo a isso, prestei novamente concurso para a rede estadual de ensino e, em abril de 2024, fui empossado. Conquistei, assim, meu segundo vínculo como professor de francês. Minha rotina está bem preenchida – de aulas, estudos, leitura e pesquisa –, mas também de sentido. Hoje, mais do que nunca, sei que minha travessia é feita de perdas profundas, mas também de reinvenções.

1.2 A sala de aula e o “Armário”

Minha travessia escolar começou em meados da década de 1990, entre as pequenas cadeiras organizadas em torno de mesas quadradas, os gizos coloridos e a lousa verde que ornamentavam o ambiente. Naquele tempo, a modalidade de ensino se chamava “Pré-Escolar”,

e lembro-me com doçura da primeira sala de aula onde aprendi a formar letras e começar a compreender o mundo. Os primeiros traços de ternura, no ambiente escolar, vieram das mãos cuidadosas de quem nos ensinava com paciência e afeto, tornando aquele espaço aconchegante e seguro.

Entretanto, o encantamento se quebrou rapidamente no ano seguinte. Nas três primeiras séries do ensino fundamental, a atmosfera da nossa turma se tornou sombria. A rigidez de uma figura docente autoritária transformou o espaço escolar em um território de medo. Durante as aulas, não havia espaço para dúvidas e os erros eram inadmissíveis. Na sala de aula, o silêncio imposto era mantido à força, e os castigos físicos e verbais serviam de aprendizado, tornando-se um campo de tensão constante. Infelizmente, não foi um processo de construção de conhecimento, mas sim um de sobrevivência emocional. Quando vejo pessoas relembando com ternura de suas primeiras professoras, percebo o quanto minha experiência destoou disso, pois as séries iniciais foram marcadas com violência, sem esquecer daquele puxão de cabelo após pedir que repetisse uma frase do ditado, gesto que ainda reverbera como uma cicatriz na minha memória.

Chegando à quarta série, pela primeira vez, vi o ensino ganhar contornos de criatividade e diversidade. Nessa fase, a chegada de um novo professor trouxe a dança, os ensaios para as festas escolares, e uma didática que animava a turma. Foi também, nesse momento, que percebi os primeiros sinais da minha diferença. Meus gestos começaram a destoar dos padrões esperados, e essa diferença, embora silenciosa, não passou despercebida. Durante os ensaios, sentia alegria, mas também o peso do olhar julgador. Mesmo sem palavras, comecei a entender que minha forma de ser no mundo era observada e questionada. Nas atitudes desse professor, ao me excluir das apresentações, talvez tenha sido uma tentativa de me proteger de um ambiente que já começava a ensaiar a crueldade da homofobia.

Essa vigilância constante sobre meu corpo e voz e o medo do julgamento podem ser compreendidos à luz do conceito das microagressões de Derald Wing Sue (2010), definidas como desrespeitos verbais ou não verbais que comunicam mensagens hostis a pessoas marginalizadas. Embora não fosse sempre uma agressão explícita, essas interações sutis criavam um ambiente em que minha forma de ser era constantemente vigiada e colocada em dúvida, reforçando a invisibilidade dos lugares que ocupamos em uma sociedade marcada por opressões estruturais.

Chegando na adolescência, entrei no segundo ciclo do ensino fundamental e a necessidade de “camuflagem” também se impôs. Na fase das descobertas, era o tempo dos jogos entre colegas (verdade e desafio), beijos incentivados entre meninos e meninas, risos que

zombavam de qualquer desvio da heteronormatividade. Para sobreviver, simulei sentimentos, escolhi uma colega para representar um falso interesse, inclusive, tentei me convencer de que poderia gostar dela e de que esse sentimento era correspondido. Para alguns, pode parecer uma brincadeira de escola, mas para um adolescente homossexual, aquilo foi um processo doloroso de autonegação. Apagar-se era a única forma de existir socialmente. Anos depois, em um encontro inesperado, descobri que um dos colegas, por quem fui apaixonado, também pertencia à população LGBTQIAPN+. Nesse sentido, o destino algumas vezes sussurra que não estamos sós, mesmo quando acreditamos estar.

Já no ensino médio, a mudança de escola coincidiu com outra transformação, minha conversão de católico para evangélico. Nessa nova configuração, acabei me tornando devoto, tornando-me fiel a um conjunto de normas que moldavam o comportamento, os desejos e os afetos. Nessas múltiplas mudanças, a nova escola se apresentava de maneira vibrante e cheia de projetos culturais e eventos estudantis, parecendo algo muito envolvente. No entanto, eu me privei de tudo, deixando de participar das festas, dos passeios, das descobertas. Sentia muito medo de ser julgado, denunciado, ou, pior ainda, de ser consumido por uma culpa que vinha de dentro de mim, de uma consciência impregnada de doutrinas. Parecia existir uma voz dentro de mim que repetia constantemente que sentir alguns desejos era pecado e, nesse silêncio forçado, fui apagando minhas cores.

1.3 Minha travessia pelo Ensino Superior

Concluí o Ensino Médio em 2006, ainda imerso em incertezas sobre qual trajetória eu deveria seguir. Em meio às dúvidas, optei inicialmente por prestar o vestibular para o curso de Pedagogia, acreditando que seria uma escolha mais acessível. Desde o Ensino Fundamental, tinha um desejo imenso de fazer Artes Visuais, mas o medo de julgamentos e estigmas sociais me impediu de seguir esse interesse silencioso. Alguns amigos e familiares sempre diziam que só escolhia Artes que não tinha ambição acadêmica e, durante muito tempo, essa ideia pesou sobre mim como uma sombra repressora.

No processo seletivo de 2007 da Unifap, após a divulgação do resultado da segunda fase do vestibular, meu nome não apareceu entre os aprovados. Ainda assim, aquela experiência foi extremamente importante para mim, pois, pela primeira vez, percebi que não era impossível alcançar uma vaga na universidade. Faltando apenas 1,5 pontos, essa quase aprovação foi um divisor de águas, o que me impulsionou a continuar estudando. Olhando de maneira

retrospectiva, talvez eu não encontrasse a realização pessoal na Pedagogia, uma escolha feita mais por inércia do que por afinidade.

No ano seguinte, bastante entusiasmado, iniciei um cursinho pré-vestibular gratuito, ainda incerto sobre qual carreira abraçar. Durante as aulas, descobri uma afinidade genuína com o universo da Língua Portuguesa. Simplesmente, eu me encantei pelas reflexões metalinguísticas, pelo uso refinado da norma culta e pela beleza da gramática. Aos poucos, fui me inclinando para o curso de Letras, com habilitação em Português e Francês. A escolha da língua estrangeira se deu naturalmente, pois já havia tido contato com o francês na minha adolescência.

Após duas tentativas frustradas, veio a aprovação no vestibular de 2010. Nesse período, a universidade ainda realizava seu próprio processo seletivo, composto por duas fases exigentes. Embora a licenciatura estivesse em meu caminho, não tinha a intenção de ser professor. Queria apenas saciar minha sede nas águas da língua portuguesa, sentir a textura das palavras se articulando na boca, degustar a gramática com seu sabor exato e forma cristalina, refrescar-me na sintaxe como uma correnteza que conecta sentidos, sentir a fonética borbulhar levemente no paladar como fonte fresca, e beber a literatura com prazer e sem pressa deixando um gosto persistente de encantamento. Entretanto, o curso também ofertava disciplinas ligadas à docência, algumas das quais, inicialmente, eu rejeitei.

Em 2012, cursando ainda a graduação, surgiu a oportunidade de participar de um concurso público para o magistério. Seguindo a recomendação de um professor, optei por me inscrever para a área de Língua Francesa, não acreditando muito na minha aprovação. Entretanto, para minha surpresa, fiquei classificado no cadastro reserva. Em 2014, já no final do curso, fui convocado para assumir o cargo. A experiência de lecionar começava, ainda que de forma inesperada.

Em 2015, busquei uma especialização na minha área de atuação, mas o curso pretendido não formou turma e acabei optando por uma pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Dois anos depois, surgiu a oportunidade de retomar minha conexão com o francês, ao ingressar na primeira turma de especialização em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Estrangeira, ofertada pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). O processo seletivo era exigente, incluía uma entrevista em língua francesa, e o nervosismo quase me impediu de seguir. Durante essa prova oral, as primeiras perguntas eram fáceis de responder. Conforme avançava, o nível de dificuldade aumentava e as palavras começaram a falhar, mas, para minha surpresa, fui aprovado. Foi naquele momento que comecei a me reconhecer enquanto professor de língua francesa.

Na especialização, em 2017, vivi experiências transformadoras: debates teóricos, produção de oficinas, partilhas de práticas pedagógicas. Desenvolvi um projeto de pesquisa sobre o processo de elaboração de materiais didáticos e a didatização de jogos para o ensino de língua francesa, sob a orientação da professora Mileny Távora. Posteriormente, tivemos a oportunidade de publicar o resultado dessa pesquisa como um capítulo em um livro coordenado pelas professoras Kelly Cristina Nascimento Day e Mileny Távora. Essa experiência editorial fortaleceu minha autoconfiança e despertou o desejo de ingressar em um mestrado.

Em 2023, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Unifap. Nas fases do processo seletivo, o projeto foi bem avaliado, a prova escrita me surpreendeu positivamente, mas a entrevista foi uma provação emocional. Responder às perguntas da banca fez com que eu me sentisse vulnerável e hesitante. Saí com a certeza de que havia fracassado, o que não aconteceu. Fui aprovado em segundo lugar geral.

No mesmo período, meu projeto de pesquisa também foi aprovado no Mestrado em Letras da mesma universidade, como eu já estava matriculado no mestrado em Educação, acabei desistindo da entrevista e optei por seguir um caminho diferente. Sentia a necessidade de sair da minha zona de conforto e de ampliar meus horizontes para além do ensino de línguas.

Já no Mestrado em Educação, minha pesquisa está voltada para os estudos relacionados ao enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia direcionada aos professores. Nesse estudo, busco analisar a percepção dos professores LGBTQIA+ sobre as microagressões na cultura institucional da Universidade Federal do Amapá. Como professor pertencente à população LGBTQIAPN+, entendo que dar visibilidade a essa pauta é uma urgência ética, política e existencial, pois muitas vezes somos esquecidos como sujeitos que também estão vulneráveis a ataques homofóbicos. Além disso, minha escolha pelo tema parte tanto de uma motivação acadêmica quanto de uma vivência pessoal e profissional, assim, ao investigar a percepção de colegas sobre a violência simbólica e explícita que sofremos, também revisto minhas próprias feridas, cicatrizes e silêncios.

O percurso no mestrado tem sido profundamente transformador. Sinto que a formação me modificou para além da intelectualidade, fazendo-me reposicionar no mundo. Uma fala marcante do meu orientador durante uma aula sobre o pensamento educacional me tocou de maneira visceral. Discutindo sobre a opressão contra minorias, ele compartilhou um fragmento de sua própria história e, ao mencionar a minha em seu discurso, fez com que eu finalmente me sentisse preparado para me afirmar por inteiro, sem medo. Dessa forma, hoje consigo dizer quem sou em voz alta, sem esconderijos. Posso falar abertamente sobre minha sexualidade, seja na sala de aula, entre amigos ou em família. O mestrado me ofereceu mais do que um título, ele

me devolveu a inteireza. Portanto, consigo me apropriar de mim mesmo, bater no peito e dizer quem eu sou: um homem cis, homossexual, brasileiro, pardo, professor, pesquisador, filho, irmão, amigo e, sobretudo, alguém que aprendeu a existir sem se dobrar ao silêncio imposto.

1.4 O Ofício que me escolheu

Nunca tive um currículo recheado, tampouco carreguei uma carteira de trabalho com páginas preenchidas por carimbos. Quase todas as experiências que vivenciei foram dentro do serviço público, moldadas por contextos que, à primeira vista, pareciam apenas circunstâncias passageiras, mas que, aos poucos, desenharam meu caminho.

Ainda na graduação, participei de um programa de bolsa trabalho e fui alocado em um dos espaços culturais da universidade, o anfiteatro. Ali, entre fios, microfones e equipamentos, aprendi a me responsabilizar por tarefas técnicas, como montar estruturas eletrônicas para eventos e zelar pelo espaço físico. Pode parecer simples, mas aquele ambiente me apresentou os bastidores do funcionamento institucional e me ensinou sobre o comprometimento.

Em 2012, fui aprovado em um concurso público para atuar como auxiliar educacional. Já empossado no ano seguinte, desempenhei funções administrativas na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares, integrando a equipe de coordenação pedagógica. Permaneci nesse cargo até agosto de 2014, quando fui convocado para assumir, oficialmente, o que se tornaria a profissão da minha vida: a docência.

Inicialmente, o magistério me atraiu por uma razão prática, o salário. Não tinha vocação romântica para lecionar, apenas a oportunidade concreta de melhorar de vida. Mas a sala de aula me surpreendeu de tal maneira que, aos poucos, fui me deixando tocar pelos encontros, pelas histórias, pelos olhares curiosos e pelas pequenas transformações que acontecia diante dos meus olhos. Ensinar não é uma prática de somente transmitir conhecimentos, mas é uma troca mútua, na qual fui me reconstruindo. Há mais de uma década nesse ofício, reconheço os frutos dessa caminhada nos rostos dos meus ex-alunos que reencontro por aí, alguns cursando ou concluíram a graduação, outros já inseridos no mercado de trabalho. Receber um abraço apertado ou ouvir um simples “ele foi meu professor” de alguém cuja trajetória cruzou a minha é algo que nenhuma folha de pagamento cobre.

Ainda em 2014, também fui aprovado para o cargo de Técnico em Comunicação da UEAP. Entretanto, por desconhecimento legal, acabei renunciando ao cargo, acreditando que não poderia acumular funções. Mais tarde, descobri que a legislação permitia essa acumulação, desde que se tratasse de atividades compatíveis. Apesar do arrependimento, permaneci firme

como professor, com o coração cada vez mais voltado para a sala de aula. Entretanto, como qualquer outra profissão, os desafios também fizeram morada. O cotidiano escolar nem sempre é gentil, havendo salas abafadas, barulhos constantes, turmas numerosas e uma rotina exaustiva, por vezes, essas condições testam nosso entusiasmo.

Em 2022, como principal provedor do sustento da minha família, senti a necessidade de acumular um segundo vínculo para complementar a renda. Fui aprovado no processo seletivo da UEAP para professor Substituto, tendo a oportunidade de conhecer a atmosfera das salas do curso de Letras-Francês. Ministrando na graduação é um universo totalmente diferente da sala de aula da educação básica, principalmente por não precisar insistir para que os alunos falassem em francês, foi uma experiência extraordinária. No mesmo ano, participei do concurso público para o cargo de professor da educação básica, e novamente fui aprovado. Em 2024, fui empossado e atualmente leciono em duas escolas estaduais, contribuindo com o ensino de língua francesa.

Durante essa travessia, lecionei para diversas modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e, mais recentemente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi nessa modalidade que vivi uma das experiências mais comoventes da minha trajetória. Encontrei ali não apenas estudantes, mas verdadeiros guerreiros – mulheres e homens que, mesmo com inúmeras dificuldades, persistem nos estudos com uma força admirável. Lembro especialmente de um dia, enquanto corrigia as avaliações de algumas senhoras quase idosas, paralisei diante de um dilema entre ser um professor rigoroso e técnico ou permitir que a empatia conduzisse minha caneta, reconhecendo o esforço e a dignidade que transbordavam daqueles papéis. Com lágrimas nos olhos, compreendi que ser professor é, muito vezes, enfrentar dilemas éticos que não cabem nas páginas das teorias pedagógicas.

Portanto, minha compreensão do ofício de professor evoluiu de uma motivação prática para um reconhecimento da sala de aula como um espaço de troca mútua e reconstrução pessoal. A experiência na EJA, em particular, me colocou diante de um dilema ético, onde a rigidez técnica colidia com o reconhecimento do ser humano e a dignidade dos alunos. Essa vivência ilustra o desafio da prática pedagógica inserida no “cruzamento de culturas” da escola, onde, como discute Pérez-Gomes (2021), o educador navega entre a teoria, a prática e as exigências institucionais e sociais. Assim, compreendi que ser professor implica reconhecer a complexidade humana, acolher as diferenças e respeitar as trajetórias, assumindo um dever ético de não permitir que os papéis se sobreponham à humanidade, o que fundamenta também meu interesse em pesquisar o enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia no ambiente universitário.

Neste memorial, ao olhar para trás e reunir os fragmentos da minha trajetória, percebo que minha escrita não é apenas sobre mim, mas também acerca dos lugares que precisei cruzar para chegar até aqui. São memórias que ainda reverberam, todas fazendo parte dessa travessia que tem sido minha vida. Cresci entre silenciamentos e expectativas, tentando entender o mundo ao meu redor e o lugar que ocupava nele. A casa, a escola, a igreja e a universidade foram lugares que me moldaram, às vezes, com afeto ou com dor. Durante muito tempo, tentei esconder partes de mim para caber em outros universos, mas o corpo, o desejo e a alma sempre encontraram formas de resistir. Nessa resistência silenciosa, eu comecei a me conhecer de verdade.

Além disso, a docência não foi uma escolha intencional no início, mas se tornou, com o tempo, um lugar de afeto, descoberta e pertencimento, encontrando não apenas o exercício da prática pedagógica, mas também a possibilidade de escuta, de reconhecimento e de reconstrução de sentidos. Em contrapartida, ser docente implica encarar as tensões da escola pública brasileira como a precarização das condições de trabalho, o desafio de lidar com a diversidade em contextos marcados por desigualdades, a violência simbólica que ainda persiste nos corredores e salas de aula.

Este memorial não se encerra como um ponto final, mas como uma vírgula, simbolizando tudo o que me trouxe até aqui – das dores e descobertas, das ausências e presenças – e também um lembrete de que minha jornada continua. Assim, nessa travessia, sigo me tornando professor, pesquisador e sujeito da minha própria história, na qual ainda estou navegando, aprendendo e ressignificando minhas vivências.

2 INTRODUÇÃO

A introdução desta dissertação está organizada em seis partes. Inicialmente, realizo a contextualização do tema e do problema de pesquisa, articulando elementos do campo empírico com discussões teóricas fundamentais para a compreensão da temática. Em seguida, são apresentados os objetivos. Na terceira subseção, discuto a relevância da pesquisa no campo da educação superior e dos estudos de gênero e sexualidade. Na quarta parte, sintetizo os principais aportes teóricos que sustentam a análise: a cultura institucional, a teoria das microagressões e a LGBTQIAPN+fobia. Na quinta subseção, exponho uma síntese dos procedimentos teórico-metodológicos adotados no estudo, que foram detalhados em uma seção própria. Por último, apresento a estrutura geral da dissertação.

Minha pesquisa de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), inscrita na linha de pesquisa “Educação, Culturas e Diversidades”. Optei por desenvolver meu projeto de pesquisa voltado para a temática da LGBTQIAPN+fobia direcionada aos professores LGBTQIAPN+¹ nas universidades. Assim, esta pesquisa analisou a LGBTQIAPN+fobia na cultura institucional da Universidade Federal do Amapá a partir da percepção e vivência de professores LGBTQIAPN+, subsidiado pela Teoria das Microagressões, cunhada por Nadal *et al* (2016), que oferece uma estrutura teórica para analisar as dinâmicas sutis de opressão.

Para este estudo, compreendo a noção de LGBTQIAPN+fobia como sendo um preconceito, uma discriminação e/ou violência contra pessoas que se identificam com orientações sexuais e identidades de gênero que não estão de acordo com a cis-heteronormatividade², caracterizando-se como um o sistema de opressão que está enraizada na mentalidade da sociedade latino-americana desde o período colonial (Quijano, 2005).

A noção de violência, que é uma temática recorrente nesta pesquisa, está baseada nos estudos de Quijano (2005), Martín-Baró (2012), Mbembe (2016), Oliveira (2018), Chauí (2021) e Coimbra (2024), que percebem esse conceito como um fenômeno complexo, no qual a

¹ Sigla para se referir a população LGBTQIAPN+, que corresponde às orientações sexuais e às identidades de gênero. Desse modo, vejamos suas respectivas descrições: Lésbica; Gay, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais; Não-binários; “+” representa outras possibilidades de identidades e orientações sexuais não mencionadas na sigla.

² Maria Clara Araujo dos Passos, no livro “Pedagogia das Travestilidades, afirma que o termo “cis-heteronormatividade” foi cunhado por transfeministas com o intuito de evidenciar a cisgeneridade e a heterossexualidade como caráter normativo na constituição de nossa identidade. A configuração da cismatividade é feita por meio da imposição do binarismo de gênero (homem/mulher), tendo como base a compreensão do sexo biológico (macho/fêmea). Da mesma forma, a heteronormatividade é constituída pela imposição social das dimensões afetivo-sexuais, na qual a forma hegemônica ou “correta” de se relacionar afetiva e sexualmente é o relacionamento entre gêneros opostos.

violência não é concebida apenas como um ato físico, mas é a base estrutural profundamente enraizada nas estruturas sociais e ideológicas, perpetuando um sistema opressão aos grupos historicamente marginalizados.

Em relação à aderência do projeto de investigação com a linha de pesquisa de *Educação, Culturas e Diversidades* do PPGED/UNIFAP, esta pesquisa se articula com a educação no contexto das questões culturais e históricas que envolvem a população LGBTQIAPN+, visto que a educação não ocorre de forma isolada, mas está imersa nas condições culturais e sociais que influenciam a população LGBTQIAPN+. Além disso, a pesquisa enfatiza que a população LGBTQIAPN+ vive constantemente um processo de estigmatização e violência no cenário brasileiro, e esses desafios são também intensos em um contexto complexo e conflituoso, onde ideologias neoconservadoras e neoliberais se conjugam para ir de encontro a qualquer forma diversidade, principalmente questões relacionadas à sexualidade e identidade de gênero.

Por fim, a relação com a linha de pesquisa mencionada se dá pela compreensão de que a educação deve ser um espaço que reconheça as diversas identidades culturais e sociais, as identidades de gênero e orientação sexual, e que combata as desigualdades e discriminações que afetam a população LGBTQIAPN+.

No que concerne à **contextualização do tema e do problema de pesquisa**, compreendemos que a LGBTQIAPN+fobia, conforme apontam estudos de Mott (1992; 2010; 2017) e Vainfas (1986a; 1986b; 1995; 2011), pode ser entendida como uma herança do período colonial, que perpetua não somente a marginalização e a violência contra a população LGBTQIAPN+, mas também funciona como um mecanismo histórico de opressão para manutenção das relações coloniais de poder do Brasil, consequentemente, moldando as relações sociais, políticas e econômicas no presente.

Para melhor compreender as articulações dessa ideia, torna-se necessário esclarecer brevemente algumas conceituações relacionadas ao campo semântico da ideia colonial. Sendo assim, para Quijano (2005), o colonialismo se refere a um período de colonização histórica no qual um povo está sob o poder político e econômico de outra nação, ao passo que a colonialidade se apresenta após a independência dessa nação, entretanto, a lógica colonial permanece profundamente penetrada nas estruturas institucionais, nas mentalidades e na subjetividade da sociedade. Quijano (2005) postula ainda que, embora os países latinos americanos tenham conquistado suas independências políticas, a lógica colonial se enraizou de tal maneira na mentalidade dessas sociedades que reflete diretamente no comportamento de toda estrutura social e econômica desses países. Essa configuração foi chamada pelo referido autor de colonialidade do poder, inter-relaciona a herança colonial europeia e as práticas sociais,

seja no âmbito social e econômico, seja nos modos de conhecimento. Sendo assim, a autora pontua e descreve os aspectos da colonialidade do poder como sendo um legado deixado pelo colonialismo, estruturado pela discriminação social, que se perpetua desde o período colonial e se mantém integrado nas ordens sociais contemporâneas.

Nos estudos sobre os gêneros e as sexualidades, Gamson (2006) relata que, no início do século XX, os pesquisadores enfrentaram grandes dificuldades para estudar pessoas homossexuais devido ao estigma e repressão social, fazendo com que muitos deles vivessem “vidas duplas”. No início do século XX, em virtude da atuação dos movimentos sociais pelos direitos de lésbicas e gays e com maior visibilidade, tornou-se mais acessível o contato com indivíduos abertamente homossexuais para pesquisa, embora o estigma e discriminação persistissem ainda. Gamson (2006) afirma ainda que estudos iniciais sobre a homossexualidade, adotando uma abordagem positivista, partiam de uma visão preconcebida da homossexualidade como anormal, consequentemente, o positivismo, que buscava dados objetivos, acabou contribuindo para a patologização da homossexualidade. Em virtude desse histórico e dos movimentos gays e lésbicos, pesquisadores rejeitaram as abordagens positivistas e deram preferência aos métodos qualitativos.

Nesse sentido, conforme Gamson (2006), a pesquisa qualitativa se tornou uma abordagem privilegiada nesse campo, fazendo com que a pesquisa sobre a sexualidade evoluísse de uma abordagem que objetificava os sujeitos de estudo para uma que valorizasse suas vozes e experiências. Desse modo, é perceptível que o avanço das pesquisas reflete não somente um progresso científico, mas também uma conquista política e social, legitimando a presença e a voz de pessoas de sexualidades diversas.

No campo da educação, a temática da LGBTQIAPN+fobia tem ganhado crescente relevância, considerando as dimensões estruturais e subjetivas que refletem seu enfrentamento nos espaços formativos e a preocupação com a inclusão, a justiça e a equidade. Essa maior visibilidade está relacionada a diversos fatores como a atuação significativa dos movimentos sociais que levaram, por exemplo, a uma decisão no Supremo Tribunal Federal (STF) que, em 2019, criminalizou as condutas homofóbicas e a transfóbicas, enquadrando na tipificação da Lei do Racismo até que o Congresso Nacional faça uma lei específica; a implementação de políticas públicas de combate à discriminação como programas de ações afirmativas; o reconhecimento da diversidade cultural em vários dispositivos constitucionais; os impactos da LGBTQIAPN+fobia na vida de vários estudantes LGBTQIAPN+ como experiências escolares traumatizantes, dificuldades de permanecer e prosseguir nos estudos, abandono da escola, entre outros fatores.

Ainda nessa perspectiva, a LGBTQIAPN+fobia nas instituições de ensino é um problema histórico e social, que aponta para a necessidade urgente de abordar a discriminação e o preconceito contra a população LGBTQIAPN+ dentro de espaços formativos como as escolas e as universidades. Esse tipo de opressão envolve um emaranhado de atitudes hostis, violências físicas e simbólicas, marginalização e invisibilidades.

Relacionando isso às instituições de ensino superior, Coimbra (2024, p.3) assevera que a “universidade é representada socialmente como lugar de construção de conhecimento, ampla formação e desenvolvimento de pesquisas nas mais diversas áreas, caracterizando-se como um espaço de legitimidade quase inabalável”. No entanto, a autora propõe um olhar mais crítico, frisando que, embora a universidade exerça essa função importante de produção de conhecimento, essa instituição também se configura como um lugar no qual é notório as características herdadas de estruturas sociais desiguais. Nesse sentido, a pesquisadora argumenta que a universidade está inserida em um sistema social marcado por traços oligárquicos, autoritários e violentos, sendo característica que definem tanto a sociedade brasileira quanto a lógica mais ampla da sociedade colonial-moderna, isto é, as estruturas de poder que foram criadas durante o período do colonialismo e que ainda operam no século XXI. Por fim, a autora reforça ainda que a forma como a universidade funciona – sua estrutura, suas práticas e relações de poder – está encorada nos mesmos fundamentos que sustentam a violência histórica e sistemática do colonialismo ao longo do globo.

Articulando essa caracterização ao contexto da diversidade, ainda que a universidade represente espaços de produção e disseminação de conhecimento, sendo um local privilegiado para a construção de um lugar inclusivo, plural e democrático, ela também tem se mostrado como um lugar onde ainda persistem as formas explícitas e sutis de discriminação, preconceito e violência contra pessoas LGBTQIAPN+ e isso acaba influenciando suas trajetórias profissionais e pessoais.

Nesse sentido, D’Avila e Ribeiro (2023), ao investigarem as experiências de professores lésbicas, gays e bissexuais (LGB) no ensino superior privado de Belo Horizonte, evidenciaram que a cis-heteronormatividade estrutura o ambiente institucional e impacta diretamente a prática docente. Os autores apontam que a insegurança em assumir a identidade sexual no trabalho, o medo de retaliações e de manifestações sutis ou explícitas de homofobia levam muitos docentes a ocultarem sua orientação sexual. Além disso, destacam que o reconhecimento social da identidade docente ainda se ancora em normas que tendem a excluir a homossexualidade, o que reforça a necessidade de adequação a padrões hegemônicos. Embora a sala de aula seja percebida, por alguns, como um espaço potencialmente mais aberto do que a sala dos

professores, onde o preconceito pode se manifestar de forma mais intensa, essas dinâmicas podem culminar em processos de adoecimento psíquico.

Em relação a isso, pude notar que alguns artigos jornalísticos, publicados entre 2014 e 2024, revelam um cenário preocupante para os professores LGBTQIAPN+. Casos noticiados indicam que docentes de universidade públicas, como a Universidade Federal de Ouro Preto, a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Santa Maria, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal do Maranhão, foram vítimas de homofobia institucional, conforme pode ser observado nos relatos apresentados a seguir.

Na sexta-feira, dia 27 de setembro de 2024, o site Migalhas publicou a seguinte notícia: “Professores da Ufop que sofriam homofobia no trabalho farão home office”³. No caso em questão, a 2ª turma do Tribunal Regional Federal (TRF) da 1ª região decidiu que dois professores da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) poderão trabalhar em home office devido a casos de homofobia, discriminação e assédio moral que enfrentaram no ambiente de trabalho. As agressões psicológicas resultaram em problemas psiquiátricos, como depressão e ansiedade, afetando gravemente a saúde mental dos docentes.

Assim como o caso anterior, no dia 17 de agosto de 2022, outra reportagem noticiou que o “TRF-1 determina remoção de professor universitário vítima de homofobia do Pará para a Bahia”⁴. Nesse caso, o Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) decidiu pela remoção de um professor da Universidade Federal do Pará (UFPA) para a Universidade Federal da Bahia (UFBA) devido a problemas de saúde, incluindo depressão grave e estresse traumático, que foram agravados por atos de homofobia que ele sofreu.

Outro episódio de homofobia direcionado aos professores pode ser lido no site da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, que divulgou, no dia 23 de fevereiro de 2022, a seguinte manchete: “Professor da UFSM denuncia caso de homofobia na universidade à Comissão de Direitos Humanos”⁵. Nesse caso, o professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) denunciou um caso de homofobia à Comissão de Cidadania e

³ A notícia pode ser lida integralmente no site Migalhas, que tem o objetivo de produzir conteúdo jurídico, político e econômico. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/416098/professores-que-sofriam-homofobia-no-trabalho-farao-home-office>

⁴ A notícia pode ser lida integralmente no site Geraldo Marcos Advogados. Disponível em: <https://www.gmarcosadvogados.com.br/direito-trabalhista/trf-1-determina-remocao-de-professor-universitario-vitima-de-homofobia-do-para-para-a-bahia/>

⁵ A notícia pode ser lida integralmente no site da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, disponível em: <https://ww4.al.rs.gov.br/noticia/327407>

Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Durante um incidente na universidade, o professor foi agredido verbalmente por um colega após cumprimentá-lo.

Em 20 de setembro de 2018, o site Estado de Minas divulgou a manchete: “Professor de colégio da Unicamp é vítima de ofensa racista e homofóbica”⁶. Nesse noticiário, um professor de Língua Portuguesa do Colégio Técnico de Campinas, vinculado à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), foi alvo de ofensas racistas e homofóbicas, com uma mensagem deixada em seu armário que dizia: "Caro professor, fica a dica: você é preto e viado, seu lugar não é na sala de aula". Este incidente não foi isolado, pois o docente já vinha enfrentando comentários discriminatórios de alunos há semanas, conforme relatado por uma estudante em uma rede social. Esses eventos destacam a presença de múltiplos sistemas de opressão, incluindo racismo, homofobia e ideologias extremistas no ambiente acadêmico.

No dia 25 de outubro de 2014, o site Portal Geledés divulgou a manchete “Professor da UFMA acusa alunos de homofobia”⁷. Dessa vez, a vítima foi o professor do curso de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que denunciou ter sofrido homofobia por parte de três alunos em seu campus. Ele relatou ter sofrido ameaças e agressões verbais, sendo chamado de termos pejorativos. Apesar de ter comunicado a situação à direção do curso e à ouvidoria da universidade, ele não recebeu apoio e foi aconselhado a mudar seus hábitos, como usar o banheiro feminino. A reitoria da UFMA não se manifestou sobre o caso. O docente afirmou que, diante da falta de resposta, buscaria a Justiça e que contaria com o apoio de outros alunos que repudiaram as agressões.

Além dessas reportagens jornalísticas, que oferecem um panorama inicial da temática, busquei complementar essas informações com dados mais aprofundados, ao pesquisar sobre o número de violências contra a população LGBTQIAPN+, encontrei os Atlas de Violência, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), optei pelo documento mais recente, a edição referente ao ano de 2024. O Atlas de Violência 2024 (Cerqueira; Bueno, 2024) informa que as divulgações das análises acerca da violência contra pessoas LGBTQIAPN+ acontecem desde 2019, utilizando como base os registros de violência interpessoal, que são fornecidas pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan). Segundo o documento, foi a partir de 2014 que os registros passaram a incluir campos específicos como nome social, identidade de gênero e orientação sexual nas Fichas de Notificação de Violência.

⁶ A notícia pode ser lida integralmente no site Estado de Minas. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2018/09/20/interna_nacional,990399/professor-de-colegio-da-unicamp-e-vitima-de-ofensa-racista-e-homofobic.shtml

⁷ A notícia pode ser lida integralmente no site Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/professor-da-ufma-acusa-alunos-de-homofobia/>

O Atlas de Violência 2024 destaca ainda que os dados do Sinan não refletem necessariamente casos de LGBTfobia, mas são registros de violência contra pessoas LGBTQIAPN+ por quaisquer motivações. Conforme as informações apresentadas no Atlas de Violência 2024, há dados alarmantes sobre a violência contra a população LGBTQIAPN+ no Brasil, revelando um cenário de vulnerabilidade acentuada e de crescimento da violência. Em 2022, o Sinan registrou 8.028 casos de violência contra pessoas LGBTQIAPN+, resultando em um aumento de 39,4% em relação ao ano de 2021. É importante frisar que esse aumento, com exceção do ano de 2020, período de queda nos atendimentos presenciais devido à pandemia de Covid-2019, tem se intensificado desde de 2014, quando o Sinan passou a incluir campos sobre orientação sexual e identidade de gênero em suas fichas de notificação.

Os relatos encontrados nas reportagens e os dados apresentados no Atlas de Violência 2024 corroboram os resultados de pesquisas anteriores a esta e apontam ainda que a LGBTQIAPN+fobia é um problema persistente na sociedade brasileira. A partir desses dados, esta investigação busca aprofundar a compreensão sobre a LGBTQIAPN+fobia, considerando a Teoria das microagressões, na percepção e na vivência de professores LGBTQIAPN+ da Universidade Federal do Amapá no *Campus* Marco Zero.

Ao iniciar minha pesquisa sobre essa temática, encontrei o livro “Professores gays, quem se importa com eles? Um estudo autoetnográfico da homofobia contra professores gays nas escolas”, de Gomes (2022). De uma maneira geral, essa obra discute acerca da homofobia direcionada aos professores, demonstrando ainda que os professores LGBTQIAPN+ são sujeitos esquecidos nessa dinâmica de opressão.

A trajetória docente de professores LGBTQIAPN+ no Brasil se caracteriza por diversos desafios inerentes ao ambiente educacional, espaço que historicamente reforça padrões heteronormativos, falocêntricos e patriarcais, nas análises de Gomes (2022). Desse modo, o sistema educacional, pautado em normas sociais excludentes, continua sendo um lugar hostil para a diversidade sexual e de gênero, perpetua violências simbólicas e físicas contra professores que não se enquadram nos padrões dominantes.

Contraditoriamente, os ambientes educacionais, como um dos principais espaços de socialização, deveriam ser de acolhimento e aprendizado, mas frequentemente têm se tornado um palco de discriminação e preconceito. Gomes (2022) pontua que os relatos de professores gays evidenciam que a violência homofóbica não está restrita aos alunos LGBTQIAPN+, mas atinge também o corpo docente. Nesse contexto de violência, a falta de preparo das gestões educacionais agrava ainda mais o problema.

Gomes (2022) destaca a importância de assumir a identidade sexual como ato político e forma de resistência. Para o autor, essa postura busca romper com o ciclo de negação e invisibilidade imposto pela sociedade heteronormativa, revelando a necessidade urgente de políticas educativas inclusivas que protejam e valorizem a diversidade nas instituições educacionais. Nessa mesma linha de pensamento, Simões e Facchini (2009, p.33, grifo dos autores) afirma que:

[...] escolher e nomear intencionalmente uma identidade sexual pode ser um ato político. Dizer *eu sou gay*, ou *eu sou lésbica*, ou "eu sou bissexual" pode significar uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição diante das normas sociais que condenam, hostilizam ou reprimem a expressão da diversidade de orientação sexual.

Para os autores, essa escolha e essa nomeação de uma identidade sexual podem ir além de uma mera identificação pessoal, configurando um ato político e estratégico. Nesse caso, a pessoa está se posicionando contra as normas sociais que, geralmente, estigmatizam, rejeitam ou discriminam aqueles que estão fora do padrão cis-heteronormativo. Esse ato político acontece quando alguém se autodeclara como parte da população LGBTQIAPN+.

Outro ponto crucial, levantado por Gomes (2022), é a carência de conteúdos que abordem gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professores. O autor reforça que a formação docente deve incluir debates sobre a LGBTQIAPN+fobia, capacitando os profissionais da educação a lidar com as demandas desse público de maneira ética e respeitosa. Complementando a discussão de Gomes (2022), a pesquisa de Lima (2023), por exemplo, demonstra que, no contexto amapaense, o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) tem potencial para ser uma ferramenta de enfrentamento à LGBTQIAPN+fobia, ao inserir no currículo debates sobre diversidade sexual, embora enfrente desafios significativos devido à resistência de parte da sociedade e das próprias instituições educacionais em promover mudanças profundas. Compreendo que essa resistência de uma parte da sociedade pode ser justificada pelas raízes histórica da colonização e pela atual ascensão da extrema direita no cenário político do Brasil.

Na esteira dessa discussão, Costa (2021) argumenta que a LGBTQIAPN+fobia na educação está articulada a diversas nuances da colonização. Nesse sentido, o pesquisador afirma que a opressão não é um fenômeno isolado, mas sim uma evidência das estruturas coloniais que se entropem na sociedade, perpetuando um sistema de opressão que está enraizado nas relações de poder históricas e sociais.

No que se refere à ascensão da extrema direita, Lima (2023) discute como o neoconservadorismo e o neoliberalismo contribuem para a intensificação da

LGBTQIAPN+fobia na sociedade brasileira, operando de formas diferentes e se articulam de maneira complementar. Assim, o neoconservadorismo, alicerçado em valores tradicionais e religiosos do cristianismo, busca preservar a heteronormatividade e a estrutura da família patriarcal, ao passo que a população LGBTQIAPN+ acaba sendo considerada uma ameaça à ordem social.

Para esses grupos neoconservadores, como a bancada católica e evangélica no Brasil, a expressão “ideologia de gênero” é utilizada de forma pejorativa para se opor às políticas públicas que visam combater a LGBTQIAPN+fobia, promover discussões sobre questões de sexualidade nas escolas e promover a igualdade de gênero. No contexto educacional, esses grupos alegam que professores pertencentes à população LGBTQIAPN+ seriam subversivos e estariam propagando ideologias contrárias à ordem natural de gênero, à família tradicional e aos valores morais e cristãos.

Nesse discurso, conforme aponta Gomes (2022), esses grupos neoconservadores acusam os professores LGBTQIAPN+ de estarem influenciando os alunos a adotarem uma orientação sexual diferente da heterossexualidade tradicional, ou a questionarem as normas de gênero estabelecidas. De modo geral, essa narrativa acusa professores de “doutrinação” ou “erotização” dos alunos e sustenta a ideia que a educação sexual nas escolas seria uma forma de manipulação ideológica, principalmente com a inclusão de questão de gênero e sexualidade no currículo. Essas discussões têm se potencializado no cenário nacional e isso acaba reforçando ainda mais a cis-heteronormatividade e o controle sobre a sexualidade, dificultando iniciativas para debater e promover a inclusão e o respeito à diversidade.

Nessa perspectiva, observa-se uma tentativa de deslegitimar o papel docente e de fragilizar sua autoridade pedagógica, ao mobilizar a noção de doutrinação como uma estratégia de ataque simbólico à escola e aos profissionais da educação. Essa construção discursiva, amplamente explorada por setores da extrema direita, principalmente vinculados a representatividade do ex-presidente Jair Bolsonaro, consolidou-se como um recurso político de estigmatização do trabalho docente, com efeitos duradouros sobre a percepção social da docência. Nesse sentido, Bemvindo (2018) argumenta que o ataque de Jair Bolsonaro aos professores decorre de sua percepção como ameaça a um projeto educacional utilitarista e tecnicista, alinhado aos princípios neoliberais e neoconservadores, que busca reprimir o pensamento crítico e a liberdade acadêmica.

Em relação ao discurso neoliberal, Bemvindo (2018) afirma que Bolsonaro defende uma concepção dualista de educação, que seria formação intelectual para as elites e ensino utilitário para os trabalhadores, articulando a expansão da EAD, à desvalorização docente, ao

sucateamento da escola pública, à mercantilização do ensino superior e ao desinvestimento nas ciências humanas. No campo neoconservador, o autor destaca a defesa do controle ideológico da escola, expressa pela restrição da liberdade de cátedra, pela intimidação da autonomia docente, na supressão de debates sobre direitos, cidadania e diversidade sexual e cultural, além da oposição às políticas de cotas como forma de manutenção das hierarquias sociais tradicionais.

Esse contexto dialoga com as análises de Apple (2003) sobre a atuação da “Nova Direita” na educação, compreendida como uma coalização entre neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e nova classe média profissional. Embora possuam agendas diferentes, esses grupos convergem na defesa de um projeto educacional baseado em princípios de mercado, padronização curricular, valores morais conservadores e reprodução das desigualdades sociais. Para autor, os neoliberais defendem a privatização e a lógica da eficiência; os neoconservadores priorizam valores tradicionais e currículos uniformizados; os populistas autoritários mobilizam discursos morais e excludentes pautados na dicotomia “nós” e “eles”; e a nova classe média profissional sustenta a meritocracia e padrões educacionais considerados elevados como forma de produção do capital cultural.

Dessa forma, Apple (2003) demonstra que o conservadorismo educacional resulta de uma articulação estratégica entre diferentes setores interessados em “endireitar” a educação por meio da valorização do mercado, da imposição de padrões rígidos e da defesa de valores tradicionais. Esse cenário compromete o direito de ensinar e aprender, fragiliza a autonomia pedagógica e ameaça os fundamentos democráticos, principalmente quando deslegitima a docência nas ciências humanas.

Associando esse debate à ascensão da extrema direita, Lima (2023) sustenta que, no neoliberalismo, a LGBTQIAPN+fobia assume formas mais sutis, marcadas pela mercantilização da sexualidade e pela redução da “liberdade sexual” à lógica de consumo. Além disso, a ênfase na individualização responsabiliza as pessoas LGBTQIAPN+ por sua adaptação social, ocultando as estruturas que reproduzem discriminação e violência. Nesse sentido, a articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo produz um contexto hostil para a população LGBTQIAPN+, legitimando discursos discriminatórios e silenciamento de debates críticos sobre diversidade nas instituições educacionais.

Na educação superior, essa modalidade de ensino tem desempenhado um papel central na promoção de aprendizados, pesquisas e inovações, apresentando contribuições para o progresso. Entretanto, as universidades também se constituíram como um lugar no qual preconceitos e exclusões se perpetuaram, refletindo valores das classes dominantes em

diferentes épocas. Souza, Miranda e Souza (2019) afirmam que, durante regimes autoritários, como a ditadura militar no Brasil, a academia enfrentou censura e perseguição aos docentes e aos acadêmicos, que questionavam a ordem estabelecida, principalmente aqueles ligados a movimentos sociais e de direitos humanos. As universidades também se destacaram como centros de resistência, fomentando debates críticos, oferecendo abrigo a ideias progressista e desempenhando um papel fundamental na luta por mudanças e melhorias no sistema educacional.

Podemos notar que as universidades constantemente se apresentam como um campo de batalha, onde a manutenção de poderes autoritários e a promoção de mudanças sociais coexistem e disputam espaço. As universidades também refletem os valores e preconceitos da sociedade mais ampla. No Brasil, a LGBTQIAPN+fobia está enraizada em uma herança cultural marcada pela colonização e pela imposição de uma moralidade cristã conservadora, a heteronormatividade foi estabelecida como norma e marginalizou outras expressões de sexualidade e gênero (Lima, 2023).

Nas últimas décadas, houve avanços no reconhecimento legal e de direitos para a população LGBTQIAPN+, como a legalização do casamento igualitário, a criminalização da homofobia e transfobia. Todavia, esses avanços não significam que houve uma aceitação social plena. Nas escolas e nas universidades, muitos profissionais ainda enfrentam formas sutis e explícitas de discriminação.

Nas instituições educacionais, professores LGBTQIAPN+ se veem desafiados a desenvolver sua prática pedagógica em uma cultura institucional que marginaliza suas identidades e orientações sexuais. No ambiente universitário, pude perceber que o fenômeno da LGBTQIAPN+fobia direcionada aos professores tem se manifestado de maneira mais específica, acontecendo mais por meios das microagressões que pelas macroagressões.

Nos estudos de Nadal *et al* (2018), as macroagressões são formas mais explícitas e diretas de discriminação e violência, sendo mais fáceis de reconhecer e costumam gerar maior reação social. Já as microagressões podem ser caracterizadas como insultos, comentários ou ações sutis, que reforçam desigualdades sociais. Além disso, o referido autor identifica diferentes tipos de microagressões e seus impactos cumulativos podem levar a estresse psicológico, ansiedade e sentimentos de invalidação para os indivíduos afetados.

Baseando-me nos pressupostos de Nadal *et al* (2018), os resultados deste estudo evidenciam que as microagressões contra professores LGBTQIAPN+ realmente acontecem. Seus efeitos têm implicações no cotidiano docente, revelando que o acúmulo de microagressões impactam a saúde mental, o bem-estar profissional e o senso de pertencimento.

Em relação aos *lôcus* desta pesquisa, a Universidade Federal do Amapá (Unifap) constitui-se como uma instituição estratégica para o desenvolvimento científico, educacional e social na Amazônia amapaense, destacando-se nacionalmente pela articulação entre ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação. Ela está localizada no extremo norte do Brasil, a universidade desempenha um papel muito importante na formação acadêmica de profissionais comprometidos com as especificidades regionais, principalmente, nos campos da biodiversidade, saúde, educação e sustentabilidade.

No âmbito da formação acadêmica, a Unifap possui uma estrutura multicampi, com unidades em Macapá, Santana, Mazagão e Oiapoque, oferecendo dezenas de cursos de graduação presenciais e a distância. Essa atuação amplia o acesso ao ensino superior público no Estado do Amapá, contribuindo para a formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento. Na pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, a universidade vem apresentando crescimento significativo. Na avaliação da CAPES/MEC divulgada no início de 2026, nove programas de pós-graduação elevaram suas notas, evidenciando o fortalecimento da produção científica e da qualificação acadêmica da instituição. Entre os destaques, o Programada de Pós-Graduação em Educação (PPGED) alcançou nota 5, consolidando-se como referencia regional na área educacional.

Na área da pesquisa, a universidade tem consolidado sua inserção no cenário nacional e internacional por meio do desenvolvimento de estudos voltados às especificidades amazônicas. Em 2024, a instituição figurou entre as universidades da região Norte com maior número de bolsa de Iniciação Tecnológica concedidas pelas CNPq, evidenciando o fortalecimento científico e tecnológico.

No campo da extensão, a universidade desenvolve projetos e ações voltadas à interação direta com as comunidades amazônicas, promovendo iniciativas nas áreas de educação, saúde, direitos humanos, cultura e inclusão social. Essas atividades fortalecem o compromisso social da universidade, articulando a produção de conhecimento e transformação social. A instituição também se destaca pela implementação de políticas de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior, sobretudo, por meio das políticas de cotas e ações afirmativas.

De modo geral, a Universidade Federal do Amapá se consolida como um importante polo de produção de conhecimento na Amazônia, contribuindo para o desenvolvimento regional por meio da formação acadêmica, da pós-graduação, da pesquisa científica e das ações extensionistas às demandas sociais e ambientais do contexto amazônico.

Apesar de sua relevância acadêmica, científica e social, a universidade não está dissociada das contradições e desigualdades presentes na sociedade. Enquanto espaço de

produção de conhecimento, formação humana e convivência entre diferentes sujeitos, as instituições de ensino superior também podem reproduzir relações de poder, exclusões e violências simbólicas que atravessam marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça e classe. Nesse contexto, as violências sutis, frequentemente manifestadas por meio de silenciamentos, constrangimentos, deslegitimação profissional, piadas, discursos moralizantes e microagressões, tornam-se elementos presentes no cotidiano universitário, afetando principalmente sujeitos historicamente marginalizados. Entre esses grupos, docentes LGBTQIAPN+ enfrentam violências de gênero e sexualidade que, muitas vezes naturalizadas no ambiente institucional, produzem impactos sobre a trajetória profissional, as relações de trabalho, a autonomia docente e o sentimento de pertencimento no espaço acadêmico.

Para obter informações sobre o número de professores LGBTQIAPN+ da Unifap, no dia 12 de janeiro de 2025, solicitei administrativamente por meio do site Fala.BR⁸, que é a Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, o número de professores efetivos e contratados, o pedido ficou registrado no número de protocolo 23546.002649/2025-60, tendo como Órgão destinatário a UNIFAP – Fundação Universidade Federal do Amapá, direcionado ao Departamento de Administração de Pessoal.

Nesse requerimento, expliquei que estava realizando uma pesquisa do Mestrado sobre a LGBTQIAPN+fobia direcionada aos professores e que precisaria de informações para caracterizar os docentes da Unifap. Diante desse objetivo, enumerei quatro itens, detalhando as informações necessárias, sendo elas: 1 Número total de professores da Unifap, informando separadamente número de efetivos e contratos, número de homens e mulheres (cisgênero e trans); 2 Número de polos (campus), detalhando separadamente número de efetivos e contratos em cada campus, número de homens e mulheres (cisgênero e trans); 3 Número de professores que se autodeclaram pertencentes à população LGBTQIAPN+, descrevendo separadamente esse número em cada campus, número de homens e mulheres (cisgênero e trans); 4 Número de professores no campus Marco Zero, informando detalhadamente número de professores (efetivos e contratos) distribuídos nos colegiados e departamentos.

No dia 06 de fevereiro de 2025, obtive uma resposta do Departamento de Administração Pessoal/Unifap, que forneceu 3 documentos comprobatórios, descrito como “Informações da Resposta” no próprio site do Fala.BR e 2 planilhas detalhadas. Conforme o documento, as

⁸ O **Fala.BR** é uma plataforma digital unificada do **Poder Executivo Federal**, desenvolvida para facilitar a comunicação entre cidadãos e órgãos públicos. Seu principal objetivo é garantir **transparência e participação social**, permitindo que qualquer pessoa envie manifestações e pedidos de acesso à informação diretamente aos órgãos e entidades governamentais. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/web/home>. Acesso em 6 fev. 2025.

informações prestadas foram extraídas do Data Warehouse (DW) SIAPE (Pessoal), de acordo com os dados levantados em janeiro de 2025.

Respondendo ao primeiro item do requerimento, a instituição conta com um total de 694 professores ativos. Dentre esses, 652 são professores efetivos, sendo 301 do sexo feminino e 351 do sexo masculino, e 42 são professores substitutos, dos quais 20 são do sexo feminino e 22 do sexo masculino.

Em relação ao segundo item, a Unifap possui campi ativos com lotação de servidores nos municípios de Macapá, Santana, Oiapoque e Mazagão, com servidores distribuídos entre professores efetivos e substitutos e “os dados incluem a separação por gênero: masculino e feminino, conforme disponível nos registros”. Entretanto, ao analisar a planilha de distribuição de servidores por unidade de lotação, um dos aspectos chamou atenção, pois a categorização dos servidores são exclusivamente nas categorias "Masculino" e "Feminino", a inexistência de um campo destinado a outras identidades de gênero, ou, no mínimo, uma opção facultativa para fazer a autodeclaração de pessoas trans e não-binárias.

Diante dessas informações, é possível perceber um apagamento institucional da população LGBTQIAPN+ e o reforço de um modelo cis-heteronormativo que desconsidera a presença de servidores trans na universidade, ao não reconhecer a identidade de gênero como uma variável relevante nos registros oficiais, o que dificulta a formulação de políticas públicas inclusivas e a construção de ambientes mais seguros e acolhedores. Além disso, a ausência de dados sobre pessoas trans no quadro de servidores da universidade impede a mensuração de sua participação nos espaços acadêmicos, comprometendo a formulação de políticas afirmativas voltadas à inclusão e à permanência dessa população.

Soma-se a isso que o não reconhecimento institucional da diversidade de gênero pode impactar negativamente docentes e servidores trans, sinalizando a ausência de suporte adequado às suas demandas específicas, como o respeito ao nome social, a garantia de direitos trabalhistas e a efetivação de políticas antidiscriminatórias.

Ademais, a ausência de dados sobre servidores trans evidencia um apagamento institucional que reforça dinâmicas excludentes e compromete a visibilidade, o pertencimento e a construção de trajetórias profissionais e acadêmicas mais equitativas na universidade.

No que se refere ao terceiro item do requerimento, a UNIFAP informou que não há obrigatoriedade de autodeclaração de pertencimento à população LGBTQIAPN+, sendo os registros institucionais restritos às categorias de gênero masculino e feminino, o que inviabiliza a mensuração dessa população a partir dos relatórios internos.

Portanto, é evidente que a Unifap dispõe de uma política organizacional que exclui outras categorizações de gênero em seus registros administrativos, demandando a ampliação dessas categorias para contemplar identidades de gênero dissidentes. Ademais, a instituição acaba por reproduzir um sistema cis-heteronormativo que historicamente invisibiliza a população LGBTQIAPN+, reforçando uma cultura educacional excludente e hierarquizante.

Diante desse cenário, considerando a temática da LGBTQIAPN+fobia direcionada aos professores e a teoria das microagressões, a **pergunta de pesquisa** que norteará esta investigação é: como os professores LGBTQIAPN+ percebem as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da Unifap?

O problema central desta pesquisa está na compreensão das percepções dos professores LGBTQIAPN+ sobre a LGBTQIAPN+fobia vivenciada na Unifap, focando na dinâmica das microagressões. A investigação de como essas formas de violência se manifestam no cotidiano da instituição e afetam o bem-estar, a prática pedagógica e o desempenho profissional desses docentes é fundamental no combate à LGBTQIAPN+fobia no ambiente acadêmico, bem como promover condições de trabalho que permitam um ambiente acolhedor e inclusivo para esses servidores públicos. Desse modo, esta pesquisa buscou compreender acerca das maneiras como os professores LGBTQIAPN+ da Unifap percebem e lidam com certos tipos de violências no dia a dia.

A partir desse delineamento da problemática, o **objetivo principal** deste estudo foi analisar a dinâmica das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da Unifap a partir da percepção dos professores LGBTQIAPN+ dessa universidade.

Para alcançar o objetivo principal, os **objetivos específicos** incluíam a) discutir sobre as microagressões direcionadas aos docentes LGBTQIAPN; b) identificar as formas como as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas se manifestam na cultura institucional da Unifap a partir das experiências e percepções de docentes LGBTQIAPN+ da Unifap; c) analisar as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas nas narrativas dos docentes LGBTQIAPN+ da Unifap e as implicações em suas experiências e bem-estar no ambiente profissional.

No que tange a **relevância da pesquisa**, a investigação estava articulada por meio de três perspectivas que construíam a justificativa de pesquisa. Em primeiro lugar, a dimensão acadêmica evidenciava a contribuição do estudo para a produção científica na área da educação, culturas e diversidades. Em seguida, a perspectiva social reforçava seu potencial para promover reflexões e transformações no contexto de professores LGBTQIAPN+ da Unifap. Por fim, a justificativa pessoal revelava meu engajamento enquanto pesquisador comprometido com a temática abordada, o que fortaleceu ainda mais a relevância deste estudo.

No que concerne a justificativa acadêmica, a pesquisa se inseriu em um campo de estudo ainda pouco explorado, suprindo lacunas existentes na literatura acadêmica ao focalizar a experiência de professores LGBTQIAPN+ no contexto universitário. Quando realizei pesquisas na base de dados do Google Acadêmico, Scielo e Capes, pude notar que maioria dos estudos sobre LGBTQIAPN+fobia estava concentradas nos discentes, negligenciando os desafios específicos vivenciados pelos docentes no ensino superior. Dessa forma, a investigação ampliou o escopo das pesquisas educacionais, incorporando uma perspectiva que analisava as interações institucionais e as formas sutis de discriminação enfrentadas pelos professores LGBTQIAPN+ na universidade.

Conforme já foi mencionado anteriormente, a fundamentação teórica deste estudo está ancorada na Teoria das Microagressões, conforme o estudo de Nadal et al. (2016), que permite compreender como a LGBTQIAPN+fobia se manifesta de maneira implícita no ambiente universitário. Além disso, a pesquisa direciona seu olhar para a cultura institucional da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), examinando como as normas, práticas e discursos institucionais impactam a vivência dos docentes LGBTQIAPN+. Soma-se a isso que a carência de dados sobre diversidade de gênero na própria organização administrativa da Unifap já reforçava a necessidade de estudos que investiguem as formas de invisibilização e marginalização dessa população.

No que concerne à justificativa acadêmica, esta pesquisa se inseriu em um campo de estudo ainda incipiente, suprindo lacunas significativas na produção científica nacional ao focalizar a experiência de professores LGBTQIAPN+ no contexto universitário. Entretanto, essas identidades, embora cada vez mais visíveis nos debates públicos, ainda enfrentam barreiras sociais e históricas de reconhecimento, pertencimento e dignidade em diferentes espaços sociais, inclusive na educação superior.

Ao realizar um levantamento na base de dado no Portal da CAPES, puder observar que a maioria das pesquisas sobre LGBTQIAPN+fobia no ambiente universitário se concentra nas experiências dos discentes. Essa ênfase dada aos estudantes, embora relevante, acaba por negligenciar os desafios específicos vivenciados pelos docentes LGBTQIAPN+, cujas trajetórias estão atravessadas por práticas institucionais que, muitas vezes, reforçam dinâmicas de exclusão e esquecimento (Gomes, 2022). Nesse sentido, a presente investigação busca ampliar o escopo das pesquisas educacionais, incorporando uma perspectiva que analisa as interações institucionais e as formas sutis – e frequentemente naturalizadas – de discriminação enfrentadas por esses profissionais. Ao fazer isso, busco visibilizar as violências sutis percebidas, vivenciadas e enfrentadas por professores LGBTQIAPN+ na universidade,

contribuindo para o enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia nos espaços formativos, a construção de uma universidade inclusiva, plural e democrática, e atenta às múltiplas dimensões da diversidade.

A fundamentação teórica da pesquisa está subsidia pela Teoria das Microagressões, conforme proposto por Nadal *et al.* (2016). Desse modo, essa discussão é imprescindível para compreender como a LGBTQIAPN+fobia pode se manifestar de forma indireta, dissimulada e cotidiana, por meio de gestos, expressões, piadas, omissões ou políticas institucionais aparentemente neutras. As microagressões, por serem recorrentes e muitas vezes imperceptíveis aos olhos de quem as pratica, acumulam efeitos psicológicos e sociais profundos sobre os sujeitos que as experienciam, afetando sua saúde mental, desempenho profissional e bem-estar.

Nesse contexto, torna-se necessário também refletir sobre o papel da cultura institucional da Unifap. Nesse sentido, conforme Schein (2017) e Pérez Gómez (2001), ela é entendida como o conjunto de valores, normas, discursos, práticas e modos de funcionamento que orientam a dinâmica interna de uma organização – neste caso, uma instituição pública de ensino superior. A forma como a Unifap lida com a diversidade, reconhece identidades de gênero e sexualidade, e estrutura suas políticas internas, impacta diretamente na vivência de seus corpos dissidentes. Entretanto, a ausência de dados sistematizados sobre diversidade de gênero e sexualidade no quadro administrativo da universidade revela um processo de invisibilização que merece ser investigado, uma vez que contribui para a perpetuação de desigualdades, marginalização, silenciamentos e diferentes formas de violências.

Assim, a relevância deste estudo residiu na sua capacidade de evidenciar uma problemática ainda pouco discutida na literatura nacional, ao mesmo tempo em que propôs um olhar crítico sobre as práticas institucionais que atravessam as experiências docentes. A pesquisa, portanto, não apenas ampliou o debate acadêmico, como também oferece subsídios para a formulação de políticas de equidade e acolhimento no ensino superior, contribuindo para a construção de uma universidade democrática e plural.

No campo da educação, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, cuja orientação teórico-metodológica se apoiou em bases epistemológicas e procedimentais decoloniais. Essa abordagem busca, sobretudo, problematizar os paradigmas hegemônicos de produção de conhecimento, valorizando as vozes e saberes historicamente marginalizados, neste caso, aqueles oriundos de grupos dissidentes de gênero e sexualidade.

Nesse contexto, a pesquisa foi realizada na Unifap, com 10 participantes docentes que se autodeclaram LGBTQIAPN+ e atuam nessa instituição. A escolha desse público se justificou pela necessidade de compreender, a partir de suas experiências, como as microagressões na

cultura institucional da universidade afetavam suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Para tanto, o tratamento e a análise dos dados foram realizados com base nas epistemologias do interpretativismo e do construcionismo social. Nesse sentido, ambas as perspectivas permitem compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, reconhecendo o caráter relacional, subjetivo e construído do conhecimento.

Assim, ao articular essas escolhas metodológicas, a pesquisa buscou construir um olhar sensível e crítico sobre as vivências docentes LGBTQIAPN+ no ensino superior, revelando as tensões, exclusões e estratégias de resistência presentes no cotidiano universitário. Desse modo, a pesquisa contribuiu não apenas para o avanço da produção acadêmica na área, mas também dados concretos para o enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia nos espaços formativos e o fortalecimento de práticas institucionais inclusivas e equitativas.

Em relação à justificativa social, este estudo respondeu a uma demanda social urgente, ao abordar a LGBTQIAPN+fobia como um problema estrutural e histórico que impacta a vida de inúmeras pessoas no Brasil. Nesse sentido, a LGBTQIAPN+fobia se configura como um mecanismo opressor que perpetua relações coloniais de poder, afetando diretamente a vida da população LGBTQIAPN+ em diversos âmbitos, seja dificultando o acesso aos direitos civis e políticos, seja impactando a saúde mental e o bem-estar. Nesse sentido, a proposta desta investigação buscou descortinar como as violências sutis, sofridas por professores LGBTQIAPN+, manifestam-se no ambiente acadêmico, além de evidenciar os impactos desse sistema opressor.

Nesse sentido, o estudo buscou evidenciar que professores LGBTQIAPN+ da Unifap também enfrentam discriminação no ambiente de trabalho, assim como foi relatado no início desta introdução sobre os professores nas universidades federais. Além disso, a LGBTQIAPN+fobia institucionalizada compromete também a formação acadêmica dos estudantes, ao restringir o acesso a diferentes perspectivas, perpetuar preconceitos e dificultar a visibilidade e representatividade de docentes LGBTQIAPN+. Ademais, as instituições de ensino superior, embora reconhecidas como espaços de produção e difusão do conhecimento, frequentemente reproduzem formas explícitas e sutis de discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+ (D'Avila; Ribeiro, 2023).

No que se refere à justificativa pessoal, a escolha do tema fundamenta-se também na minha trajetória pessoal, enquanto professor e homossexual, visto que também vivenciei as questões abordadas nesta pesquisa. Esse envolvimento confere à investigação uma dimensão subjetiva e engajada, reforçando a necessidade de dar visibilidade às experiências de docentes LGBTQIAPN+ e contribuir para a elaboração de estratégias e política de superação das

barreiras impostas pela cisheteronormatividade no ambiente universitário. Dessa forma, a pesquisa reflete o meu compromisso, enquanto pesquisador, com a transformação social, visando a transformação de instituições de ensino, combatendo as estruturas de opressão e buscando construir um ambiente de trabalho, que respeite e acolha a diversidade sexual e de gênero de seus docentes

De maneira geral, a justificativa desta pesquisa se articulou a partir da necessidade de preencher lacunas no conhecimento acadêmico, da urgência de combater a LGBTQIAPN+fobia nas instituições de ensino e do meu engajamento pessoal com a temática. Ao integrar essas três dimensões – acadêmica, social e pessoal –, a relevância desta investigação se deu pela necessidade de problematizar as relações de poder que se estabelecem nas instituições de ensino superior, a Unifap, neste caso, sobretudo, no que tange à marginalização de identidades e experiências que fogem ao padrão hegemônico. Nesse sentido, a educação, enquanto prática social, cultural e política, deve ser um espaço de acolhimento e valorização das diversidades, e o combate à LGBTQIAPN+fobia é um passo importante nesse processo. Desse modo, a pesquisa se inseriu no campo das culturas e diversidades, onde o estudo se apresenta como uma contribuição relevante para a promoção da equidade no ensino superior, favorecendo subsídios para se repensar a organização administrativa mais inclusiva e para a implementação de políticas institucionais na Unifap.

No que se refere a **síntese da discussão teórica**, o referencial teórico articulou a epistemologia decolonial às reflexões sobre cultura institucional, LGBTQIAPN+fobia e teoria das microagressões, possibilitando compreender como diferentes formas de opressão e exclusão são reproduzidas nas instituições educacionais. A perspectiva decolonial, fundamentada em autores como Quijano, Mignolo, Lugones, Curiel e Santos, permitiu analisar a permanência das estruturas de poder, saber, ser e gênero oriundas do colonialismo, evidenciando como essas hierarquias continuam organizando as relações sociais e institucionais na contemporaneidade.

Nessa linha de pensamento, a colonialidade do poder evidencia a manutenção de hierarquias raciais, de gênero e sexualidade, enquanto a colonialidade do saber denuncia a centralidade do conhecimento eurocêntrico e a deslegitimação de epistemologias marginalizadas. Já a colonialidade do ser revela os processos de desumanização vivenciados pelos sujeitos historicamente subalternizados, entre eles a população LGBTQIAPN+. A partir dessa perspectiva, compreendeu-se que as instituições educacionais não são neutras, mas espaços atravessados pelas relações de poder que validam determinadas normas, identidades e formas de conhecimento em detrimento de outras.

Dialogando com Pérez-Gomes (2001), a cultura institucional foi compreendida como um conjunto de práticas, valores, hábitos e normas que organizam a dinâmica da vida acadêmica e contribuem para a permanência de determinadas concepções sociais. Dessa maneira, a cultura institucional pode favorecer tanto a reprodução de desigualdades quanto a construção de espaços mais inclusivos. Nessa direção, a teoria das microagressões, discutidas por Sue (2010) e Nadal *et al* (2018), contribuiu para compreender⁴ as formas sutis e cotidianas de discriminação presentes nas relações institucionais, manifestadas por meio de comentários, silenciamentos, deslegitimações e comportamentos aparentemente banais, entretanto, reforçam processos de exclusão, violência e marginalização.

Além disso, a abordagem decolonial possibilitou analisar a LGBTQIAPN+fobia como expressão das normas da cis-heteronormatividade impostas historicamente pelo projeto colonial, produzindo violências físicas, simbólicas e institucionais contra sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade (Curriel, 2019). Nesse contexto, conceitos como desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) e ecologia de saberes (Santos, 2009) contribuíram para refletir sobre a necessidade de valorização de epistemologias marginalizadas e da construção de práticas institucionais mais plurais e inclusivas. Desse modo, a articulação entre teoria decolonial, cultura institucional e microagressões permitiu compreender a LGBTQIAPN+fobia no espaço universitário não como fenômeno isolado, mas como parte de estruturas históricas e sociais mais amplas que sustentam desigualdades e exclusões.

Em relação à **síntese dos procedimentos teóricos-metodológicos**, este estudo se configurou como uma pesquisa qualitativa, sustentada por uma abordagem decolonial. Seu objetivo central foi analisar as percepções de professores LGBTQIAPN+ acerca das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da Unifap. Ao adotar esse enfoque, a investigação contribuiu para a visibilização de experiências frequentemente naturalizadas e silenciadas no ambiente acadêmico.

A base teórico-epistemológica desta pesquisa foi assentada na urgência de romper com a “colonialidade do saber” e na rejeição da suposta neutralidade da produção científica (Mignolo, 2008). Nesse sentido, a pesquisa está subsidiada pelos princípios da abordagem decolonial, a qual oferece ferramentas para questionar os paradigmas hegemônicos e valorizar saberes historicamente marginalizados.

Entre os principais conceitos que norteiam esta abordagem, destaca-se, em primeiro lugar, a Desobediência Epistêmica, postulado por Walter Mignolo (2008). Esse conceito desafia a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e defende a valorização de epistemologias produzidas pelos povos indígenas, afrodescendentes e comunidades populares. No contexto

desta pesquisa, essa perspectiva é indispensável para compreender como os saberes e experiências da população LGBTQIAPN+ foram historicamente subalternizados pela lógica cis-heteronormativa. Desse modo, busquei promover uma produção de conhecimento que surgisse das próprias vivências de docentes LGBTQIAPN+.

Alinhado a esse aporte decolonial, recorri também ao conceito de *Sentipensar*, de Orlando Fals Borda (2015), que propõe a integração entre razão e emoção na construção do saber. Essa perspectiva é particularmente relevante para este estudo, pois permite compreender as vivências LGBTQIAPN+ em sua complexidade afetiva e subjetiva, desafiando a fragmentação imposta pelas epistemologias tradicionais.

Complementarmente, o conceito de *Corazonar*, desenvolvido por Arias (2012), reforça a necessidade de recuperar formas de aprendizagem baseadas na oralidade, no afeto e na experiência compartilhada. No âmbito desta pesquisa, essa abordagem valoriza as narrativas orais e as trajetórias de vida dos professores LGBTQIAPN+, reconhecendo-as como formas legítimas de produção de conhecimento.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a investigação foi realizada na Unifap, tendo como participantes 10 professores que se autodeclararam LGBTQIAPN+. Para isso, a seleção dos sujeitos da pesquisa foi realizada por meio de uma combinação de amostragem intencional e amostragem em bola de neve, respectivamente, permitindo a escolha deliberada de indivíduos que atendam a critérios previamente definidos e possibilitando o alcance de um número mais amplo de participantes, a partir da indicação sucessiva de novos participantes, até que se atinja a saturação dos dados.

Para coleta de dados, optei pela realização de entrevistas narrativas, que permitiram aos docentes expressarem suas experiências de forma aprofundada, situando os acontecimentos em seus respectivos contextos e perspectivas. Nessa fase, considerando princípios éticos, a linguagem espontânea e a cosmovisão dos participantes foram respeitadas e valorizadas durante todo o processo.

O encerramento da etapa de entrevistas ocorreu com 10 participantes em razão da saturação dos dados, considerando que as indicações de novos participantes passaram a repetir nomes já entrevistados e que os relatos começaram a apresentar recorrências temáticas. Além disso, o cronograma da pesquisa encontrava-se em fase final de execução, exigindo a conclusão da etapa empírica dentro do prazo institucional estabelecido.

No que se refere à análise dos dados, as narrativas analisadas concentram experiências ocorridas entre os anos de 2013 e 2025, período marcado por uma intensificação de disputas políticas e morais em torno das questões de gênero e sexualidade no cenário brasileiro. Essas

análises foram orientadas por uma perspectiva interpretativista, aliada aos pressupostos do construcionismo social. Nesse sentido, conforme os estudos de Schwandt (2006), busquei compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas vivências e analisar como esses sentidos foram discursivamente construídos no contexto institucional. Ademais, a análise foi atravessada pelos conceitos de *Sentipensar* (Fals Borda, 2015) e *Corazonar* (Arias, 2012), de modo que os sentidos emergentes sejam acolhidos em sua inteira afetividade, respeitando o lugar de fala dos sujeitos e a densidade emocional de suas narrativas.

Em consonância à ética e à política na pesquisa, esta investigação está comprometida com princípios éticos e políticos que assegurem a proteção, o respeito e a dignidade de todos os participantes (Christians, 2006). Para isso, foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações, bem como a obtenção do consentimento livre e esclarecido dos participantes. Além disso, reconhecendo a não-neutralidade do pesquisador (Christians, 2006, Mignolo, 2008; Fals Borda, 2015;), o estudo buscou refletir criticamente sobre minha própria posição no campo, adotando estratégias para reduzir eventuais distorção de julgamentos. Por fim, destaca-se o compromisso com a responsabilidade social da pesquisa, cujo propósito foi contribuir para o fortalecimento da população LGBTQIAPN+ na Unifap, além de fomentar ações concretas em prol da justiça social e da equidade.

No que tange à **estrutura da dissertação**, esta produção foi organizada para dialogar coerentemente com os objetivos da pesquisa e com os referenciais teórico-metodológicos adotados, buscando oferecer uma leitura fluida e articulada entre as dimensões empírica, teórica e analítica do estudo. Desse modo, cada seção cumpre uma função específica na construção da análise, contribuindo para a compreensão das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas vivenciadas pelos professores LGBTQIAPN+ da Unifap na cultura institucional da universidade.

Na primeira seção, intitulado “*Da criança viada ao professor gay*”, apresento meu memorial, situando paralelamente minha jornada de formação e de vivência –enquanto sujeito pertencente à população LGBTQIAPN+ – desde a infância até a inserção no mundo profissional como docente. Essa seção cumpre a função de dar visibilidade à minha trajetória marcada por silenciamentos, incertezas e resistências, revelando como as experiências de gênero e sexualidade moldam os processos formativos e impactam a construção da identidade docente.

Na segunda seção, apresento a introdução, na qual são apresentadas a contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a relevância da investigação, a síntese dos principais aportes teóricos, a síntese dos procedimentos metodológicos e, por último, a descrição da estrutura da produção textual.

Na terceira seção, apresento o delineamento teórico-metodológico da pesquisa. Nessa parte, desenvolvo uma discussão sobre a pesquisa qualitativa e os estudos sobre diversidade sexual no campo educacional, justificando a escolha da abordagem decolonial e a opção pelo interpretativismo e construcionismo social enquanto epistemologias para analisar os dados. Além disso, exponho detalhadamente os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados, assim como os princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos, ressaltando o compromisso ético, político e social ao escutar os relatos dos participantes da pesquisa.

Na quarta seção, faço a discussão teórica da pesquisa, reunindo os principais conceitos e categorias analíticas para a realização da análise. Inicialmente, apresento um panorama do Estado do Conhecimento sobre docência no ensino superior, seguido pela discussão sobre a Cultura Institucional Universitária. Em seguida, exploro as noções de violência, direcionando a discussão para a LGBTQIAPN+fobia, e seus desdobramentos na vida acadêmica. Por fim, desenvolvo a Teoria das microagressões, abordando suas definições e tipologias, culminando especificamente nas categorias de microagressões LGBTQIAPN+fóbicas.

Na quinta seção, dedico à análise dos resultados. A partir dos dados obtidos nas entrevistas narrativas, identifico e interpreto as formas como as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas se manifestam na cultura institucional da universidade. Para expor os resultados da pesquisa, criei eixos temáticos de microagressões, sendo eles: violência simbólica, regulação heteronormativa, exposição indesejada da vida privada, silenciamento institucional, sobrevivência, interseccionalidade racial, percepção de ausência de microagressões. Esses temas surgiram das recorrências, aproximações e contraste interpretados nos relatos dos professores e os episódios foram analisados em conjunto por meio de uma leitura transversal.

Na última seção, apresento as considerações finais do trabalho, nas quais retomo os principais achados da pesquisa, destacando suas contribuições para o debate sobre diversidade, inclusão e combate à LGBTQIAPN+fobia no ensino superior. Além disso, indico também algumas possibilidades de aprofundamento para as futuras investigações, bem como caminhos para a construção de políticas institucionais que combatam as diversas formas de violência na universidade, e reconheçam e valorizem as existências dissidentes nos espaços formativos.

3 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, adotando uma abordagem decolonial. Para Vidich e Lyman (2006), os métodos qualitativos constituem abordagens de pesquisa voltadas para a compreensão do mundo social, com ênfase na exploração dos significados atribuídos pelos indivíduos e grupos às suas experiências. Esses métodos são frequentemente empregados no estudo de fenômenos sociais complexos, os quais não podem ser facilmente quantificados, como cultura, identidade e relações de poder.

Inicialmente, para projetar a construção do pensamento metodológico da pesquisa, organizei sistematicamente os itens necessários para realizar desta investigação, conforme pode ser observado na tabela abaixo. Esse caminho metodológico, que será discutido mais adiante, foi selecionado com o intuito de facilitar a construção epistemológica, permitindo a articulação adequada para responder à questão proposta neste estudo.

Tabela 1 – Caminho metodológico da pesquisa

Tipo de pesquisa	Qualitativa
Bases epistemológicas e procedimentais	Abordagem decolonial
Lócus e Participantes da Pesquisa	Universidade Federal do Amapá; Professores LGBTQIAPN+ da Unifap.
Amostragem	Bola de neve e Intencional
Instrumento e técnica de coleta dos dados	Entrevistas narrativas
Tratamento e análise dos dados	Interpretativismo e Construcionismo social

Fonte: organizada pelo autor (2025)

Este tópico detalha a metodologia utilizada no estudo. Dentro da abordagem qualitativa, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas, o que permitiu aos participantes expressarem suas experiências e percepções de forma aprofundada e contextualizada. Além disso, delimita-se o *lócus* (local e o contexto) e os participantes da pesquisa, destacando suas características e papéis. Ao final, apresenta-se os instrumentos de coleta dos dados e os procedimentos de análise dos dados, detalhando o processo que possibilita a interpretação e a construção de resultados significativos.

3.1 A pesquisa qualitativa e os estudos sobre a diversidade sexual

Considerando que esta pesquisa trata de assuntos relacionado à população LGBTQIAPN+ e aos aspectos de um sistema de opressão, acredito que seja importante trazer para esta investigação a discussão teórica sobre a diversidade sexual relacionada à pesquisa qualitativa. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, para Gamson (2006), destaca-se nos estudos sobre sexualidade, uma vez que fornece ferramentas para explorar significados e experiências pessoais de forma crítica. Para isso, geralmente, utiliza-se métodos como etnografia, entrevistas e análise textual, focando na compreensão das identidades e nas interações sociais, em contraste com a objetividade e a quantificação típicas da pesquisa quantitativa.

Segundo Gamson (2006), a partir da década de 1980, a teoria *queer* emergiu como uma abordagem transformadora nos estudos sobre sexualidade, redirecionando o foco da pesquisa qualitativa para a análise das distinções entre as identidades homo e hétero e seus impactos na vida contemporânea. Consequentemente, essa teoria desloca a atenção de uma política das minorias para uma crítica das relações de poder e das diferenças sociais, com ênfase na desconstrução da heteronormatividade. Além disso, a teoria *queer* se posicionou contra as abordagens positivistas, que historicamente tratavam a homossexualidade como patologia, reforçando a confiança nos métodos qualitativos como uma alternativa ética alinhada às lutas contra o preconceito e a discriminação.

A pesquisa qualitativa também se aproxima dos objetivos dos movimentos sociais LGBTQIAPN+, como a busca por visibilidade, desafio às normas culturais dominantes e autodeterminação, contribuindo para a legitimação das identidades sexuais. A partir da década de 1970, os estudos sobre sexualidade adotaram uma abordagem construcionista, que entendia a sexualidade como uma construção social e simbólica, em vez de um fato biológico fixo. Nesse contexto, a "experiência vivida" dos sujeitos, com ênfase em suas experiências pessoais e subjetivas, passou a ser vista como uma fonte fundamental de conhecimento, desafiando classificações rígidas e promovendo uma abordagem mais interpretativa e crítica.

Segundo Gamson (2006), a pesquisa qualitativa enfrentou uma série de desafios e tensões ao abordar as identidades LGBTQIAPN+. Um dos principais desafios foi a instrumentalização dessas identidades, que podia ocorrer quando as experiências e vivências das pessoas eram tratadas de forma utilitária, ou seja, reduzidas a meros objetos de estudo, sem um envolvimento real e ético com as suas realidades. Além disso, havia a questão da instabilidade das categorias sociais, uma vez que as identidades de gênero e sexualidade são dinâmicas e complexas, variando conforme os contextos sociais, culturais e históricos. Isso

dificultava a tarefa de fixar categorias rígidas e universais para classificar as experiências das pessoas LGBTQIAPN+.

Apesar dessas dificuldades, Gamson (2006) argumenta que a pesquisa qualitativa oferece um espaço essencial para a compreensão das sexualidades, principalmente por explorar as experiências pessoais e subjetivas de indivíduos em toda a sua complexidade. Desse modo, ao adotar métodos interpretativos, como entrevistas narrativas, a pesquisa qualitativa permite uma análise aprofundada de diversos contextos em relação às pessoas com identidades e orientações sexuais dissidentes, questionando as abordagens tradicionais que frequentemente tratavam a sexualidade de maneira binária e simplificada. Dessa forma, ela não apenas ampliou a compreensão das diversas expressões de sexualidade, mas também promoveu mudanças sociais significativas, desafiando normas culturais dominantes e contribuindo para a construção da sociedade.

3.2 A abordagem decolonial e a proposta metodológica de pesquisa

Ao construir uma metodologia decolonial, este estudo baseou-se na necessidade de romper com a “colonialidade do saber” e de rejeitar a ideia de neutralidade na produção de conhecimento, conforme aponta os estudos de Dulci e Malheiros (2021). Para as referidas autoras, as metodologias decoloniais surgiram como uma crítica e uma alternativa às formas hegemônicas de produção do conhecimento, que historicamente privilegiaram a ciência ocidental em detrimento de epistemologias locais, comunitárias e ancestrais. Nesse campo, Dulci e Malheiros (2021) indicam alguns conceitos para construir uma metodologia decolonial, todavia, entre eles, optei pela *desobediência epistêmica*, *sentipensar* e *corazonar*, sendo conceitos fundamentais para repensar a relação entre pesquisadores e comunidades, ampliando as formas legítimas de conhecer e interpretar a realidade.

Em relação à *desobediência epistêmica*, conforme Mignolo (2008), esse conceito desafia a ideia de que apenas a ciência ocidental é válida, abrindo espaço para epistemologias que foram historicamente marginalizadas, como as indígenas, africanas, populares e outras formas de conhecimentos não ocidentais. Essa perspectiva questiona a colonialidade do saber, que impôs um modelo único de racionalidade, e propõe a valorização de formas de conhecimento que emergem de outras cosmologias e experiências. Na prática, a desobediência epistêmica implica reconhecer e legitimar narrativas que rompem com os paradigmas dominantes, promovendo uma ciência mais plural e situada.

Mignolo (2008) argumenta ainda que a desobediência epistêmica implica um duplo movimento: por um lado, a denúncia da imposição do pensamento moderno ocidental como norma universal; por outro, a afirmação e valorização de epistemologias subalternizadas que oferecem formas alternativas de conhecer e interpretar o mundo. Nesse sentido, é um processo que não se limita a incluir perspectivas não ocidentais dentro do paradigma dominante, mas busca descentralizar o pensamento europeu e abrir espaço para a pluriversalidade, isto é, a coexistência e o diálogo entre múltiplas formas de conhecimento.

Para Mignolo (2008), a desobediência epistêmica não se configura como um movimento de negação ou deslegitimação das teorias críticas europeias, mas permite uma ampliação do horizonte teórico, integrando saberes periféricos sem que isso implique uma anulação das contribuições críticas advindas da tradição eurocêntrica. Desse modo, o autor propõe uma forma de pluralização do conhecimento, onde as epistemologias alternativas coexistem com as críticas europeias, mas sem subordiná-las ou aceitá-las como universais.

Complementando essa ideia, Dulci e Malheiros (2021) afirmam que a desobediência epistêmica está profundamente ligada aos movimentos sociais que buscam reivindicar outras formas de saber, frequentemente baseadas em contextos históricos e culturais subalternizados pela modernidade ocidental. Para esses movimentos, é essencial desvincular-se dos conceitos e fundamentos epistemológicos que estruturam o pensamento ocidental, a fim de descolonizar o saber e questionar a geopolítica do conhecimento, ou seja, a distribuição desigual de poder no campo da produção e validação do conhecimento.

Nesse sentido, para Mignolo (2017), os movimentos sociais – que ele descreve como "a vanguarda da sociedade política global emergente" – são os verdadeiros agentes de transformação social e epistêmica. Corroborando essas ideias, Dulci e Malheiros (2021) afirma que, para construir a metodologia decolonial, a superação dessa colonialidade não pode ser realizada apenas dentro dos limites do discurso acadêmico ou da reflexão teórica abstrata, mas deve ser orientada pelas demandas dos movimentos sociais.

No contexto acadêmico e político, essa desobediência epistêmica assume um papel estratégico na luta contra as desigualdades epistêmicas, promovendo a autonomia dos povos e culturas que historicamente foram silenciados. Isso se reflete em práticas como a revalorização dos saberes tradicionais, a crítica aos cânones acadêmicos eurocentrados e a construção de espaços de enunciação para vozes historicamente excluídas.

A ideia de desobediência epistêmica pode ser diretamente relacionada à população LGBTQIAPN+ quando analisamos a maneira como os saberes e experiências dessa comunidade foram historicamente marginalizados ou invalidados dentro das estruturas

dominantes de conhecimento. Nessa linha de pensamento, assim como as epistemologias indígenas, africanas e populares foram subalternizadas pela colonialidade do saber, as vivências e narrativas LGBTQIAPN+ também foram silenciadas ou patologizadas pelos sistemas normativos que privilegiavam, ou melhor, ainda privilegiam a cis-heteronormatividade (Gamson, 2006). Até recentemente, a homossexualidade era tratada como um transtorno mental e a transexualidade ainda é alvo de enquadramentos patologizantes. Isso demonstra como a colonialidade do saber opera para impor um modelo único de corpo, identidade e desejo, excluindo outras formas legítimas de ser e estar no mundo.

Essa desobediência epistêmica, nesse sentido, pode ser entendida como um ato de resistência LGBTQIAPN+ contra essa normatividade imposta. Isso ocorre por meio da produção de conhecimento a partir das próprias experiências LGBTQIAPN+, da resignificação de conceitos e categorias sobre gênero e sexualidade, e da valorização de epistemologias que emergem das vivências dissidentes. Um exemplo disso é a crescente produção acadêmica e ativista que questiona o caráter binário do gênero, a compulsoriedade da heterossexualidade e a exclusão de corpos não normativos dos espaços de poder e saber.

Em relação ao *sentipensar*, para Fals Borda (2015), esse conceito complementa a perspectiva anterior ao propor uma integração entre razão e emoção na construção do conhecimento. Historicamente, a ciência ocidental, influenciada pelo racionalismo cartesiano, separou o pensamento da sensibilidade, deslegitimando formas de conhecimento que envolvem afetos, espiritualidade e experiências cotidianas. Todavia, essa concepção propõe a superação da dicotomia entre razão e emoção no processo de construção do conhecimento, desafiando a tradição da ciência ocidental moderna, que ao longo da história privilegiou a racionalidade como único caminho legítimo para produzir saberes. Além disso, o *sentipensar* reconhece que a vivência e o sentimento são tão importantes quanto a análise racional para compreender fenômenos sociais e culturais, resultando na valorização de outras formas de conhecimento que integram a experiência sensível, os afetos e as vivências cotidianas.

Para Fals Borda (2015), a separação entre sentimento e pensamento é um produto da colonialidade do saber, que desconsidera epistemologias enraizadas nas comunidades locais. Entretanto, o *sentipensar* surge como uma alternativa à visão cartesiana e eurocêntrica, propondo uma abordagem que combina a racionalidade crítica com o sentir, reconhecendo a importância dos saberes populares, espirituais, ancestrais e comunitários na produção do conhecimento.

Essa perspectiva não apenas amplia as possibilidades epistêmicas, mas também reforça um compromisso ético e político com as realidades dos participantes da pesquisa. Desse modo,

o *sentipensar* convida pesquisadores a se envolverem de forma sensível e comprometida com os territórios e as populações com as quais trabalham, entendendo que a produção do conhecimento não deve ser um exercício distante e neutro, mas sim uma prática que mobiliza a subjetividade e a coletividade.

Nota-se que o *sentipensar* não é apenas uma metodologia, mas uma postura epistemológica de resistência, que desafia as hierarquias do conhecimento e reivindica a validade de formas de saber historicamente subalternizadas. Além do mais, está alinhado às epistemologias decoloniais, pois reconhece a importância dos saberes do Sul Global e busca integrar o conhecimento acadêmico com os saberes cotidianos e ancestrais.

Considerando esse delineamento, o *sentipensar* pode se relacionar diretamente à população LGBTQIAPN+ ao refletirmos sobre a importância de integrar razão e emoção na construção do conhecimento sobre gênero e sexualidade. Historicamente, conforme já foi dito, as epistemologias ocidentais desconsideraram e patologizaram as vivências LGBTQIAPN+, tratando-as sob uma ótica estritamente racionalista e, muitas vezes, desumanizante (Gamson, 2006).

Nas discussões de Gamson (2006), é possível notar que a cis-heteronormatividade acadêmica produziu saberes que ignoraram os afetos, as dores e as experiências subjetivas das pessoas LGBTQIAPN+, impondo modelos binários e científicos supostamente neutros, mas que na realidade excluía e marginalizavam corpos dissidentes. Para o referido autor, as pesquisas médicas e psicológicas frequentemente partiam de uma visão preconceituosa de que a homossexualidade era anormal, tentando categorizar identidades de gênero e orientações sexuais como doentes, perigosos ou criminosos, sem considerar a voz e os sentimentos das próprias pessoas LGBTQIAPN+.

Nesse contexto, o *sentipensar* de Fals Borda (2015) propõe um rompimento com a lógica colonial, ao contribuir para o reconhecimento de que o conhecimento sobre as existências LGBTQIAPN+ deve emergir tanto da razão crítica quanto da vivência afetiva e comunitária. Nesse sentido, trata-se de valorizar as narrativas pessoais, as experiências sensíveis e os saberes coletivos produzidos pela população LGBTQIAPN+.

Sendo assim, ao adotar uma abordagem *sentipensante*, a produção acadêmica e política sobre LGBTQIAPN+ se torna mais humanizada, ética e comprometida, permitindo que os sujeitos falem por si mesmos e rompendo com epistemologias que reduzem suas existências a meros objetos de estudo. Essa perspectiva fortalece a construção de espaços de escuta e acolhimento, reconhecendo que a luta pelos direitos e reconhecimento é também uma luta por formas de saber que integrem corpo, emoção e pensamento.

Alinhado a essa corrente de pensamento, o conceito de *corazonar*, conforme Arias (2012), reforça a necessidade de recuperar modos de aprendizado baseados no coração, na oralidade e na experiência compartilhada. Assim como o *sentipensar*, o *corazonar* critica a fragmentação do conhecimento imposta pela modernidade e propõe uma abordagem que valoriza a subjetividade, os saberes comunitários e as conexões afetivas no processo de pesquisa. Isso significa reconhecer que o conhecimento não está apenas nos textos acadêmicos, mas também nas narrativas orais, nas práticas culturais e nos vínculos estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, para Arias (2012), esse conceito propõe uma abordagem epistemológica que integra espiritualidade, emoção e razão no processo de conhecimento. Além disso, há uma crítica à fragmentação do saber promovida pela modernidade ocidental, que historicamente separou o pensamento racional das dimensões sensíveis e espirituais da experiência humana. Essa ideia foi inspirada em epistemologias indígenas e decoloniais, sugerindo uma forma de conhecer que não se limita ao intelecto, mas que envolve o corpo, a oralidade e as vivências compartilhadas.

O termo "*corazonar*" se originou da combinação da ideia de "pensar com o coração", ou seja, um modo de compreender o mundo que valoriza tanto a reflexão crítica quanto os afetos e a intuição. Nesse sentido, *corazonar* também se opõe à visão cartesiana do conhecimento, que privilegia a razão abstrata e ignora os aspectos subjetivos e comunitários do aprendizado. Arias (2012) argumenta ainda que essa fragmentação do saber foi uma das estratégias da colonialidade, pois deslegitimou formas de conhecimento que não se enquadravam nos moldes científicos eurocêntricos.

A proposta do *corazonar* implica um retorno a formas de aprendizado ancestrais e coletivas, principalmente aquelas transmitidas pela oralidade, pelas histórias de vida e pelo contato direto com as experiências concretas das comunidades. Esse conceito também reforça a importância do corpo como fonte de conhecimento, desafiando a ideia de que o saber se limita à escrita ou à academia.

Ao recuperar essas dimensões sensíveis do conhecimento, o *corazonar* se torna uma ferramenta de resistência epistêmica, pois reivindica modos de saber que foram historicamente marginalizados e questiona as hierarquias impostas pela modernidade. Assim, trata-se não apenas de um método alternativo de aprendizagem, mas de uma postura ética e política que busca transformar as relações entre conhecimento, afeto e comunidade.

Na perspectiva de Dulci e Malheiros (2021), o conceito de *sentipensar* enfatiza a integração entre razão, emoção, corpo e coração no processo de produção do conhecimento,

propondo uma abordagem holística que transcende a dicotomia entre o racional e o afetivo. Por outro lado, o conceito de *corazonar* resalta a centralidade da sabedoria do coração e da afetividade como instrumentos essenciais para a descolonização do saber, do poder e do ser. Sendo assim, ambos os conceitos, embora distintos, convergem em sua crítica à racionalidade eurocêntrica, ao mesmo tempo em que promovem a valorização de outras formas de conhecimento que emergem das experiências e saberes dos povos historicamente subalternizados.

No que diz respeito à população LGBTQIAPN+, esses conceitos propõem uma forma de conhecimento que integra razão, emoção, corpo, desejo, sexualidade e espiritualidade, desafiando a fragmentação promovida pela modernidade. Assim como ocorreu com os saberes produzidos por comunidades indígenas, afrodescendentes e pelos grupos populares, historicamente deslegitimados, as vivências e os conhecimentos LGBTQIAPN+ também foram silenciados enquadrados em categorias excessivamente racionais, negligenciando suas dimensões afetivas e subjetivas.

Ademais, a colonialidade do gênero e da sexualidade (Lugones, 2008; Curiel, 2019) impôs um modelo de conhecimento baseado na cis-heteronormatividade, desconsiderando as experiências emocionais e espirituais das pessoas LGBTQIAPN+. A academia, por muito tempo, estudou essas identidades a partir de categorias externas e distantes, sem considerar o que essas pessoas sentiam, viviam e narraram sobre si mesmas. Desse modo, o *corazonar*, ao enfatizar a importância da oralidade, das experiências compartilhadas e da escuta sensível, oferece um caminho para superar essa exclusão epistêmica.

Assim, ao *corazonar* a experiência LGBTQIAPN+, conseguimos resgatar histórias e saberes comunitários que fortalecem as identidades dissidentes, valorizamos o conhecimento que emerge dos corpos e das trajetórias de vida, e criamos espaços de acolhimento e pertencimento. Além disso, esse conceito também dialoga com a construção de redes de apoio e resistência, fundamentais para a luta contra a LGBTQIAPN+fobia, pois reconhece que o conhecimento não deve ser frio e distante, mas afetivo, comprometido e transformador.

Portanto, esses conceitos analisados neste estudo desafiam a lógica tradicional da pesquisa acadêmica ao propor abordagens mais comprometidas com a realidade dos grupos historicamente marginalizados. Conforme Dulci e Malheiros (2021), essas perspectivas exigem que o pesquisador abandone a postura de neutralidade e reconheça a ciência como um campo situado, atravessado por relações de poder e pela geopolítica do conhecimento. Mais do que meros instrumentos teóricos, esses conceitos representam ferramentas epistemológicas e metodológicas que promovem a valorização de saberes subalternizados, representando não

apenas uma crítica ao modelo eurocêntrico de produção de saberes, mas também um convite para a construção de epistemologias mais democráticas, plurais e comprometidas com a justiça social.

3.3 Procedimentos Metodológicos, Representação e Responsabilidade Social

Os procedimentos metodológicos, conforme Fine et al. (2006), adotados na pesquisa qualitativa, quando associados às noções de representação e responsabilidade social, configuram um quadro complexo que demanda uma atenção cuidadosa por parte dos pesquisadores. Nesse contexto, exige-se uma reflexão crítica sobre os impactos e as implicações sociais da pesquisa.

Em relação aos procedimentos metodológicos na análise qualitativa, Gomes (1994) afirma que os procedimentos metodológicos na análise de conteúdo qualitativa envolvem um conjunto de etapas, incluindo categorização, inferência, descrição e interpretação. Além disso, esses processos não necessariamente seguem uma sequência rígida, mas são interdependentes. Nesse sentido, o autor orienta que o material analisado é primeiramente decomposto em partes, em seguida distribuído em categorias para posterior descrição e interpretação.

Para Gomes (1994), o método de interpretação de sentidos abrange uma análise abrangente de palavras, ações, inter-relações, grupos, instituições e conjunturas. Desse modo, o autor recomenda a teoria de Gramsci, que pode ser aplicada para aprofundar a compreensão dos sentidos subjacentes à vida social, fornecendo uma base teórica robusta para a análise.

Além disso, os dados podem ser interpretados como reflexos de uma cultura específica, sendo considerados formas simbólicas intencionais que se configuram dentro de parâmetros convencionais, estruturais, referenciais e contextuais.

Complementando essas ideias, Bauer e Gaskell (2002) propõem um delineamento de pesquisa que inclui a geração de dados, sua redução e análise, combinando diversos elementos estratégicos, como levantamentos por amostragem, observação participante, estudos de caso, experimentos e quase-experimentos. Os métodos de coleta de dados podem envolver entrevistas, observação e consulta a documentos.

Para Bauer e Gaskell (2002), a construção de um *corpus* é um princípio metodológico fundamental que permite uma coleta sistemática de dados, distinta da abordagem convencional de amostragem estatística. Este processo deve priorizar a variedade de estratos e funções antes de considerar as representações, com o objetivo de maximizar a diversidade das representações, ampliando o espectro de estratos e funções levados em consideração na pesquisa.

No que tange às representações, Fine et al. (2006) afirma que as representações dos participantes sobre si mesmos e sobre o mundo desempenham um papel fundamental na compreensão de suas experiências e perspectivas. Para tanto, é imprescindível que o pesquisador esteja atento às diversas formas de representação, como a linguagem, as imagens, os símbolos e as práticas culturais. As representações não apenas refletem a visão de mundo dos participantes, mas também são moldadas pelos contextos sociais, culturais e históricos específicos. Além disso, para as autoras, é de extrema importância que os pesquisadores representem os participantes de maneira autêntica e respeitosa, evitando cair em estereótipos ou generalizações que possam distorcer ou simplificar suas realidades. Nesse contexto, a fidelidade à voz do outro, portanto, é um aspecto crucial da pesquisa qualitativa.

Em relação à responsabilidade social na pesquisa qualitativa, Fine et al. (2006) alertam que os pesquisadores têm a responsabilidade de conduzir seus estudos de forma ética e responsável, assegurando a proteção dos direitos e do bem-estar dos participantes. A pesquisa, nesse contexto, não deve ser vista apenas como uma atividade acadêmica, mas também como uma ferramenta para promover a mudança social. Nesse sentido, cabe aos pesquisadores utilizar seus conhecimentos e habilidades para defender os direitos dos participantes e para promover a justiça social. Além disso, os pesquisadores sociais, portanto, devem estar preparados para abordar verdades difíceis e realizar análises complexas, mesmo que isso desafie as expectativas ou crenças populares. Para as autoras, essa postura crítica contribui para a ampliação da compreensão da realidade social e para o fortalecimento do pensamento crítico.

Fine et al. (2006) salientam que a metodologia da pesquisa social pode ser entendida como um meio retórico, através do qual as ciências sociais reforçam sua forma particular de persuasão. Nesse processo, os métodos e procedimentos de coleta e apresentação de evidências são essenciais para a pesquisa científica, pois definem o grau de retórica que distingue as atividades científicas das demais práticas públicas. Assim, a escolha do método não é apenas uma questão técnica, mas uma decisão epistemológica que reflete a forma como o pesquisador concebe o conhecimento e a realidade social.

3.4 Descrição dos Procedimentos Metodológicos

A **seleção dos participantes** foi realizada a partir de critérios de acessibilidade e interesse na temática, priorizando professores LGBTQIAPN+ que atuavam na Unifap e que tinham experiências a compartilhar sobre microagressões institucionais. A pesquisa não

buscava uma representatividade estatística, mas sim aprofundar a compreensão qualitativa das experiências narradas.

Para isso, considerando a dificuldade para encontrar os participantes, optei pela combinação da amostragem em Bola de Neve (Vinuto, 2014; Parker, Scott, Geddes, 2019) e da amostragem Intencional (Lima Filho, 2003). Ambas são consideradas não probabilísticas, uma vez que a seleção dos participantes parte do interesse e do julgamento do pesquisador. A combinação dessas técnicas de amostragem pôde constituir uma estratégia metodológica eficaz para refinar e alcançar os participantes da pesquisa.

A Amostragem Intencional, conforme Lima Filho (2023), refere-se à seleção deliberada de participantes com base em critérios específicos e no julgamento do pesquisador. No contexto desta pesquisa, isso implicava selecionar professores LGBTQIAPN+ da Unifap que pudessem ser considerados representativos da população alvo. Além disso, essa amostragem exige que o pesquisador tenha conhecimento prévio da população a ser estudada, permitindo uma seleção que favoreça a coleta de dados mais relevantes para o problema de pesquisa.

Já a Amostragem em Bola de Neve, segundo Vinuto (2014), é particularmente útil em situações onde se busca estudar grupos difíceis de acessar, sobretudo, quando se trata de populações marginalizadas ou questões sensíveis. Nesse tipo de amostragem, segundo Parker, Scott, Geddes (2019), o pesquisador inicia com um número restrito de participantes (sementes) que atendam aos critérios de seleção da pesquisa. Esses primeiros participantes são então convidados a recomendar outros indivíduos que também atendam aos critérios estabelecidos e estejam dispostos a participar da pesquisa. Por conseguinte, o processo se repete à medida que novos participantes são recrutados a partir das indicações dos participantes anteriores, formando uma corrente de participantes e estabelecendo uma rede de confiança, que é extremamente importante para assuntos delicados. Desse modo, estrategicamente, apliquei a combinação dessas amostragens, seguindo os seguintes passos:

- a) Iniciava com a amostragem intencional: convidava um professor, autodeclarado pertencentes à população LGBTQIAPN+, da Unifap que se encaixasse nos critérios estabelecidos para a pesquisa e que pudesse fornecer informações relevantes sobre microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional. Após esse professor aceitar o convite, agendávamos o local, dia e horário para realizar a entrevista narrativa. Na entrevista, explicava novamente os objetivos da pesquisa, o participante assinava o TCLE e iniciávamos a entrevista narrativa.

- b) Após a realização da entrevista, solicitava ao participante que recomendasse outros professores LGBQIAPN+ da Unifap que se encaixassem no perfil dos participantes e que pudessem relatar experiências e perspectivas relevantes sobre o tema.
- c) Continuava o processo de indicações até atingir a saturação, isto é, o ciclo de recrutamento se mantém até que participantes anteriores comecem a ser indicados pelos novos participantes ou que se observe que não há mais dados substanciais novos sendo acrescentados.

Em relação a esses procedimentos, sobretudo, a amostragem em Bola de Neve, Parker, Scott, Geddes (2019) alertam sobre os vieses na amostragem. Para os autores, deve-se estar ciente dos potenciais vieses que podem surgir quando se utiliza essa amostragem, pois há uma tendência de os participantes indicarem indivíduos com opiniões semelhantes às suas. Desse modo, para minimizar este viés, é importante buscar recomendações de diferentes fontes, garantindo que a amostra final seja representativa da diversidade de perspectivas.

Como minha pesquisa trata de temáticas delicadas, conforme as orientações de Parker, Scott, Geddes (2019), garanti aos participantes que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que suas respostas seriam tratadas de forma confidencial. Isso é particularmente relevante para abordar temas sensíveis, como microagressões e questões de discriminação.

Além disso, Parker, Scott, Geddes (2019) salientam a respeito da relação pesquisador-participante, no qual o pesquisador deve construir uma relação de confiança com os participantes, esclarecendo de forma transparente os objetivos da pesquisa e a utilização dos dados coletados. Nesse sentido, os autores afirmam que essa abordagem contribui para o fortalecimento do vínculo e para a qualidade das informações.

Nesse direcionamento, a combinação dessas técnicas permitiu maximizar a representatividade da amostra de professores LGBQIAPN+ da Unifap e propiciou uma análise mais abrangente e profunda das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional. Embora a amostragem em Bola de Neve vise expandir o número de participantes, é importante considerar que, em pesquisas qualitativas, o importante não é o número de participantes e sim a profundidade e relevância de dados que podem ser coletados.

Conforme já foi dito, a **coleta de dados** foi realizada por meio da **entrevista narrativa**, permitindo que os participantes expressassem suas percepções livremente. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), é uma técnica qualitativa que visa possibilitar a reconstrução de eventos sociais a partir da perspectiva do entrevistado com o objetivo de entender suas experiências pessoais e suas cosmovisões, promovendo uma compreensão mais holística dos

fenômenos estudados. Desse modo, ao incentivar os entrevistados a relatarem acontecimentos significativos de suas vidas, esse instrumento de coleta de dados ofereceu uma forma autêntica de acessar as vivências subjetivas desses participantes, incluindo seus sentimentos, interpretações e os contextos sociais onde esses eventos ocorreram..

A abordagem metodológica da entrevista narrativa, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), valoriza a autenticidade da narrativa, buscando minimizar a influência do entrevistador para que o participante possa expressar sua perspectiva de forma genuína. A linguagem espontânea utilizada pelos participantes é um componente central dessa técnica, pois reflete mais fielmente a visão de mundo e os significados atribuídos aos acontecimentos relatados. Nesse processo, a entrevista não é vista apenas como um meio de coleta de dados, mas como um empreendimento cooperativo, no qual tanto o entrevistador quanto o entrevistado são coparticipantes na construção do conhecimento. Na entrevista narrativa, esse caráter interativo é fundamental para uma investigação que reconhece a multiplicidade de realidades e percepções presentes no contexto social.

Além disso, a entrevista narrativa permite a exploração da cosmovisão pessoal do entrevistado, o que é particularmente relevante em contextos de pesquisa sobre grupos marginalizados, como é o caso dos docentes LGBTQIAPN+ da Universidade Federal do Amapá. Desse modo, ao aplicar essa técnica, pude compreender como esses docentes vivenciaram e interpretavam o fenômeno das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da universidade. Além disso, a narrativa proporcionou um meio para que os professores compartilhem suas experiências de maneira detalhada, contextualizando os acontecimentos, as relações e as dinâmicas de poder que moldavam suas interações cotidianas.

A entrevista narrativa facilita a visibilização de realidades que são frequentemente ocultadas, além de possibilitar a desconstrução das narrativas hegemônicas que sustentam a discriminação LGBTQIAPN+fóbica. Através da análise das histórias contadas, tive a oportunidade de identificar as narrativas dominantes que perpetuam essas práticas, oferecendo uma base para o questionamento e a mudança das estruturas institucionais que favorecem a exclusão de certos grupos sociais. Nesse contexto, a reflexividade promovida pela entrevista narrativa permitiu que os próprios participantes refletissem sobre suas experiências e, por meio dessa reflexão, reconfigurassem suas próprias compreensões da cultura institucional da universidade.

Além de ser uma ferramenta de análise, a entrevista narrativa, no âmbito de uma abordagem decolonial, também requer uma postura ética do pesquisador. Para garantir que a pesquisa seja conduzida de maneira responsável e respeitosa, é fundamental que o pesquisador

respeite a autonomia dos participantes, permitindo que decidam livremente o que compartilhar, como o fazer e, inclusive, desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Desse modo, Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam a importância de reconhecer que o entrevistador deve estar ciente de sua própria posição social, uma vez que isso pode influenciar o processo de coleta e interpretação dos dados. Nesse sentido, busquei minimizar meus próprios vieses e pressupostos, adotando uma postura reflexiva que permitisse um processo de investigação mais transparente e colaborativo.

Portanto, a entrevista narrativa pode ser uma ferramenta indispensável para promover a justiça social e a transformação nas instituições de ensino superior, visto que, ao ouvir as vozes dos docentes LGBTQIAPN+ da Unifap, a técnica não só facilitou a visibilização de suas experiências com as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas, mas também contribuiu para a construção de um conhecimento mais inclusivo e plural, desafiando as estruturas de poder que perpetuam a discriminação e a marginalização desses grupos. Assim, a entrevista narrativa se tornou uma ferramenta de empoderamento e transformação, alinhada com os princípios de uma pesquisa que buscou a descolonização do saber, do ser e do poder.

3.5 Análise dos Dados: Interpretativismo e Construcionismo social

Para realizar a análise das narrativas coletadas, busquei identificar temas recorrentes, padrões e categorias de microagressões LGBTQIAPN+fóbicas presentes nos relatos dos participantes. A partir dessa perspectiva, a investigação esteve centrada na identificação de tipologias de microagressões, atentando para a frequência, a forma de ocorrência e os contextos nos quais essas experiências se manifestavam no ambiente acadêmico.

Complementando esse procedimento, observei ainda os impactos emocionais relatados pelos sujeitos, procurando compreender como as microagressões afetavam subjetivamente seus cotidianos e suas trajetórias profissionais e pessoais dentro da instituição. Nesse processo, focalizei na estrutura narrativa das histórias compartilhadas, considerando elementos como personagens envolvidos, espaços, situações de conflito, estratégias de resolução e os significados atribuídos pelos narradores às suas experiências.

Além disso, examinei também a linguagem utilizada nas narrativas, buscando identificar as ideologias subjacentes, as relações de poder e as formas sutis de reprodução da LGBTQIAPN+fobia em seus discursos. Nesse caso, a linguagem foi compreendida não apenas como um veículo de comunicação, mas como uma prática social que revelava e sustentava estruturas simbólicas de opressão e exclusão.

Ademais, conforme (Collins e Bilge, 2020), atentei para as interseccionalidades evidenciadas nas narrativas dos docentes, com o intuito de analisar como outras categorias de identidade – como raça, gênero, classe social, etnia, entre outras – se cruzavam com a identidade LGBTQIAPN+ dos participantes e, conseqüentemente, modulavam suas experiências com as microagressões. Desse modo, a interseccionalidade foi uma chave interpretativa fundamental para compreender as diferentes camadas de desigualdade que perpassavam os discursos analisados.

Considerando a abordagem desta pesquisa, a análise das narrativas foi conduzida a partir dos conceitos de *Sentipensar* (Fals Borda, 2015) e de *Corazonar* (Arias, 2010), buscando não apenas identificar categorias temáticas, mas também permitir que os próprios participantes revelassem os significados de suas experiências. Dessa forma, a pesquisa evitou a redução das vozes dos participantes a meros dados quantitativos ou descrições distanciadas.

A pesquisa partiu do entendimento que o conhecimento científico não é neutro e que a construção da realidade social se dá por meio de relações de poder. Dessa forma, adotei uma abordagem que combinasse o interpretativismo e o construcionismo social, para analisar as narrativas dos professores LGBTQIAPN+ e compreender como suas vivências eram discursivamente moldadas no contexto institucional.

A compreensão da percepção de professores LGBTQIAPN+ da Unifap sobre as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da universidade exigiu uma abordagem que considerasse tanto os significados subjetivos quanto os processos sociais que moldavam as experiências desses indivíduos. Nesse contexto, conforme os estudos de Schwandt (2006), o interpretativismo e o construcionismo social se configuram como abordagens epistemológicas complementares, que oferecem perspectivas teóricas robustas para compreender as dinâmicas envolvidas.

Para Schwandt (2006), o **interpretativismo** busca entender o significado que os indivíduos atribuem às suas experiências, focando na subjetividade da realidade social. Esta abordagem foi particularmente útil para a análise das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas, uma vez que esses fenômenos não podem ser compreendidos como eventos puramente objetivos, mas devem ser analisados à luz das interpretações individuais dos professores LGBTQIAPN+.

Além disso, o interpretativismo parte do pressuposto de que a realidade social é socialmente construída e subjetiva (Schwandt, 2006). Nessa perspectiva, as microagressões não eram apenas ações objetivas, mas também eram moldadas pelas percepções dos professores sobre o ambiente institucional e a cultura da universidade. Sendo assim, para entrevistar os

professores da Unifap, tive a oportunidade de explorar como essas experiências de discriminação eram interpretadas e ressignificadas pelos docentes, revelando os significados subjetivos dessas situações.

Uma característica central do interpretativismo é o reconhecimento de que o pesquisador é um intérprete ativo no processo de investigação. Nessa direção, isso implica que o pesquisador deve estar ciente de seus próprios pressupostos e vieses, buscando distanciamento das suas próprias referências culturais e históricas. No contexto desta pesquisa, isso significa que o pesquisador deve estar atento à forma como seus próprios valores e experiências podem influenciar a interpretação dos dados coletados. Dessa maneira, busquei uma compreensão fiel das perspectivas dos professores LGBTQIAPN+, sem impor interpretações externas ou estereótipos.

Ademais, o interpretativismo destaca que as ações humanas não são aleatórias ou sem sentido, mas estão sempre carregadas de significados que precisam ser interpretados. Assim, esse pressuposto foi relevante na análise das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas, que não poderiam ser vistas como incidentes isolados ou triviais. Ao contrário, essas microagressões tiveram impactos profundos nas vidas desses professores, afetando sua identidade profissional, seu bem-estar emocional e suas relações sociais dentro da universidade. Com isso, a pesquisa se comprometeu com a fidelidade às perspectivas dos participantes, buscando compreender suas experiências de maneira holística e respeitosa.

Em relação ao **construcionismo social**, que também ofereceu uma abordagem teórica relevante para a pesquisa, pois se concentra na forma como o conhecimento e a realidade social são construídos socialmente através da linguagem e da interação humana (Schwandt, 2006). No caso das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na Unifap, o construcionismo social sugeriu que esses incidentes não eram fenômenos naturais ou universais, mas sim construções sociais que são perpetuadas por meio das normas, práticas e discursos dos sujeitos históricos e da cultura institucional.

O construcionismo social destaca a importância da linguagem na construção da realidade social, enfatizando como os discursos e as práticas comunicam e reforçam as normas sociais dominantes. Para analisar o discurso dos professores LGBTQIAPN+, foi possível perceber como a linguagem era usada para legitimar e naturalizar as microagressões. Nesse sentido, a forma como as microagressões foram verbalizadas, justificadas ou até minimizadas dentro da instituição reflete as relações de poder presentes na universidade. Assim, a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio poderoso de construção e manutenção das normas sociais.

Além disso, o construcionismo social reconhece que a realidade social é construída dentro de um contexto histórico e cultural específico. No caso da Unifap, é fundamental considerar como as tradições culturais, os valores sociais e as normas da sociedade brasileira influenciam a forma como as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas são percebidas, tratadas e institucionalizadas. Para Curiel (2019), a cultura patriarcal, a heteronormatividade e outras estruturas sociais presentes no país podem impactar diretamente a maneira como o sistema opressor são naturalizadas na sociedade, neste estudo, como as microagressões são vivenciadas e legitimadas dentro do espaço acadêmico.

Para Schwandt (2006), o construcionismo social também se ocupa das relações de poder que moldam o conhecimento e as normas dentro de qualquer instituição. Na Unifap, assim como em outras instituições de ensino superior, certas perspectivas e vozes podem ser privilegiadas, enquanto outras são silenciadas ou marginalizadas. Nesse contexto, o construcionismo social permite que o pesquisador examine como as microagressões são tratadas de maneira diferente dependendo do poder e da posição social de quem as vivencia, o que influencia a forma como essas questões são abordadas na universidade.

Nesse contexto, ao combinar o interpretativismo e o construcionismo social, a pesquisa sobre as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na Unifap pôde alcançar uma análise mais profunda e abrangente. O interpretativismo permitiu que se explorassem os significados subjetivos que os professores LGBTQIAPN+ atribuíram às microagressões, ao passo que o construcionismo social possibilitou entender como essas microagressões são construídas socialmente, e como são mantidas e perpetuadas pelas normas, práticas e discursos presentes na cultura institucional da universidade.

Assim, ao adotar uma perspectiva integrada entre o interpretativismo e o construcionismo social, a pesquisa foi capaz de não apenas captar a experiência individual dos professores LGBTQIAPN+ da Unifap, mas também de analisar os processos sociais mais amplos que sustentavam as microagressões no ambiente universitário. Por conseguinte, isso permitiu uma compreensão ampla e complexa da cultura institucional da Unifap e das dinâmicas de poder que impactavam a vivência de professores LGBTQIAPN+ nesse espaço.

3.6 A Ética, a Política e o Compromisso com a Transformação Social

Para Christians (2006), a ética e a política desempenham papéis fundamentais na condução de pesquisas qualitativas, sobretudo em contextos sensíveis, como o estudo das

microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da Unifap. A reflexão sobre esses aspectos é essencial para garantir a integridade do processo de pesquisa e a justiça social.

Em relação à **Ética na Pesquisa Qualitativa**, Christians (2006) postula que a ética não se limita a um conjunto de normas formais, mas envolve práticas que garantem a proteção, o respeito e a dignidade dos participantes, além da responsabilidade social do pesquisador. Dada a natureza subjetiva e sensível do tema abordado nesta investigação, foi indispensável adotar uma abordagem ética rigorosa em todas as fases da pesquisa.

Em primeiro lugar, a proteção dos participantes foi um princípio principal na ética da pesquisa qualitativa. Em um estudo que envolve docentes LGBTQIAPN+ da Unifap, os riscos de danos físicos, emocionais e sociais eram consideravelmente relevantes, principalmente no contexto de um tema que poderia expor experiências dolorosas de discriminação. Para evitar esses danos, foi necessário garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, assegurando que suas identidades seriam preservadas ao longo da pesquisa e nas publicações dos resultados. Para isso, o consentimento informado também foi fundamental, garantindo que os participantes compreendessem os objetivos da pesquisa, os riscos e benefícios envolvidos, e que sua participação seria voluntária e consciente. Nesse processo, o consentimento ajudou a mitigar possíveis impactos negativos e protegeu os participantes de possíveis retaliações ou discriminação subsequente. Por fim, a integridade ética e o anonimato foram preservados mediante a utilização de pseudônimos de livre escolha dos participantes e a assinatura do TCLE.

Além disso, o respeito e a dignidade dos participantes sempre foram priorizados. No caso deste estudo, isso implicou em ouvir as experiências dos professores LGBTQIAPN+ sem julgamentos ou preconceitos, reconhecendo a complexidade das suas vivências e considerando as especificidades de cada narrativa. Nesse contexto, minha reflexividade foi um aspecto crucial, pois permitiu que minha própria tomada de consciência meus pressupostos e valores pessoais, os quais pudessem, conscientemente ou não, influenciar o processo de coleta e análise de dados. Para adotar uma postura reflexiva, busquei minimizar os riscos de viés e asseguro que as vozes dos participantes fossem representadas de maneira fiel e respeitosa.

Ademais, a integridade dos dados foi um princípio ético que assegurou a validade e confiabilidade dos resultados de pesquisa. Para garantir a transparência e a fidelidade nos dados coletados, adotei métodos rigorosos de coleta e análise, evitando manipulações ou distorções nos dados. Para isso, a fidedignidade dos dados foi assegurada por meio da transcrição literal e rigorosa das entrevistas narrativas e a confiabilidade da análise passou por um processo de validação por pares, com revisão integral do material transcrito pelo orientador da pesquisa.

Desse modo, além de garantir a integridade e a ética no tratamento dos participantes, a pesquisa qualitativa foi conduzida com uma clara responsabilidade social. Nesse caso, os resultados obtidos foram orientados para beneficiar a comunidade LGBTQIAPN+ da Unifap, promovendo a justiça social e a igualdade de direitos dentro da universidade. Assegurou-se, assim, que os dados não fossem utilizados de maneira que possam prejudicar ou estigmatizar os participantes ou qualquer outro grupo marginalizado.

Finalmente, a pesquisa sobre microagressões LGBTQIAPN+fóbicas exigiu a adesão aos códigos de ética claros e adaptados ao contexto da pesquisa qualitativa, uma vez que lidou com experiências profundamente subjetivas e contextos sociais complexos. A abordagem ética foi flexível, mas rigorosa, respeitando as especificidades da comunidade LGBTQIAPN+ e os desafios que envolveram o tratamento de temas relacionados à discriminação e ao preconceito.

No que tange à **Política na Pesquisa Qualitativa**, Christians (2006) afirma que a pesquisa qualitativa é intrinsecamente influenciada pelos valores e crenças do pesquisador, sendo impossível considerá-la como um processo totalmente neutro. Para tratar das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na Unifap, foi importante reconhecer as dimensões políticas desta pesquisa, que não se limitou ao simples ato de coletar dados, mas também envolveu uma crítica às estruturas de poder e às dinâmicas sociais presentes na universidade.

Em uma pesquisa qualitativa, é fundamental reconhecer que os valores do pesquisador influenciam todas as etapas da pesquisa: desde a formulação das questões até a interpretação dos resultados. Neste estudo, sempre estive ciente de como minhas próprias experiências e crenças poderiam moldar as perguntas de pesquisa, os métodos de coleta de dados e a análise dos resultados. Nesse processo, o reconhecimento da não-neutralidade foi uma prática reflexiva importante para evitar distorções e ter clareza sobre meu papel político na pesquisa.

Além do mais, as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas podem ser, em muitos casos, expressões de desigualdade e de relações de poder dentro da cultura institucional da universidade. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa tem o potencial de revelar essas dinâmicas, fornecendo uma plataforma para que as vozes dos professores LGBTQIAPN+ fossem amplificadas. Para dar visibilidade às experiências de discriminação, a pesquisa denunciou as desigualdades estruturais e proporcionou um espaço para que as questões relacionadas à violência simbólica fossem discutidas abertamente. Desse modo, a análise crítica das relações de poder nas interações diárias dentro da universidade foi uma das principais contribuições que esta pesquisa ofereceu.

Nesse direcionamento, a pesquisa qualitativa tem uma dimensão política, pois permite que os pesquisadores se engajem diretamente com as comunidades que estudam. No caso desta

pesquisa, o engajamento com a população LGBTQIAPN+ da Unifap foi uma prioridade. Assim, não apenas coletei dados, mas também busquei maneiras de colaborar com a comunidade, compartilhar os resultados e almejar mudanças. Dessa maneira, o estudo foi uma ferramenta de empoderamento, permitindo que os professores LGBTQIAPN+ tenham um papel ativo na análise de suas próprias experiências e na construção de estratégias de resistência e luta por mudança.

Nesse direcionamento, a pesquisa qualitativa não deve apenas um exercício acadêmico, mas é uma ferramenta para a promoção de mudança social. Nesta investigação, a pesquisa sobre microagressões LGBTQIAPN+fóbicas foi um ponto de partida para as transformações institucionais, direcionando os achados para promover justiça social para a população LGBTQIAPN+. Além do mais, os resultados devem ser usados para sensibilizar a universidade sobre as questões de discriminação e promover ações concretas para mitigar os efeitos das microagressões na vida acadêmica e profissional dos docentes LGBTQIAPN+.

Ao realizar esta pesquisa, busquei adotar uma abordagem ética rigorosa e uma postura política comprometida com a justiça social. Outrossim, a pesquisa foi conduzida com uma reflexão sobre seus impactos para a população LGBTQIAPN+, respeitando suas experiências e almejando a mudança social. Desse modo, ao integrar as dimensões éticas e políticas, este estudo não apenas ampliou o conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também desempenhou um papel importante na construção de uma universidade justa e acolhedora para todos.

4 CULTURA INSTITUCIONAL, VIOLÊNCIA, LGBTQIAPN+FOBIA E MICROAGRESSÕES NA UNIVERSIDADE

Esta seção discute os principais conceitos que orientaram a análise proposta nesta investigação, organizada em quatro eixos principais: cultura institucional, violência, LGBTQIAPN+fobia e Teoria das microagressões. No entanto, antes de adentrar nas abordagens conceituais propriamente ditas, optamos por apresentar o *Estado do Conhecimento* na introdução desta seção teórica, com o intuito de apresentar um panorama das produções acadêmicas de 2019 a 2024 em torno das temáticas centrais deste estudo, mapear as principais abordagens teóricas e metodológicas adotadas, bem como identificar lacunas e potencialidades investigativas que justificam e orientam a presente pesquisa. Para isso, empregamos a Revisão Integrativa da Literatura, conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011).

Já na discussão teórica, o primeiro eixo apresenta os fundamentos do conceito de cultura, partindo de uma perspectiva antropológica e sociológica, e destacando a complexidade e a multiplicidade de sentidos que são atribuídos a esse termo. Iniciamos com Geertz (2008), discutindo a noção de cultura como sistema simbólico interpretável; em seguida, Eagleton (2003), evidenciando o caráter político e histórico do conceito de cultura; e, por último, as contribuições de Williams (2011), que entende a cultura como um campo de disputas entre forças hegemônicas e emergentes. Em seguida, o foco recai sobre a cultura institucional, com base nas formulações teóricas de Edgar Schein (2017), Pérez Gómez (2001) e Silva (2006), que oferecem subsídios para compreender como valores, práticas, normas e símbolos são construídos, naturalizados e reproduzidos no contexto das organizações, subsidiado pelos estudos de Coimbra (2024) e Silva e Rauã (2021) para tratar da cultura institucional no contexto do ensino superior.

O segundo eixo aborda a violência como fenômeno estruturante da vida social, com ênfase em suas expressões simbólicas, políticas e estruturais no espaço universitário. Inicialmente, apresenta-se a crítica de Marilena Chaui (2017) ao mito da não violência nas sociedades democráticas, avançando para a concepção de necropolítica proposta por Achille Mbembe (2016), que explicita os mecanismos pelos quais o Estado e as instituições regulam quem pode viver e quem deve morrer. Em seguida, são discutidas as contribuições de Denis de Oliveira (2018) acerca da violência estrutural, destacando sua relação com processos históricos de exclusão e com os marcadores sociais da diferença.

No terceiro eixo teórico, discutimos a LGBTQIAPN+fobia, a partir de um olhar histórico, político e sociocultural sobre as violências direcionadas a identidades dissidentes da norma cisheterossexual. A base teórica principal será constituída pelos estudos de Luiz Mott (1992; 2005; 2010; 2015; 2017), Vainfas (1986a; 1986b, 1995, 2011) e Missiatto (2021), cuja produção é referência no campo dos direitos humanos e da luta contra a homofobia no Brasil. Desse modo, este eixo evidencia como a LGBTQIAPN+fobia se manifesta de forma estrutural, interseccionando-se com a cultura institucional universitária e com as microagressões experimentadas pelos sujeitos da pesquisa.

No quarto eixo, abordaremos a teoria das microagressões, como lente analítica para examinar formas sutis, cotidianas e, muitas vezes, imperceptíveis de violência simbólica dirigidas aos sujeitos de grupos historicamente marginalizados. O referencial teórico será ancorado predominantemente nos estudos de Kevin Nadal (2016; 2018) e Derald Wing Sue (2010), cujas contribuições possibilitam identificar, categorizar e compreender os impactos psicossociais das microagressões nas trajetórias de pessoas LGBTQIAPN+, sobretudo, em ambientes institucionais.

Sendo assim, a articulação desses eixos teóricos permitiu construir uma base sólida para a análise das experiências relatadas pelos professores LGBTQIAPN+ participantes da pesquisa, contribuindo para o aprofundamento da compreensão das relações entre sexualidade, identidade de gênero e cultura institucional no contexto da universidade pública brasileira.

4.1 Estado do conhecimento e docência no ensino superior

Para situar o atual estado do conhecimento sobre as temáticas abordadas nesta pesquisa, optei pela Revisão Integrativa da Literatura. Conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), é um método de pesquisa que reúne, analisa e sintetiza a produção acadêmica existente sobre um determinado tema, permitindo uma visão abrangente do estado do conhecimento da área estudada. Desse modo, esse tipo de revisão combina evidências empíricas e teóricas, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado.

Botelho, Cunha e Macedo (2011) argumentam que o principal objetivo da revisão integrativa é integrar diferentes perspectivas e abordagens metodológicas, ampliando a compreensão do tema por meio da análise de múltiplos estudos. Além disso, esse método se diferencia de outras revisões sistemáticas por permitir a inclusão de pesquisas experimentais e não experimentais, garantindo maior diversidade nas fontes de informação. Para os referidos

autores, a condução de uma revisão integrativa envolve um processo sistemático e rigoroso, dividido em seis etapas principais:

Quadro 01 – Processo da Revisão Integrativa da Literatura

Etapa	Tipo de etapa	Descrição da etapa
1	Identificação do tema e formulação da questão de pesquisa	A primeira etapa consiste na definição clara do problema a ser investigado e na formulação de uma pergunta de pesquisa específica. Também envolve a escolha dos descritores e palavras-chave, além da seleção das bases de dados que são utilizadas na busca por estudos relevantes.
2	Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão	Os critérios de inclusão e exclusão devem ser bem definidos para garantir a qualidade e a relevância dos estudos analisados. Esses critérios podem ser ajustados ao longo da pesquisa para refinar a seleção das publicações.
3	Identificação e seleção dos estudos	Nesta etapa, realiza-se a leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave dos estudos encontrados, a fim de verificar sua adequação aos critérios estabelecidos. Uma tabela pode ser elaborada para organizar os estudos pré-selecionados, facilitando a categorização e análise posterior.
4	Categorização e extração de dados	Os estudos selecionados são organizados de acordo com categorias temáticas ou metodológicas. Informações como tamanho da amostra, metodologia empregada, variáveis analisadas e principais resultados são documentadas em instrumentos como matrizes de síntese para facilitar a análise comparativa.
5	Análise e interpretação dos resultados	A análise dos dados consiste na identificação de padrões, tendências e lacunas no conhecimento. Essa etapa também permite sugerir direções para futuras pesquisas, contribuindo para o avanço teórico e prático do tema investigado.
6	Apresentação dos resultados e síntese do conhecimento	A última etapa envolve a descrição detalhada do processo de revisão e a apresentação dos principais achados. A revisão integrativa deve permitir que os leitores avaliem criticamente os procedimentos adotados e compreendam as contribuições do estudo para a área de conhecimento.

Fonte: quadro construído pelo autor com base nos estudos de Botelho, Cunha e Macedo (2011)

Diante desse direcionamento, a revisão integrativa da literatura foi realizada em fevereiro de 2025, por meio da busca de estudos acadêmicos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para realização desse procedimento, parto da seguinte pergunta: O que dizem as teses e dissertações publicadas entre 2019 e 2024 sobre a temática da LGBTQIAPN+fobia direcionada aos professores?

Em relação aos critérios de inclusão, optei pelos estudos publicados entre 2019 e 2024, as dissertações e teses que deveriam abordar a temática da “LGBTQIAPN+fobia direcionada aos professores” e também assuntos relacionados à LGBTQIAPN+fobia, às Microagressões e à Cultura Institucional no ensino superior. Além disso, a busca no site da Capes foi realizada em duas etapas: na primeira etapa, fiz pesquisas usando os descritores individualmente para mensurar o número de pesquisa referentes às temáticas já citadas; na segunda etapa, realizei a combinação dos descritores, que será visto no quadro mais adiante, a fim de refinar os resultados no sistema de buscas e de verificar o andamento das últimas pesquisas acerca da

temática da LGBTQIAPN+fobia direcionadas aos professores, principalmente, no ensino superior. Em relação aos critérios de exclusão, os estudos que abordavam apenas a discriminação de alunos, pesquisas sem relevância direta para o contexto educacional e que estavam fora do período definido. Assim, busquei apresentar os dados obtidos na área da educação no contexto brasileiro como base para justificar a relevância social e acadêmica deste estudo.

No primeiro momento, decidi realizar uma pesquisa empregando individualmente os descritores “LGBTQIAPN+fobia” e “LGBTfobia”. Em relação ao primeiro termo, independente do uso de aspas, o sistema encontrou 3 pesquisas, sendo 2 dissertações de mestrado publicadas em 2023 e 1 tese de doutorado publicada em 2022. Ao ler os títulos das pesquisas, pude perceber que nenhuma delas tinha relação com docentes LGBTQIAPN+. Já o segundo termo, foram encontradas 108 pesquisas, conferindo 77 dissertações de mestrado, 13 de mestrado profissional e 18 teses de doutorado; 28 pesquisas publicadas em 2019, 24 pesquisas em 2021, 30 pesquisas em 2022 e 26 pesquisas em 2023. Novamente, após a leitura dos títulos, as pesquisas não indicavam estudos diretamente relacionados aos professores LGBTQIAPN+.

Outro descritor que utilizei nas buscas foi “Microagressões”, no período de 2019 a 2024. Nesse momento, o sistema disponibilizou, independente do uso de aspas, 20 pesquisas, sendo 12 dissertações de mestrado, 3 de mestrado profissional e 5 teses de doutorado, a maioria das pesquisas estavam relacionadas ao racismo e à violência contra as mulheres. Desse número, somente 2 pesquisas estavam relacionadas à população LGBTQIAPN+, 1 dissertação em 2022 e 1 tese em 2021. Entretanto, nenhuma das pesquisas se referiam aos professores LGBTQIAPN+.

Outro descritor pesquisado foi a “cultura institucional”. Por meio dessa palavra-chave, sem aspas, 2634 pesquisas foram localizadas no banco de dados. Ao utilizar as aspas, 179 pesquisas foram encontradas. Para refinar ainda mais meus resultados, combinei dois descritores: “cultura institucional” AND universidade, de 2019 a 2024, obtive 74 pesquisas, sendo 28 dissertações de mestrado, 19 de mestrado profissional e 27 de teses de doutorado. Já combinando “cultura institucional” AND “ensino superior” no período de 2019 a 2024, 17 pesquisas foram localizadas, divididas em 4 dissertações de mestrado, 5 de mestrado profissional e 8 teses de doutorado.

Nas buscas, para encontrar pesquisas relacionadas à temática “LGBTQIAPN+fobia direcionada aos professores”, utilizei a combinação dos seguintes descritores: Professor AND homofobia AND “Ensino Superior”; Professor AND LGBTQfobia; Professora AND Lesbofobia;

Professor AND Bifobia; “Professor Gay” AND Homofobia; “Professora Trans” AND Transfobia; “Professora Lésbica” AND “Ensino Superior”; “Professor Homossexual” AND “Ensino Superior”; “Professor? Trans” AND “Ensino Superior”. A partir da combinação desses descritores, a busca resultou em 12 estudos relevantes, que foram organizados em categorias por descritores, conforme pode ser visualizado no quadro seguinte:

Tabela 2 – Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Nº da combinação	Descritores	Nº de pesquisas encontradas	Nº de pesquisas selecionadas
1	Professor AND homofobia AND “Ensino Superior”	4 pesquisas	1 pesquisa
2	Professor AND LGBTfobia	24 pesquisas	1 pesquisa
3	Professora AND Lesbofobia	4 pesquisas	2 pesquisas
4	Professor AND Bifobia	Nenhuma	Nenhuma
5	“Professor Gay” AND Homofobia	2 pesquisas	2 pesquisas
6	“Professora Trans” AND Transfobia	3 pesquisas	3 pesquisas
7	“Professora Lésbica” AND “Ensino Superior”	2 pesquisas	2 pesquisas
8	“Professor homossexual” AND “Ensino Superior”	Nenhuma	Nenhuma
9	“Professor? Trans” AND “Ensino Superior”	1 pesquisa	1 pesquisa
Total		41 pesquisas	12 pesquisas

Fonte: elaborada pelo autor.

Para melhor visualizar as pesquisas realizadas no contexto brasileiro, organizei as pesquisas em quadros, com as informações das dissertações e teses mapeadas, separadas por região brasileira. Além disso, o quadro foi organizado respectivamente com o nome do pesquisador, título da pesquisa, o ano de publicação, o tipo de pesquisa (dissertação ou tese), a instituição e os descritores utilizados na pesquisa, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 02 – Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Região Norte

Acadêmico	Título	Ano	Tipo	Instituição	Descritores
Jardinélio Reis da Silva	Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência	2019	Dissertação	Universidade do Estado do Pará	Professora gay AND homofobia
Andressa Costa dos Santos	“TUDO AQUILO QUE SOU PERPASSA A MINHA EXISTÊNCIA ENQUANTO MULHER E LÉSBICA”: Narrativas de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá	2020	Dissertação	Universidade Federal do Amapá	Professora lésbica AND ensino superior

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

A dissertação de Jardínélio Reis da Silva, intitulada “Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência”, defendida em 2019 na Universidade do Estado do Pará, insere-se na temática da discriminação e da heteronormatividade no ambiente escolar, focalizando as experiências de professores homossexuais em contextos educacionais. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa baseada na *Fenomenologia Social* de Alfred Schutz, utilizando entrevistas narrativas, permitindo a compreensão aprofundada das vivências subjetivas dos docentes LGBTQIAPN+ em relação à homofobia no cotidiano escolar. A análise dos dados revela padrões significativos relacionados à vivência de professores gays e professoras lésbicas no contexto escolar, como: a homofobia está presente de maneira recorrente na trajetória profissional dos docentes LGBTQIAPN+, manifestando-se tanto por meio de atos discriminatórios diretos quanto por formas sutis de violência simbólica; o ambiente escolar reforça a heteronormatividade, pressionando os docentes a ocultar aspectos de sua identidade de gênero e orientação sexual para evitar retaliações; Professores e professoras necessitam adaptar suas práticas pedagógicas, seja para abordar temas de diversidade de forma estratégica, seja para evitar conflitos e violências institucionais; a pesquisa evidencia formas de exclusão institucional, além de impactos psicológicos significativos nos docentes, incluindo insegurança profissional e emocional.

A dissertação de Andressa Costa dos Santos, intitulada “TUDO AQUILO QUE SOU PERPASSA A MINHA EXISTÊNCIA ENQUANTO MULHER E LÉSBICA”: *Narrativas de professoras lésbicas das Instituições de Ensino Superior do Amapá*, defendida em 2020 na Universidade Federal do Amapá, foca nas experiências de professoras lésbicas no ensino superior, analisando a construção de identidades docentes e os desafios enfrentados no contexto universitário. A pesquisadora utilizou uma amostragem de quatro professoras lésbicas, atuantes em instituições de ensino superior do Amapá. A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas narrativas, baseando-se na abordagem fenomenológica. Em sua análise, a pesquisadora utilizou a sociologia compreensiva weberiana para examinar os discursos das participantes. Na sua pesquisa, há variáveis analisadas acerca da relação entre identidade docente e negociações de gênero e sexualidade, do impacto das representações de gênero e sexualidade na experiência profissional, e das formas de resistência e enfrentamento das professoras em contextos institucionais heteronormativos.

De modo geral, é possível perceber que a dissertação de Andressa Costa dos Santos contribui para a compreensão dos desafios enfrentados pelas professoras lésbicas no ensino superior, destacando a interseccionalidade entre gênero, sexualidade e identidade docente.

Nessa abordagem qualitativa, a pesquisa permite um aprofundamento nas trajetórias das participantes, fornecendo um retrato detalhado da realidade dessas professoras na Amazônia amapaense. Sendo assim, a pesquisa revela que, mesmo em ambientes universitários, a lesbofobia e a invisibilidade das identidades lésbicas continuam sendo um desafio para essas mulheres, demonstrando a necessidade de maior debate e implementação de políticas de combate e de inclusão no ensino superior.

Em relação as pesquisas realizadas na região Centro-Oeste, o sistema de pesquisa da Capes também forneceu 2 pesquisas, vejamos o quadro seguinte:

Quadro 03 – Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Região Centro-Oeste.

Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Região Centro-Oeste					
Pesquisador	Título	Ano	Tipo	Instituição	Descritores
Susi Francis Amaral Piva	Direitos Humanos e Formação Humana: lutas e resistências de professoras da Educação Básica do Distrito Federal frente aos discursos antigênero na escola	2022	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Professor AND LGBTfobia
Angela Gilda Alves	Violência contra o docente na prática pedagógica em saúde: Uma abordagem intercultural	2021	Tese	Universidade Federal de Goiás	Professor AND homofobia AND ensino superior

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

A dissertação “Direitos Humanos e Formação Humana: lutas e resistências de professoras da Educação Básica do Distrito Federal frente aos discursos antigênero na escola”, de Susi Francis Amaral Piva, investiga como professoras da Educação Básica percebem e lidam pedagogicamente com discursos antigênero na escola, considerando os impactos políticos e sociais dessa retórica. Na sua pesquisa, a pesquisadora usa uma amostragem composta por professoras da educação básica do Distrito Federal, empregando a entrevista semiestruturada e análise documental, apoiando em uma abordagem qualitativa com método de Análise de Discurso. Nesse estudo, há variáveis analisadas a partir da percepção das professoras sobre os discursos antigênero, o impacto das políticas e discursos conservadores no ambiente escolar e as formas de resistência pedagógica e estratégias para abordar a diversidade e os direitos humanos na escola. Além disso, o referencial teórico da pesquisa baseia-se em teorias feministas e estudos de gênero, com influência de autoras como Judith Butler, Michel Foucault e Joan Scott.

Embora o título e o resumo dessa dissertação não contenha informações que evidencie que os participantes da pesquisa sejam professores LGBTQIAPN+, as expressões “lutas e resistência de professoras” e “discursos antigênero na escola” chamaram minha atenção, pois

me fez recordar dos estudos de Gomes (2022), alertando que a prática homofóbica não é sofrida somente pelos indivíduos da comunidade LGBTQIAPN+, como também atinge qualquer pessoa que não compactue com esse tipo de violência e não se adequam aos padrões consideráveis aceitáveis pela sociedade referenciada em um padrão cisheteronormativo, consequentemente, esses fatores podem causar sofrimentos físicos e psicológicos, podendo chegar ao extremo da violência, que seria o homicídio, parecendo ser uma tentativa de exterminar da sociedade o ser abjeto que desconfigura o padrão hegemônico. Desse modo, essa perspectiva me fez relacionar com as participantes dessa pesquisa, quando elas relatam constante ameaças por lutarem e resistirem ao discurso antigênero na escola.

Desse modo, essa dissertação revela um ambiente escolar permeado por tensões ideológicas, no qual professoras são alvo de perseguições por abordarem gênero e diversidade. Nesse contexto, os discursos antigênero, promovidos por setores políticos e religiosos conservadores, têm como objetivo desqualificar práticas pedagógicas voltadas aos Direitos Humanos, impactando tanto as docentes quanto os/as estudantes. Entre os desafios apontados pelas professoras entrevistadas, destacam-se: censura e desqualificação, usando discursos negacionistas para minar debates sobre gênero e diversidade na escola; Perseguição e ameaças, nesse caso, docentes que abordam temas de gênero sofrem represálias, necessitando desenvolver estratégias de sobrevivência para manter suas práticas pedagógicas; Insegurança institucional, faltando suporte governamental e jurídico para garantir a liberdade pedagógica.

Em relação à tese "Violência contra o docente na prática pedagógica em saúde: Uma abordagem intercultural", de Angela Gilda Alves, embora o título e o resumo da pesquisa não se refiram diretamente aos professores LGBTQIAP+, a pesquisa busca investigar a violência contra professores no ensino superior, que é um dos eixos da minha pesquisa, da área da saúde, com um olhar intercultural e embasamento em diferentes métodos de análise. Essa pesquisa se insere nos campos da Educação, Saúde e Direitos Humanos, abordando eixos temáticos que buscam: a definição e formas de violência, focando na violência docente, que é entendida como um conjunto de ações e de situações promovidas por estudantes, podendo ser insidiosa ou crônica, presencial ou digital; Indicadores de violência, incluindo ameaças, agressões verbais, assédio sexual, homofobia, coação por parte de familiares e ataques por meio digital; Fatores determinantes, que podem englobar a cultura institucional, o gênero dos docentes, a percepção de violência pelos professores e gatilhos que levam os alunos a cometerem atos violentos.

Essa tese contribui para a compreensão da violência contra docentes no Ensino Superior, trazendo *insights* importantes sobre como essa violência se manifesta, seus fatores determinantes e suas consequências. Além disso, os resultados mostram que a violência contra

professores têm raízes sociais e institucionais, sendo amplificada por desigualdades e relações de poder; o reconhecimento e a gestão organizacional da violência são fundamentais para criar ambientes acadêmicos mais seguros; os professores precisam ser capacitados para desenvolver habilidades e atitudes que os ajudem a enfrentar situações de violência, evitando que essas dinâmicas prejudiquem a saúde mental e o ambiente educacional. Por fim, a tese reforça a necessidade de ações institucionais e pedagógicas para prevenir e combater a violência contra docentes, garantindo melhores condições de trabalho e ensino.

No tange à região Sudeste, as buscas no sistema da Capes resultaram em 3 pesquisas, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 04 – Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Região Sudeste

Acadêmico	Título	Ano	Tipo	Instituição	Descritores
Anamaria Ladeira Pereira	Memórias dissidentes de professoras de crianças: episódios de lesbofobia cotidiana	2022	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Professora AND Lesbofobia
Diego Alves Cortes	As marcas da homofobia na vida de um docente: narrativas que ecoam da sala de aula	2021	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	Professora gay AND homofobia
Ernane Alexandre Pereira	As Professoras TRANS nas salas de aula: entre quadro, giz e TRANSfobia	2020	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Professora trans AND transfobia

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

A dissertação "Memórias dissidentes de professoras de crianças: episódios de lesbofobia cotidiana", de Anamaria Ladeira Pereira, investiga a experiência de professoras lésbicas que lecionam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nos episódios de lesbofobia que enfrentam no cotidiano escolar. O estudo articula memória e identidade, utilizando um recorte interseccional para analisar as violências e resistências vividas por essas docentes. Essa pesquisa se insere nos campos da Educação, Estudos de Gênero e Sexualidade, Estudos Feministas e Teoria Queer, abordando questões relacionadas à violência lesbofóbica e controle social. Nesse contexto, a lesbofobia se manifesta na vigilância sobre o comportamento das professoras, incluindo sua aparência, tom de voz, vestuário e vida pessoal; o ambiente escolar exige que as docentes sejam "exemplos" para crianças, reforçando um modelo tradicional de feminilidade; a imposição do papel da "*professorinha*" como figura dócil e heteronormativa. Em relação a metodologia e abordagem teórica, o estudo se baseia no método das conversas (inspirado em abordagens narrativas e autobiográficas), ouvindo professoras lésbicas com mais de 50 anos. A pesquisadora adota como referência a obra "Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano", de Grada Kilomba, que propõe uma

análise sobre os impactos do racismo em experiências subjetivas. Além disso, a fundamentação teórica abrange a Teoria Queer, Estudos feministas, Pós-estruturalismo, Estudos da memória e das lesbianidades, com destaque para autoras negras e decoloniais.

Em relação ao contexto político e social das participantes, um estudo que destaca a influência de um governo reacionário que reforça o silenciamento de identidades dissidentes e a repressão às professoras lésbicas e bissexuais afeta não apenas suas vidas pessoais, mas também o processo pedagógico e o direito dos alunos a uma educação inclusiva. Ademais, a pesquisa demonstra a resistência e estratégias de enfrentamento, relatando que as professoras desenvolvem formas de resistência contra a lesbofobia estrutural nas escolas, e identifica táticas de sobrevivência que possibilitam a continuidade da atuação docente, apesar das dificuldades.

Nesse sentido, a dissertação revela que a lesbofobia não se manifesta apenas por meio de ataques explícitos, mas também por formas sutis e sistemáticas de exclusão, silenciamento e vigilância. Ademais, os resultados evidenciam ainda que, no ambiente educacional, a identidade sexual das professoras está constantemente sob fiscalização, que há uma exigência de feminilidade compulsória reforçando normas cisheteronormativas, que a repressão às identidades lésbicas não ocorre apenas no plano individual, mas tem implicações pedagógicas, pois limita debates sobre diversidade. Além disso, há o cenário político conservador, que intensifica as violências simbólicas e materiais contra professoras lésbicas e bissexuais, restringindo espaços de discussão sobre gênero e sexualidade na escola. Por fim, as professoras criam estratégias de resistência, seja por meio do silêncio estratégico, da construção de redes de apoio ou da reafirmação de suas identidades dentro do espaço escolar.

A dissertação "As marcas da homofobia na vida de um docente: narrativas que ecoam da sala de aula", de Diego Alves Cortes, é um estudo autobiográfico que aborda a relação entre homossexualidade e docência. O autor utiliza a pesquisa narrativa para contar sua trajetória como professor gay de matemática, explorando como a heteronormatividade moldou sua vida pessoal e profissional. Sua pesquisa enfatiza os desafios, preconceitos e processos de autoaceitação vividos pelo autor, além de discutir a interseção entre sexualidade, família, religião e o ambiente de trabalho. A pesquisa contribui para a discussão sobre homofobia na docência e os desafios enfrentados pelos professores LGBTQIAPN+. Para isso, o pesquisador faz uso de aportes que incluem: a valorização da narrativa autobiográfica como ferramenta de pesquisa para compreender a interseção entre identidade e profissão; a exposição do impacto da heteronormatividade estrutural no ambiente educacional, demonstrando como a escola pode ser um espaço de opressão para professores não heterossexuais; o reconhecimento das estratégias de resistência desenvolvidas por professores LGBTQIAPN+, mostrando que a

autoaceitação e o conhecimento dos próprios direitos são fundamentais para o enfrentamento da homofobia; o estudo reforça a importância de políticas públicas e práticas institucionais que promovam a diversidade e protejam docentes LGBTQIAPN+ contra discriminação e violência no ambiente escolar. Desse modo, essa dissertação não apenas denuncia as dificuldades enfrentadas por professores gays, mas também afirma a potência das narrativas individuais na construção de um conhecimento crítico sobre gênero, sexualidade e educação. Seu relato ecoa como um chamado para a reflexão sobre a necessidade de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores para professores e alunos LGBTQIAPN+.

A dissertação “As Professoras TRANS nas salas de aula: entre quadro, giz e TRANSfobia”, de Ernane Alexandre Pereira, analisa as vivências e desafios enfrentados por professoras transexuais no ambiente escolar. Nesse estudo, o pesquisador busca compreender como essas profissionais constroem suas identidades docentes, enfrentam preconceitos e elaboram práticas pedagógicas antissexistas e anti-LGBTfóbicas. Para alcançar esse objetivo, o autor se baseia em referenciais teóricos de gênero, transexualidade e heteronormatividade, dialogando com pensadores como Bento, Butler, Louro, Foucault e Preciado. Em relação à metodologia, o estudioso envolve narrativas formativas de quatro professoras trans, cujos relatos foram coletados por meio de conversas online. Essa dissertação oferece uma contribuição importante ao campo da Educação ao trazer visibilidade para as experiências de professoras trans, sendo um grupo que historicamente é marginalizado. No bojo de sua estrutura, a pesquisa apresenta alguns eixos temáticos como o reconhecimento da escola como espaço de disputa política sobre gênero e identidade, no qual a presença de professoras trans desafia as normas hegemônicas; a necessidade de desconstrução de estereótipos sobre corpo, identidade e gênero para promover uma educação verdadeiramente inclusiva; a valorização das narrativas formativas como metodologia para entender as vivências e estratégias de resistência das professoras trans; e um alerta sobre as barreiras institucionais e estruturais que limitam o acesso de pessoas trans à docência, reforçando a urgência de políticas públicas de inclusão.

Essa investigação aponta para graves obstáculos enfrentados por professoras trans no ambiente escolar, que vão desde a não aceitação de suas identidades até violências explícitas e simbólicas. Nesse estudo, as principais interpretações dos resultados estão relacionadas à presença de professoras trans na escola como um desafio à normatividade de gênero, que acaba gerando conflitos e resistência por parte da comunidade escolar, que muitas vezes impõe barreiras institucionais e sociais. Nesse mesmo sentido, o acesso à docência para pessoas trans ainda é limitado por preconceitos estruturais, o que dificulta tanto a inserção quanto a permanência no magistério. Ademais, a transfobia no ambiente escolar pode se manifestar de

diversas formas, incluindo deslegitimação da autoridade docente, preconceito de colegas, direções e alunos, além de tentativas de silenciamento e exclusão. A pesquisa evidencia ainda a falta de formação de gestores e professores para lidar com questões de gênero e identidade trans, reforçando a necessidade de mudanças institucionais na educação.

Apesar desses desafios, as professoras trans desenvolvem estratégias de resistência, buscando promover práticas pedagógicas inclusivas e atuando como referências de diversidade dentro da escola. Desse modo, essa pesquisa defende que a escola precisa ir além da mera tolerância e caminhar em direção à valorização e aprendizado com as experiências das professoras trans. Nesse sentido, o estudo demonstra que a presença dessas profissionais não apenas transforma a escola, mas também abre caminhos para práticas pedagógicas diversas.

Em relação à região Nordeste, as buscas no sistema da Capes resultaram em 3 pesquisas, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 05 – Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Região Nordeste

Acadêmico	Título	Ano	Tipo	Instituição	Descritores
Gersier Ribeiro dos Santos	Escrevivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades	2022	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia	Professora AND Lesbofobia
Ícaro Dias Cruz	(Trans)vestilizar a educação: ser professora trans e negra na educação básica em Vitória da Conquista-BA	2022	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Professora trans AND transfobia
Helma de Melo Cardoso	Uma educação outra: subjetividades trans* no currículo do ensino superior em universidades nordestinas	2020	Tese	Universidade Federal de Sergipe	Professor trans AND ensino superior

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

A dissertação "Escrevivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades", de Gersier Ribeiro dos Santos, investiga as experiências docentes e acadêmicas de professoras negras lésbicas, abordando suas trajetórias e práticas pedagógicas na Educação Básica e no Ensino Superior. O estudo se apoia teoricamente nas contribuições de Audre Lorde e Glória Anzaldúa, utilizando a decolonialidade e as escrevivências como método de pesquisa. A metodologia envolve entrevistas narrativas, permitindo a construção de um conhecimento situado e ancorado na experiência vivida. A pesquisa contribui para os estudos sobre interseccionalidade, educação e lesbianidade, destacando a importância das escrevivências como ferramenta metodológica e política. O pesquisador apresenta alguns aportes que abordam: a valorização das experiências de professoras negras lésbicas como produtoras de conhecimento, desafiando a invisibilização

acadêmica desses grupos; a compreensão da docência como um espaço de disputa política, onde a presença de professoras dissidentes das normas hegemônicas tem impacto transformador na educação; a necessidade de políticas institucionais para combater o racismo e a LGBTfobia na educação, garantindo um ambiente de trabalho e estudo mais inclusivo; a proposta de um livro como intervenção pedagógica, reforçando a importância da memória, da narrativa e da produção de conhecimento a partir da vivência de mulheres negras lésbicas.

Os resultados dessa dissertação evidenciam que as professoras negras lésbicas enfrentam múltiplas opressões simultaneamente, tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar. Os principais achados incluem que o racismo e a lesbofobia estruturam as relações profissionais e acadêmicas, criando barreiras institucionais e sociais para essas mulheres; a necessidade de silenciamento da identidade lésbica ainda é uma realidade para muitas professoras, que acaba funcionando como uma estratégia de autopreservação frente ao preconceito; a presença dessas professoras na escola e na universidade desempenha um papel crucial na formação de estudantes, uma vez que proporciona referências positivas de identidade e pertencimento para jovens negras e LGBTQIAPN+; a solidariedade entre professoras negras lésbicas é um elemento essencial de resistência, funcionando como uma rede de apoio e acolhimento diante das dificuldades impostas pelo meio acadêmico e escolar; e as práticas pedagógicas dessas professoras são marcadas por um compromisso político e ativista, buscando desafiar as estruturas opressivas dentro da educação.

A dissertação "(Trans)vestilizar a educação: ser professora trans e negra na educação básica em vitória da conquista-ba", de Ícaro Dias Cruz, analisa a experiência docente de Denise Ventura, uma professora transexual e negra no município de Vitória da Conquista, Bahia. Esse estudo adota uma abordagem qualitativa, narrativa e descritiva, fundamentando-se em estudos queer, feminismos negros, transfeminismo e relações étnico-raciais. A pesquisa investiga ainda os desafios enfrentados pela docente, bem como suas estratégias de resistência e resiliência diante da cisheteronormatividade que estrutura o ambiente escolar. Esse estudo contribui para os estudos sobre docência, transexualidade e interseccionalidade, trazendo reflexões importantes sobre a necessidade de políticas educacionais inclusivas, que garantam maior segurança e reconhecimento para docentes trans; a importância da formação de professores e gestores escolares para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade, combatendo práticas transfóbicas dentro das instituições de ensino; o papel da escola na legitimação ou no enfrentamento das violências institucionais, destacando a importância de espaços seguros e de acolhimento para docentes e estudantes trans; a docência como um espaço de resistência, onde

a identidade de gênero e a raça não devem ser vistas como obstáculos, mas sim como componentes essenciais na construção de uma educação mais plural.

Os resultados evidenciam a complexidade da experiência docente de mulheres trans negras na educação básica. Os resultados evidenciam que a presença de professoras trans nas escolas desafia a estrutura cisheteronormativa e amplia o debate sobre diversidade e inclusão; o preconceito e a transfobia institucional ainda são barreiras significativas, tornando a permanência dessas docentes um ato de resistência; a identidade de gênero interseccionada com a raça impacta diretamente as relações profissionais, resultando em formas específicas de discriminação; a experiência da professora Denise Ventura demonstra que, apesar dos desafios, sua presença tem um impacto positivo nos estudantes, fortalecendo a representatividade e proporcionando um ambiente mais inclusivo; a resiliência e a resistência são elementos centrais na trajetória da docente, evidenciando o papel político da educação na luta contra as opressões.

A tese "Uma educação outra: subjetividades trans no currículo do ensino superior em universidades nordestinas", de Helma de Melo Cardoso, investiga como professoras trans atuam no ensino superior em universidades do Nordeste, analisando suas experiências, resistências e impactos no currículo acadêmico. O estudo utiliza uma abordagem pós-crítica e analítica queer, questionando normas hegemônicas de gênero e sexualidade. As narrativas de seis professoras trans entrevistadas revelam desafios, estratégias de sobrevivência e impactos na resignificação dos currículos. Essa tese apresenta contribuições para o debate sobre gênero, sexualidade e currículo no ensino superior, trazendo reflexões essenciais sobre a necessidade de revisão curricular para incluir epistemologias trans e práticas pedagógicas mais inclusivas. Para a pesquisadora, o impacto da presença de docentes trans pode trazer mudanças para o ambiente universitário, agindo como agentes de mudança para promover uma reavaliação das normas de gênero dentro da academia. Além disso, a pesquisa aponta para a importância das redes de solidariedade entre professoras trans, estudantes e colegas docentes, o que pode fortalecer a luta por uma educação mais democrática. Ademais, a pesquisadora caracteriza o currículo como um campo de disputa, onde as subjetividades trans questionam e transformam as normas hegemônicas.

Os resultados dessa tese podem evidenciar que professoras trans enfrentam barreiras institucionais e discursivas, sendo frequentemente colocadas à margem da academia. Nesse sentido, a presença dessas docentes questiona normas cisnormativas do currículo, desestabilizando padrões estabelecidos de gênero e poder. Para compreender os desafios enfrentados por esses docentes, o conceito de "corpo abjeto" (inspirado em Butler) é fundamental para entender como as docentes trans são percebidas e, ao mesmo tempo,

ressignificam seu lugar dentro da universidade. Além disso, a relação entre professoras trans e estudantes demonstra um potencial transformador, gerando questionamentos e novas aprendizagens sobre gênero e sexualidade. Por fim, a produção de conhecimento nas universidades ainda é baseada em uma lógica cisheteronormativa, mas as professoras trans desempenham um papel fundamental na contestação das estruturas dentro do ensino superior.

Nesse panorama, é importante informar que, em relação à Região Sul, não foram encontradas pesquisas relacionadas à temática dentro do recorte analisado. Além disso, as pesquisas, encontradas no Catálogo de Teses e Dissertação da Capes, que abordavam a temática da “LGBTQIAPN+fobia contra os professores” direcionaram o estado do conhecimento sobre a LGBTQIAPN+fobia na educação básica e no ensino superior. Nesses resultados, é possível notar que os estudos mostram que professores da educação básica enfrentam discursos antigênero, preconceito institucional e resistência da comunidade escolar ao abordar temas de diversidade, enquanto que as pesquisas indicaram que professores universitários LGBTQIAPN+ também enfrentam preconceito, embora com maior possibilidade de apoio institucional, ainda são alvos de discriminação velada e pressões acadêmicas.

É interessante evidenciar também que os estudos demonstram como as temáticas de identidade docente e resistência se apresentam de maneira nítida no enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia. Além disso, pude notar também que muitos docentes LGBTQIAPN+ desenvolvem estratégias para enfrentar a discriminação, incluindo redes de apoio, projetos pedagógicos interventivos e adoção de metodologias que promovam o respeito à diversidade.

Os resultados indicam que a LGBTQIAPN+fobia se manifesta através de discursos antigênero, violência simbólica, pressões institucionais e ataques diretos a professores que abordam diversidade em suas aulas. Apesar das barreiras, alguns professores LGBTQIAPN+ ainda buscam promover inclusão educacional e resistem à discriminação.

Diante desse inventário e dos dados apresentados, é visível que os docentes LGBTQIAPN estão vulneráveis a sofrer qualquer forma de violência e, nesse cenário, políticas institucionais são extremamente necessárias para garantir a proteção e a permanência desses docentes nas universidades. Além do mais, é notório a carência de outras perspectivas de pesquisas para ampliar o conhecimento sobre essa temática, explorando estudos sobre como a interseccionalidade entre raça, classe e localidade interagem com a discriminação baseada na identidade de gênero e orientação sexual; avaliações do impacto de diretrizes institucionais na proteção e inclusão de docentes LGBTQIAPN+; análises comparativas de experiências em diferentes contextos regionais; a atuação de movimentos sociais, sindicatos e universidades na luta e promoção de ambientes acolhedores para professores LGBTQIAPN+; entre outros.

4.2 Cultura Institucional e Universitária

Para aprofundar a compreensão sobre os espaços educacionais como ambientes simbólica e estruturalmente constituídos, esta subseção propõe uma análise da *cultura institucional e universitária* como dimensões centrais para compreender os modos pelos quais se organizam, sustentam e reproduzem determinadas práticas, discursos e relações de poder no contexto do ensino superior. Desse modo, inicialmente, busco discutir sobre o conceito de cultura a partir da perspectiva de Clifford Geertz, Terry Eagleton e Raymond Williams, em seguida, abordo os fundamentos teóricos que sustentam a noção de cultura institucional, com base nos aportes de Edgar Schein (2017), Pérez Gómez (2001) e Silva (2006), destacando sua relevância para a configuração das dinâmicas organizacionais. Após isso, direciono o olhar para a cultura universitária, a partir dos estudos de Silva e Ruão (2021) e Coimbra (2024), discutindo os elementos constitutivos dessa cultura e de que maneira eles influenciam o comportamento da comunidade acadêmica. Ao final, problematizo como essas dimensões culturais, ancoradas em heranças históricas e relações de poder, operam na manutenção de desigualdades e exclusões dentro da universidade.

4.2.1. Perspectivas sobre a definição de cultura

Antes de discutir a ideia sobre uma cultura institucional, é imprescindível compreender as definições entorno do termo cultura e suas possíveis vertentes. Sendo assim, o conceito de cultura se apresenta como um termo central nos estudos sociais, abordado sob diferentes formas ao longo da história da antropologia e dos estudos culturais. Assim, busco apresentar as perspectivas de quatro autores que se destacam nas discussões sobre o que é cultura: Clifford Geertz (2008), Terry Eagleton (2003) e Raymond Williams (2011). Cada um desses autores oferecem uma perspectiva particular, refletindo diferentes tradições teóricas e metodológicas.

Geertz (2008) propõe um conceito de cultura a partir de uma perspectiva semiótico e interpretativa. Nessa perspectiva, influenciado pelas ideias de Max Weber, o autor argumenta que os seres humanos vivem atrelados a um mundo de significados que eles próprios criam. Nesse sentido, a cultura não é algo meramente material ou biológico, mas é um sistema de símbolos e interpretações que regula a vida social. Ainda nessa linha de raciocínio, o autor defende uma análise interpretativa, cujo objetivo não é descobrir leis gerais, como é feito nas ciências naturais para analisar o comportamento humano, mas é entender os significados atribuídos pelos indivíduos às suas próprias práticas culturais. Assim, podemos compreender

que, na concepção do autor, a cultura não deve ser concebida como um conjunto de regras fixas, ao invés disso, ela deve ser compreendida como um sistema de símbolos e significados, por meio do qual os indivíduos atribuem sentido ao mundo e estabelecem interações sociais.

Na concepção Geertz (2008), a cultura é vista como algo público. Nesse sentido, os significados culturais não pertencem aos indivíduos isolados, mas são construídos de maneira coletiva e compartilhados por meio das interações sociais. Consequentemente, isso implica que a análise cultural deve se concentrar na compreensão dos significados assim como eles são vividos e transmitidos dentro de um grupo social mais amplo.

Nesse sentido, Geertz (2008, p.10) introduz o conceito de "descrição densa",

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade.

Esse conceito se refere à necessidade de uma análise detalhada dos significados culturais, indo além das aparências superficiais. Para ilustrar essa abordagem, ele apresenta a diferença entre um simples piscar de olhos e uma piscadela carregada de significado social. Enquanto o primeiro é um ato fisiológico involuntário, o segundo pode representar cumplicidade, ironia ou uma mensagem codificada dentro de um contexto específico. Nesse exemplo, o autor demonstra como pequenas ações podem conter significados complexos que só podem ser compreendidos a partir de uma análise minuciosa do contexto sociocultural.

Diante desse contexto, a abordagem interpretativa de Geertz (2008) coloca a cultura como um fenômeno simbólico, público e dinâmico, que exige uma investigação qualitativa voltada para a interpretação dos significados sociais. Seu trabalho influenciou profundamente a antropologia e as ciências sociais, ao enfatizar a necessidade de compreender a cultura a partir da perspectiva dos próprios atores sociais, considerando os múltiplos sentidos que emergem das interações humanas.

Na perspectiva de Terry Eagleton (2003), o conceito de cultura é formado por vários elementos e aspectos, carregando consigo uma trajetória histórica complexa e, atualmente, atravessada por uma crise de definição. Em sua análise, o autor percorre desde as origens etimológicas do termo até suas implicações sociais, políticas e filosóficas no mundo contemporâneo, demonstrando que a noção de cultura sofreu diversas transformações e tensionamentos ao longo do tempo.

Eagleton (2003) discute a ideia de cultura como um processo de formação de indivíduos, isto é, trata-se de usar a cultura para influenciar e moldar a maneira como as pessoas devem

pensar, agir e se relacionar na sociedade. Para isso, frequentemente, esse processo é promovido pelo Estado, objetivando formar cidadãos que se comportem de acordo com certos valores e normas desejáveis para a cidadania política. Nessa perspectiva, pensadores como Schiller consideravam a cultura como uma ferramenta de hegemonia, capaz de moldar subjetividades das pessoas em consonância com os interesses da ordem social dominante.

Com o avanço da modernidade, Eagleton (2003) identifica um conflito crescente entre cultura e civilização. Nesse sentido, enquanto a civilização passou a ser percebida como mais agressiva e ligada ao comércio e à racionalidade prática, a cultura começou a reafirmar seu caráter crítico e opositor, principalmente em relação aos valores do comércio e da racionalidade utilitária, assumindo um papel de resistência frente à lógica da modernização.

Nesse processo, Eagleton (2003, p.24) destaca ainda que

Esta viragem *volkisch* do conceito é a segunda linha de desenvolvimento que Williams enuncia. A partir dos idealistas alemães, a ideia de cultura começa a assumir algo do seu significado moderno enquanto modo de vida com características específicas. Para Herder, trata-se de um ataque consciente ao universalismo iluminista. A cultura, insiste, não designa uma qualquer narrativa grandiosa e unilinear da humanidade universal, mas uma diversidade de formas de vida específicas, cada uma das quais com as suas próprias leis de evolução.

Anteriormente, a ideia de cultura podia estar associada ao progresso humano universal ou ao refinamento intelectual. No entanto, com a “Viragem *volkisch*” (em alemão significa “povo”, segunda nota do tradutor), a cultura passou a ser entendida como “um modo de vida com características específicas”. Nesse contexto, o autor frisa a importância dos idealistas alemães, como Herder, lançando um “ataque consciente ao universalismo iluminista”. Nessa oposição, o iluminismo tendia a promover uma visão universal dos valores e da razão, todavia, a “Viragem *Volkisch*” valorizava a particularidade e especificidade das diferentes culturas. Além disso, Eagleton (2003), parafraseando Herder, argumenta que, o que uma nação considera essencial, pode ser estranho ou ofensivo para outra. Nessa perspectiva, questionava-se a superioridade da cultura europeia e abria-se espaço para a valorização de outras formas de vida não-europeias.

Ademais, Eagleton (2003) argumenta que o conceito de cultura se encontra atualmente em crise. Nessa ideia, a crise se manifesta tanto pela ampliação excessiva de seu significado — que passa a abranger quase todos os aspectos da vida social, perdendo sua precisão — quanto pela sua restrição, ao passo que o termo se tornou uma ferramenta de afirmação de identidades particulares em detrimento de ideais universalistas. Diante dessa configuração, o autor propõe uma distinção entre “Cultura”, no sentido tradicional, humanista e universalizante, e “cultura”, sendo uma expressão de identidades locais e políticas de diferença. Dessa maneira, o que antes

era considerado solução para conflitos sociais — a cultura como mediação — transformou-se em um elemento dos próprios conflitos que busca compreender.

Na perspectiva de Raymond Williams (2011), a concepção de cultura rompe com as abordagens tradicionais que tendem a concebê-la de forma estática ou redutora. Nesse entendimento, o autor reconhece a cultura como um campo dinâmico de forças sociais que estão em constante interação, no qual diferentes grupos sociais disputam significados, valores e formas de vida. Assim, essa perspectiva possibilita uma análise das tensões e dos conflitos que atravessam a sociedade, situando a cultura no eixo das relações de poder.

Além disso, Williams (2011) critica a clássica dicotomia marxista entre infraestrutura (base econômica) e superestrutura (ideologia e cultura). Nesse contexto, diferentemente de uma visão mecanicista que entende a cultura como mero reflexo da economia, o autor propõe uma abordagem mais complexa e interativa, na qual a cultura é vista como uma força produtiva em si mesma, atuando de forma ativa e interdependente com os processos materiais e sociais. Dessa maneira, a cultura não está limitada a espelhar a realidade, mas ela participa diretamente da sua constituição e transformação.

Nesse contexto, Williams (2011) introduz o conceito de “formação social”, que evidencia a totalidade das relações sociais – econômicas, políticas e culturais – que estruturam a vida em sociedade. Nesse sentido, a cultura não constitui um domínio isolado ou secundário, mas faz parte da própria estrutura da vida social, contribuindo para a reprodução, contestação ou reconfiguração das condições materiais de existência. Desse modo, podemos entender também a cultura institucional como uma formação social, pois ela evidencia um conjunto de relações de poder, práticas, valores, normas e crenças que estruturam a vida dentro de uma organização específica, isto é, ela está profundamente enraizada nas relações de poder internas, nas histórias da instituição, nas políticas implementadas e nas relações cotidianas entre os membros.

Williams (2011), influenciado pelos estudos de Antonio Gramsci, discute sobre a noção de “hegemonia”. Para o autor,

A grande contribuição de Gramsci foi ter enfatizado a hegemonia, bem como tê-la compreendido com uma profundidade que creio ser rara. Pois a hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, não apenas secundário ou superestrutural, como no sentido fraco de ideologia, mas que é vivido em tal profundidade, que satura a sociedade a tal ponto e que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para pessoas sob sua influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente do que qualquer noção derivada da fórmula de base e estrutura. Pois se a ideologia for apenas um conjunto abstrato e imposto de noções, se as nossas ideias, pressupostos e hábitos sociais, políticos e culturais forem meramente resultado de uma manipulação específica, de um tipo de formação aberta que pode ser simplesmente encerrado ou removido, então seria muito mais fácil mover ou alterar a sociedade do que na prática

sempre o foi ou é. Essa noção de hegemonia, que satura profundamente a consciência de uma sociedade, parece ser fundamental para mim. E, ao contrário das noções gerais de totalidade, a hegemonia possui a vantagem de enfatizar, ao mesmo tempo, a realidade da dominação.

Nesse excerto, Williams (2011) destaca a significativa contribuição de Gramsci, enfatizando a hegemonia e sua compreensão com uma profundidade que ele considera rara. Nesse contexto, a principal ideia é que a hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, que satura a sociedade de maneira profunda, constituindo a própria substância e o limite do senso comum de muitas pessoas, que estão sob sua influência. Nesse sentido, o autor está diferenciando a concepção gramsciana de hegemonia de uma visão mais limitada de ideologia como um mero conjunto de ideias ou uma falsa consciência imposta pela classe dominante. Para Gramsci, e endossado por Williams (2011), a hegemonia perpassa todas as dimensões da vida social, não se restringindo à esfera das ideias abstratas ou à superestrutura (política, direito, cultura, etc.) como se fosse algo separado da base econômica. Dessa forma, ela está enraizada no cotidiano, nas práticas, nos hábitos e nas formas mais elementares de pensar, influenciando na maneira de ver o mundo e agir nele, frequentemente, de forma quase automática ou intuitiva, sem muita reflexão consciente.

Nessa linha de pensamento, Williams (2011) argumenta que a hegemonia não é apenas algo que se pensa, mas algo que se vive. Nesse sentido, ela é internalizada de tal maneira que se torna parte da experiência subjetiva dos indivíduos, consequentemente, isso faz com que as pessoas ajam e interajam conforme a referência hegemônica, muitas vezes, isso acontece involuntariamente, sem se darem conta de sua influência. Além disso, ao se referir a saturação da sociedade e a influência hegemônica, o autor nos faz compreender que a hegemonia molda o senso comum, ou seja, aquelas ideias e pressupostos que são considerados óbvios, naturais e autoevidentes pela maioria das pessoas em uma sociedade. Dessa maneira, nota-se que o senso comum não é neutro, mas é um produto histórico e socialmente construído sob a influência da hegemonia, estabelecendo os limites do que é considerado pensável, aceitável e desejável.

Ainda sobre essa discussão, Williams (2011) sugere que a hegemonia se torna tão integrada às experiências sociais que parece corresponder assertivamente à própria realidade. Nessa condição, as pessoas tendem a naturalizar as relações de poder e as desigualdades existentes, vendo-as como uma parte da ordem natural das coisas, ao invés de construções sociais e históricas. Dessa forma, assim como a hegemonia leva à naturalização de certas ideias e estruturas, a cultura institucional pode conduzir à naturalização de práticas sociais, hierarquias e normas dentro da organização, isto é, com o tempo, certas formas de fazer as coisas, a

distribuição de poder, os estilos de comunicação e até mesmo as desigualdades podem se tornar tão internalizadas que os membros de uma instituição podem as ver como uma ordem natural das coisas, não havendo a necessidade de questionar suas origens ou seus impactos.

Raymond Williams (2011), aprofundando ainda mais a noção de hegemonia, posiciona-se de maneira crítica às concepções tradicionais que a compreendem como um mero reflexo ideológico oriundo da superestrutura econômica. Para o autor, essa perspectiva reducionista não é suficiente para explicar a complexidade da dominação cultural, tampouco a profundidade com que a hegemonia se enraíza nas práticas sociais cotidianas. Nesse direcionamento, ele argumenta que, se a ideologia fosse apenas um reflexo imposto pela base econômica, seria difícil compreender a força e a naturalização dos valores dominantes na vida social. Sendo assim, o autor afirma que ideias, pressupostos e hábitos culturais não podem ser compreendidos de maneira superficial ou secundária de algo mais fundamental, ao contrário, eles possuem uma relativa autonomia e desempenham um papel ativo na formação da consciência social.

A partir dessa reflexão, Williams (2011) aponta uma contradição fundamental presente na própria noção de hegemonia: se ela fosse, de fato, um sistema absolutamente coeso e onipresente, como seria possível discuti-la e teorizá-la? Segundo o autor, a existência de análises críticas sobre a hegemonia indica que ela não é um bloco homogêneo e impermeável, mas é um campo dinâmico, permeado por tensões e contradições. Nessa permeabilidade, justifica-se a possibilidade da emergência de discursos contra-hegemônicos e da construção de alternativas culturais.

Além disso, Williams (2011) enfatiza que a hegemonia não deve ser entendida como uma estrutura estática ou definitiva. Pelo contrário, ela se constitui como um processo contínuo, sendo permanentemente renovada, recriadas e, sobretudo, defendida – muitas vezes de maneira sutil e quase imperceptível. Essa renovação constante dá à hegemonia uma aparência de estabilidade que, no entanto, oculta o trabalho incessante de reprodução e legitimação cultural. Em virtude disso, Williams (2011, p. 52) faz a seguinte afirmação: “ao invés de simplesmente falar ‘da hegemonia’ ou ‘de uma hegemonia’, gostaria de propor um modelo que permite esse tipo de variação e contradição, com seus conjuntos de alternativas e seus processos de mudança”. Sendo assim, a aparência fixa da hegemonia não deve ser confundida com sua imutabilidade, pois ela é resultado de mecanismos que agem constantemente para reafirmá-la no tecido social.

Williams salienta ainda que, ao contrário das interpretações mais simplistas, as análises marxistas mais sofisticadas reconhecem que a hegemonia não pode ser reduzida à ideia de uma “falsa consciência” imposta de cima para baixo. Ao contrário disso, o autor a compreende como

uma construção complexa, na qual se articulam consensos e disputas, estabilizações e rupturas. Nessa concepção, a hegemonia é caracterizada como um campo aberto à contestação e à mudança, oferecendo brechas onde novas formas de organização social, cultural e política podem emergir.

Williams (2011) discute ainda que o domínio cultural se manifesta fundamentalmente por meio de processos de incorporação. Na sua perspectiva, a hegemonia não funciona exclusivamente como uma imposição ideológica explícita, mas é um processo contínuo de assimilação e internalização de valores, normas e significados que são vivenciados de maneira natural e inevitável. Desse modo, as instituições sociais – por exemplo, a escola, a mídia, a igreja e a família – desempenham um importante papel nessa dinâmica, uma vez que elas funcionam como diferentes mecanismos de reprodução da cultura dominante. Por conseguinte, essas instituições não apenas ensinam, mas acabam moldando as subjetividades ao naturalizarem modos específicos de viver e compreender o mundo.

Nesse sentido, Williams (2011) argumenta que a hegemonia se realiza, sobretudo, no plano prático da vida cotidiana. Nessa conjuntura, por meio de atividades rotineiras e das relações interpessoais, os sujeitos incorporam formas culturais dominantes que orientam seus comportamentos, suas preferências e suas visões de mundo. Em virtude disso, normas, hábitos e expectativas são internalizados de tal maneira que dificilmente são percebidos como construções históricas e sociais, como resultado, reforçam sua eficácia como instrumentos de manutenção da ordem dominante.

Ademais, Williams (2011) chama atenção para a complexidade da cultura enquanto campo de disputa. Nesse direcionamento, ele enfatiza que é extremamente difícil isolar elementos puramente dominantes dentro de uma formação cultural, uma vez que ela é composta por um conjunto dinâmico de práticas, significados e representações em constante tensão. Nesse sentido, esses elementos da cultura dominante podem derivar de tradições anteriores ou serem apropriados e ressignificados por grupos subalternos, demonstrando que o processo hegemônico está longe de ser linear ou homogêneo. Desse modo, isso evidencia que a cultura está em permanente transformação, sendo continuamente atravessada por forças residuais e emergentes.

Nessa dinâmica complexa, Williams (2011) afirma que há diferentes camadas de práticas culturais e valores que coexistem e interagem dentro de uma sociedade, argumentando que uma cultura nunca é homogênea ou estática, mas é um campo de forças sociais onde o passado, o presente e o futuro se encontram. A partir dessa perspectiva, o autor frisa que

imprescindível analisar as relações entre a cultura dominante, as culturas residuais e as culturas emergentes para poder compreender de maneira mais profunda as mudanças sociais e culturais.

No que concerne à cultura dominante, Williams (2011) assevera que se trata de de um conjunto de práticas, valores e significados que gozam de hegemonia em determinado contexto social. Nessa perspectiva, trata-se daquela cultura amplamente promovida pelas principais instituições sociais – como a mídia, a escola e o Estado – e que molda o senso comum e a visão de mundo predominante. Entretanto, o autor enfatiza que essa dominância não é absoluta nem incontestável. Assim, a estabilidade aparente dessa cultura dominante é resultado de um esforço constante de negociação e da influência de outras forças culturais. Na relação das culturas dominantes com a educação, isso se traduz na valorização de um modelo de sujeito cis, heterossexual, branco e de classe média, resultando em práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade corporal, de gênero e de sexualidade e que reforçam essa hegemonia, ainda que sob o discurso da “neutralidade” das instituições educacionais.

Nesse mesmo campo de disputa, Williams (2011) discute sobre as culturas residuais, que correspondem às práticas e aos significados oriundos de formações culturais em épocas anteriores, todavia, elas ainda persistem e influenciam as tradições, costumes, crenças ou visões de mundo no presente. Além disso, essas manifestações não devem ser compreendidas como meramente arcaicas ou superadas, ao contrário, essas manifestações culturais continuam ativas na vida social, podendo inclusive oferecer alternativas às formas dominantes. Em muitos casos, a cultura dominante se apropria de elementos residuais, reinterpretando-os para se manter relevante ou em um movimento de neutralização de seu potencial de oposição. No caso da homofobia, por exemplo, a cultura dominante pode tentar “suavizar” ou “racionalizar” essa violência, apresentando-a como uma “opinião” legítima baseada em “valores tradicionais” ou “preocupação com a família”, assim também pode ser usada para reafirmar a heterossexualidade como a norma social desejável e natural, ou para ser mobilizada em discursos políticos com o intuito de ganhar apoio de grupo conservadores, argumentando lutar contra as ideologias de gênero e as pautas LGBTQIAPN+.

Nessas culturas residuais, a LGBTQIAPN+fobia também pode ser observada nas práticas pedagógicas e nos discursos morais herdados do período colonial, que ainda ecoam no modo de lidar com o corpo, a sexualidade e a autoridade na escola e nas universidades, ao explicitar, por exemplo, a ideia de que assuntos de sexualidade não devem ser tratados em sala de aula, sendo uma herança de um modelo educacional moralizante, conservador e autoritário.

Simultaneamente, as culturas emergentes abarcam novas formas de experiência e expressão que surgem a partir de condições históricas e sociais em transformação. Além do

mais, essas expressões derivam muitas vezes de grupos sociais marginalizados ou de novos modos de vida que ainda não foram plenamente absorvidos ou compreendidos pelas instituições dominantes. Nessa perspectiva, Williams (2011) distingue dois tipos de cultura emergente: a alternativa, que convive com a cultura dominante sem necessariamente confrontá-la; e a oposicional, que se coloca em conflito direto com os valores e normas hegemônicos. Dessa maneira, ambas carregam em si o potencial de reconfigurar o tecido cultural, seja por incorporação, repressão ou transformação social, principalmente quando se constituem nas formas de resistência. No Brasil, a presença de professores e estudantes LGBTQIAPN+ que afirmam suas identidades dentro do espaço formativos, a construção de projetos pedagógicos voltados para a diversidade sexual e de gênero, e a articulação de movimentos sociais e coletivos estudantis que denunciam a violência institucional representam expressões dessa cultura emergente. Ao mesmo tempo, vozes e experiências LGBTQIAPN+ dentro das escolas e universidades sinalizam formas emergentes de existência que tensionam o campo cultural dominante, propondo novas formas de convivência, linguagem e reconhecimento.

Essa categorização não implica uma compartimentalização rígida, mas evidencia a multiplicidade e a complexidade das práticas culturais em um determinado contexto social. Nessa condição, para Williams (2011), a cultura é vista como um processo – contínuo, histórico e aberto – de produção, reprodução e transformação de significados. Dessa maneira, a cultura é tratada como um campo em constante movimento, no qual as tensões e negociações entre diferentes agentes e forças sociais se tornam fundamentais para a compreensão da sociedade em sua totalidade.

Ao enfatizar essa dimensão processual, Williams (2011) se distancia de concepções que veem a cultura como um conjunto estático de artefatos ou ideias. Ao invés disso, o autor a concebe como um verdadeiro campo de batalha simbólico e material, no qual se travam disputas por legitimidade, representação e poder. Sendo assim, essa perspectiva teórica permite compreender a cultura não apenas como reflexo, mas como agente ativo nas dinâmicas sociais e históricas, sendo uma parte elementar para uma análise crítica das formações sociais contemporâneas.

Dessa maneira, na concepção de Williams (2011), a hegemonia pode ser definida como aquilo que estabelece os limites do senso comum, isto é, ela determina o que é considerado aceitável, lógico e possível dentro de determinado contexto histórico e social. Nessa conceituação, tudo aquilo que está fora desses limites tende a ser deslegitimado, classificado como irracional, perigoso ou marginal. Nessa visão, a hegemonia exerce seu poder de forma

mais sutil e eficaz, pois atua delimitando o próprio horizonte de pensamento e ação, restringindo as alternativas percebidas como viáveis.

Apesar de sua força, Williams (2011) enfatiza que a hegemonia nunca é total ou definitiva, embora ela busque se apresentar como natural e universal, sempre há fissuras, contradições e espaços de resistência, que possibilitam o surgimento de práticas culturais alternativas. Em virtude dessas brechas, abre-se espaços para questionamentos e a reconfiguração da ordem vigente, tornando possível a emergência de novos sentidos e formas de sociabilidade. Dessa forma, a cultura é constantemente atravessada por disputas simbólicas que revelam sua natureza histórica e contingente.

Nessa perspectiva, a hegemonia se estabelece quando um grupo dominante consegue exercer sua liderança social não apenas por meio da força, mas também através do consentimento. Nesse processo, ocorre uma naturalização de determinadas ideias, valores e práticas como universais ou “de senso comum”. Entretanto, essa hegemonia nunca é total ou incontestada; ela está sempre sujeita à resistência e ao conflito, visto que outros grupos sociais – com distintas experiências, identidades e interesses – também buscam a legitimidade de suas visões de mundo.

Com base nas contribuições de Geertz (2008), Eagleton (2003) e Williams (2011), é possível compreender a cultura como um fenômeno complexo, simbólico e relacional, ela está atravessada por disputas de sentidos e relações de poder. Esses autores, cada um a seu modo, ampliam o entendimento sobre a cultura institucional ao evidenciar que ela não é neutra ou homogênea, mas é o resultado de processos históricos, simbólicos e discursivos que moldam os modos de ser, agir e perceber o mundo. Para esta pesquisa, essas perspectivas são fundamentais, pois elas permitem refletir sobre como determinadas normas, valores e discursos se institucionalizam, tornando-se hegemônicos e frequentemente excludentes. Nesse sentido, Geertz (2008) discute a noção de cultura como sistema simbólico interpretável, permitindo a compreensão dos sentidos atribuídos às experiências docentes. Eagleton (2003) evidencia o caráter político e histórico do conceito de cultura, útil para problematizar a normatividade institucional, enquanto Williams (2011) enriquece a análise ao entender a cultura como um campo de disputas entre forças hegemônicas e emergentes, permitindo identificar práticas de resistência e transformação dentro da universidade. Desse modo, esses referenciais teóricos oferecem ferramentas analíticas valiosas para compreender a cultura universitária não apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas também como um campo de embates onde se reproduzem e se resistem formas de opressão, sobretudo, aquelas direcionadas à população LGBTQIAPN+.

4.2.2 A Cultura Institucional e suas implicações

Para discutir sobre a cultura institucional, esta investigação está fundamentada nas discussões Edgar Schein (2017), Pérez Gómez (2001) e Silva (2006). Partindo dos postulados desses autores, pretendo explicar o entendimento sobre cultura institucional e sua importância no ambiente organizacional, construindo uma base para tratar da cultura universitária a partir dos estudos de Silva e Ruão (2021) e Coimbra (2024). Para isso, além da conceituação, apresento os diferentes elementos que compõem essa cultura como valores, normas, rituais e práticas da universidade, além de verificar como a cultura pode influenciar o comportamento da comunidade acadêmica.

A noção de cultura institucional é central para a compreensão do funcionamento e da dinâmica interna de organizações, para esta pesquisa, principalmente no campo educacional. De acordo com Pérez Gómez (2001), a cultura institucional se refere ao conjunto de normas, valores, práticas, rotinas, regras e estruturas organizacionais compartilhadas que caracterizam uma instituição. Esses elementos moldam a forma como os indivíduos pensam, atuam e se relacionam dentro do espaço institucional.

No contexto educacional, a cultura institucional adquire uma relevância particular, uma vez que influencia diretamente os processos pedagógicos e no trabalho docente, bem como a convivência e os modos de gestão. A esse respeito, Pérez Gómez (2001) descreve as instituições educacionais como um verdadeiro “cruzamento de culturas”, sendo a cultura institucional uma das cinco (crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica) que ali interagem. Para o autor, essa cultura está relacionada à organização formal da escola, incluindo suas regras, regulamentos, estruturas de poder e rotinas. Tais elementos, segundo ele, não apenas regulam o cotidiano da instituição, mas também condicionam o tipo de vida que nela se desenvolve, reafirmando a vigência de determinados valores. Ademais, o autor observa que a influência de paradigmas como o neoliberalismo pode afetar essa cultura, ao introduzir pressões por eficiência, produtividade e modelos de gestão inspirados na lógica empresarial.

Corroborando essa perspectiva, Silva (2006) analisa a cultura escolar como expressão de uma cultura institucionalizada, constituída por ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas, que se manifestam como modos habituais de conduta. Esses aspectos organizativos e institucionais não apenas conformam modos de pensar e agir, mas também contribuem para a própria configuração da identidade das instituições educacionais.

Pérez Gómez (2021), ao afirmar a concepção de instituição educacional como um espaço de cruzamento cultural, salienta que a cultura institucional se expressa por meio das

práticas cotidianas, como os papéis desempenhados pelos sujeitos, as normas estabelecidas, as rotinas e os ritos próprios da instituição escolar.

Além dessas abordagens, é pertinente considerar a contribuição de Schein (2017), que amplia o entendimento do conceito ao associá-lo à ideia de cultura organizacional. Para o autor, a cultura de uma organização abrange tudo o que um grupo aprendeu ao longo de sua trajetória, sendo composta por elementos como estabilidade estrutural, pressupostos básicos compartilhados, comportamentos observados, rotinas, rituais e estruturas formais, incluindo organogramas e regulamentos. Essa perspectiva permite entender a cultura institucional como um sistema dinâmico e historicamente construído.

Conforme apontam Silva e Ruão (2021), a cultura institucional se constitui a partir das crenças e valores compartilhados pelos membros da comunidade acadêmica, os quais conferem sentido às suas práticas e finalidades. Nesse sentido, elementos como a história da instituição, a visão de seus dirigentes e a relação com o ambiente externo desempenham um papel determinante na construção da identidade institucional e, por conseguinte, de sua cultura. Desse modo, compreendemos que, no âmbito universitário, ela é igualmente influenciada por múltiplos fatores como o estilo de gestão, os membros da comunidade acadêmica (corpo docentes, discente e técnicos-administrativos), a estrutura acadêmica e administrativa (organização dos cursos e departamentos, processos de tomada de decisão, infraestrutura e recursos), a história (marcos históricos e legados), a interação com o ambiente externo (relação com a sociedade, políticas públicas e financiamento), entre outros.

Silva (2006) argumenta que a cultura institucional não deve ser compreendida como um bloco homogêneo ou estático, ao contrário, ela é historicamente construída e continuamente transformada, sendo expressa nas formas de organização, gestão e nas práticas cotidianas que estruturam a vida institucional. Complementando essa análise, Coimbra (2024) chama a atenção para o fato de que a cultura institucional universitária pode, muitas vezes, reproduzir autoritarismos e violências, sustentados por estruturas de poder oriundas da modernidade colonial e reforçados por lógicas produtivistas que atravessam o cotidiano acadêmico.

Nesse direcionamento, compreendo que a cultura institucional pode ser entendida como a identidade coletiva de uma organização, a qual se manifesta tanto em suas práticas formais quanto informais, nas normas e valores que orientam suas ações e nas formas de interação de seus membros. Nesse sentido, esse conceito acaba se tornando um fenômeno complexo e dinâmico, visto que sua interação é contínua, envolvendo múltiplos fatores como a liderança, os membros da comunidade acadêmica, a estrutura organizacional, a história e as relações com o ambiente externo. Assim, notamos que esses fatores e suas interconexões são essenciais para

constituir uma cultura institucional, moldando profundamente a experiência dos sujeitos envolvidos e a maneira como a instituição se posiciona diante da sociedade.

4.2.3 Perspectivas críticas à Cultura Universitária

A partir dos elementos constitutivos da cultura institucional discutidos anteriormente, uma análise crítica da cultura institucional e universitária no contexto brasileiro se apresenta como um campo de tensões, no qual interagem forças históricas, sociais, econômicas e políticas que moldam de forma complexa o ambiente acadêmico.

Em primeiro lugar, a cultura universitária brasileira carrega os resquícios da lógica colonial-moderna que estruturou o processo de formação das instituições de ensino superior. Segundo Coimbra (2024), essa herança se manifesta na reprodução de desigualdades estruturais e simbólicas, sustentadas por uma lógica de poder hierárquica, patriarcal e excludente, profundamente enraizada nas estruturas institucionais. Nesse sentido, a universidade não está imune aos mecanismos de opressão que permeiam a sociedade, sendo frequentemente um espaço de exclusão para sujeitos marginalizados por questões de classe, raça, gênero e sexualidade. Essa configuração reforça um padrão eurocêntrico, masculino e cis-heteronormativo de produção e validação do conhecimento. Em consonância com essa análise, Pérez Gómez (2001) destaca que as estruturas de poder, enquanto dimensões da cultura institucional, influenciam diretamente o ambiente educacional, moldando práticas e relações que, muitas vezes, operam sob uma lógica autoritária disfarçada de autoridade legítima.

Além da herança colonial, a cultura universitária brasileira tem sido afetada significativamente pela ascensão do neoliberalismo, principalmente a partir das últimas décadas. Em vista disso, Pérez Gómez (2001) observa que o avanço dessa racionalidade impõe à universidade pressões por eficiência, produtividade e competitividade, promovendo a adoção de modelos de gestão empresarial. Consequentemente, essa influência é intensificada pelas políticas públicas e sistemas de avaliação que reforçam ainda mais a lógica do desempenho e da quantificação de resultados.

Nessa direção ainda, Coimbra (2024) argumenta que o produtivismo acadêmico, caracterizado pela cobrança exacerbada por publicações em prazos curtos, tem se tornado um imperativo, redefinindo a cultura institucional e afetando diretamente o cotidiano de docentes e discentes. Por conseguinte, esse cenário pode resultar em processos de esgotamento físico e psíquico, bem como em uma produção acadêmica desvinculada de relevância social, transformando a universidade em uma “fábrica de irrelevâncias”. Assim sendo, essa crítica da

autora reforça a necessidade de problematizar os efeitos da lógica neoliberal sobre os sentidos atribuídos ao trabalho acadêmico e à missão institucional das universidades públicas.

Para compreender a complexidade do ambiente universitário e sua relação com esta pesquisa, é fundamental considerar a perspectiva de Pérez Gómez (2001), que entende a escola – e, possivelmente, a universidade – como um “cruzamento de culturas”. Nessa abordagem, o autor reconhece a coexistência e a tensão entre diferentes dimensões culturais que atravessam o cotidiano acadêmico. Nessa conjuntura, o autor identifica cinco culturas distintas – crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica – que se entrelaçam no espaço educacional, oferecendo uma visão analítica para compreender como as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas emergem, se perpetuam e são percebidas no interior da universidade, no caso deste estudo, por professores LGBTQIAPN+ da Unifap.

No contexto neoliberal, Pérez Gómez (2001) desta que essas culturas são tensionadas por valores como produtividade, competitividade e individualismo, que moldam uma cultura institucional marcada por modelos de gestão empresarial, padronização e ênfase em resultados. Consequentemente, essa lógica gerencial, muitas vezes, ignora ou invisibiliza a diversidade de sujeitos e experiências que compõem o tecido universitário, contribuindo para a manutenção de práticas excludentes e microagressivas que afetam, sobretudo, aqueles que fogem à norma cisheteronormativa.

No modelo proposto por Pérez Gómez (2001), a *cultura institucional* se refere às regras, estruturas e lógicas formais que organizam a escola — e, por extensão, a universidade. Nessa dimensão, é importante compreender como as políticas institucionais da UNIFAP (ou a ausência delas) operam diante das demandas por equidade de gênero e sexualidade. Conforme já foi dito, esta pesquisa busca justamente investigar a percepção de professores LGBTQIAPN+ sobre como essa cultura institucional universitária lida (ou falha em lidar) com microagressões LGBTQIAPN+fóbicas. Isso envolve examinar desde os canais formais de denúncia, passando pelas normativas institucionais, até a presença (ou não) de iniciativas formativas voltadas à diversidade.

Contudo, a cultura institucional não atua de maneira isolada. Ela se entrelaça com a *cultura social*, composta por valores, costumes e normas informais que regulam as interações entre os membros da comunidade acadêmica. Nesse âmbito, a normalização de piadas, silêncios e discursos implícitos, que negam ou desqualificam identidades LGBTQIAPN+, revela uma dimensão do que Sue (2010) e Nadal *et al.* (2016; 2018) nomeiam como microagressões — comportamentos sutis, muitas vezes naturalizados, que comunicam desprezo ou inferiorização. Nesse sentido, a percepção dos professores LGBTQIAPN+ sobre essas manifestações

cotidianas pode evidenciar uma cultura social que, mesmo em contextos democráticos, ainda reproduz normas cisheteronormativas como padrão de inteligibilidade e pertencimento.

Por sua vez, a *cultura crítica* representa o espaço de resistência e de contestação às estruturas de poder hegemônicas. Na universidade, ela se expressa em pesquisas, projetos de extensão, movimentos sociais e grupos de estudo que promovem a reflexão sobre os sistemas opressivos e estruturais que atravessam corpos dissidentes. Entretanto, Pérez Gómez (2001) argumenta que essa cultura tende a ser marginalizada em instituições dominadas por lógicas neoliberais, que priorizam a produção científica atrelada ao mercado, em detrimento de uma formação humanista e socialmente engajada. Desse modo, a presença (ou ausência) dessa cultura crítica na UNIFAP pode ser significativa na forma como os professores LGBTQIAPN+ percebem as possibilidades de denunciar, problematizar e transformar a realidade marcada por diversas formas de violência.

Em relação à *cultura experiencial*, para Pérez Gómez (2001), essa outra perspectiva contempla os saberes, trajetórias e vivências que os sujeitos trazem consigo. Considerando isso, os professores LGBTQIAPN+ carregam em suas biografias vivências e conhecimentos que atravessam seus modos de ser, ensinar, pesquisar e se relacionar na universidade. Nesse sentido, a escuta e valorização dessas experiências — muitas vezes silenciadas — podem indicar em que medida a cultura institucional acolhe ou exclui essas subjetividades. Contrariamente, a negação dessas experiências, através da desqualificação de relatos de discriminação, por exemplo, contribui para a naturalização das microagressões como parte do "normal" institucional.

Por último, Pérez Gómez (2001) indica a *cultura acadêmica*, que se refere ao conteúdo curricular, às epistemologias privilegiadas e às práticas pedagógicas que estruturam o fazer universitário. Desse modo, uma cultura acadêmica que ignora a diversidade de gênero e sexualidade nos currículos e nas metodologias pode contribuir para a invisibilidade das questões LGBTQIAPN+, tornando-se cúmplice na reprodução de microagressões, ainda que não haja intencionalidade. Assim, questionar essa cultura significa compreender: quais saberes são legitimados, quais corpos e identidades são considerados produtores de conhecimento e como os conteúdos ministrados dialogam com os princípios de equidade e justiça social?

Assim, ao articular esta proposta de pesquisa com a teoria das cinco culturas (crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica) de Pérez Gómez, é possível compreender que a cultura institucional universitária se manifesta no conjunto de valores compartilhados, normas de conduta, práticas pedagógicas e administrativas, rituais acadêmicos e nas relações estabelecidas entre seus membros, permeando as diversas dimensões da vida acadêmica e

administrativa, e influenciando desde as práticas de ensino e pesquisa até a gestão e o convívio na comunidade acadêmica. Sendo assim, a percepção dos professores LGBTQIAPN+ da Unifap sobre as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas pode ser analisada como expressão das contradições e silenciamentos operados no cruzamento dessas culturas, potencializando uma leitura crítica do ambiente acadêmico.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre cultura institucional e identidade organizacional. Segundo Silva e Ruão (2021), essa identidade é constituída por elementos como a história da universidade, a visão de seus dirigentes, os valores e crenças compartilhados por seus membros e a imagem construída na interação com o ambiente externo. Todavia, essa identidade nem sempre é coesa ou consensual, uma vez que ela pode ser percebida e vivenciada de maneiras distintas pelos diferentes membros da comunidade acadêmica, manifestando-se em variadas interpretações sobre os valores institucionais, em diversas práticas departamentais e em diferentes níveis de engajamento com a visão da instituição. Nesse sentido, Coimbra (2024) aponta que muitas universidades convivem com contradições entre o discurso oficial de inclusão e diversidade e práticas institucionais que, na realidade, perpetuam exclusões e violências. Assim, a busca por legitimidade institucional pode, em certos contextos, obscurecer tensões internas e reforçar aspectos problemáticos da cultura universitária, que permanecem naturalizados sob uma aparente neutralidade.

Portanto, a cultura universitária no Brasil interage com outras formas de cultura que coabitam o espaço universitário, sendo constituída por um campo dinâmico, atravessada por disputas simbólicas e estruturais que refletem as relações de poder e a persistência de desigualdades históricas e os impactos das transformações contemporâneas, como a racionalidade neoliberal e colonial. A análise crítica desse contexto revela um descompasso entre os ideais democráticos e inclusivos frequentemente enunciados e as práticas institucionais que, muitas vezes, reproduzem sofrimento e exclusão. Diante disso, torna-se urgente repensar as bases da cultura institucional universitária, reconhecendo suas raízes históricas e os efeitos das políticas que a atravessam, de modo a promover um aprendizado organizacional comprometido com a justiça social, a equidade e a valorização das múltiplas experiências que compõem o tecido universitário.

4.3 Violência e LGBTQIAPN+fobia

Esta subseção tem o propósito de discutir o conceito de violência como uma categoria analítica para a compreensão das experiências relatadas por professores LGBTQIAPN+ no

contexto da cultura institucional universitária. Desse modo, considerando os autores elencados para essa discussão, parto do entendimento que a violência não se limita a suas manifestações físicas ou explícitas, mas se expressa de forma estrutural, simbólica e normativa, perpassando as instituições e atravessando os corpos dissidentes da cis-heteronormatividade.

Inicialmente, busco problematizar o conceito de violência baseado nas discussões sobre a colonialidade do poder (Quijano, 2005), compreendendo esse conceito como elemento constituinte da modernidade e da organização social ocidental. Nessa perspectiva, mobilizo a crítica de Marilena Chaui (2021) ao mito da não-violência, que desnaturaliza a ideia de que vivemos em sociedades pacificadas, evidenciando os mecanismos sutis e legitimados pelos quais a violência se perpetua, sobretudo, contra os sujeitos que fogem aos padrões eurocêntricos, que privilegia pessoas brancas, cristãs, heterossexuais, cisgênero, de extrato burguês.

Na sequência, a reflexão é aprofundada com o aporte teórico de Denis de Oliveira (2018), ao abordar a noção de violência estrutural como um conjunto de práticas sistemáticas que operam na exclusão, silenciamento e marginalização de determinados grupos sociais. A discussão é ampliada com o conceito de necropolítica, desenvolvido por Achille Mbembe (2016), que analisa como os dispositivos de poder — incluindo os institucionais — gerenciam a vida e a morte, determinando quais corpos são protegidos e quais são descartáveis.

Após esse delineamento teórico sobre a violência, a análise volta-se especificamente para a LGBTQIAPN+fobia, entendida aqui como forma particular e historicamente construída de violência estrutural. Para tanto, recorre-se majoritariamente aos estudos de Mott (1992; 2010; 2017) e Vainfas (1986a; 1986b, 1995, 2011), cuja produção contribui para evidenciar os processos de criminalização, patologização e moralização das identidades e expressões sexuais e de gênero dissidentes, e sua relação com práticas institucionais que contribuem para a exclusão simbólica e material de sujeitos LGBTQIAPN+ desde o período colonial.

Desse modo, a relação entre os conceitos de violência e LGBTQIAPN+fobia é indispensável para compreender como microagressões dirigidas aos professores LGBTQIAPN+ se inserem em lógicas mais amplas de exclusão e de produção de sofrimento social, muitas vezes, naturalizadas no interior das instituições de ensino superior.

4.3.1 A violência e suas implicações

Nesta etapa, para discutir sobre a violência e suas implicações, utilizo predominantemente o texto “Violência estrutural na América Latina na lógica do sistema da

Necropolítica e da Colonialidade do poder”, de Denis de Oliveira (2018), que discute como a violência nas sociedades latino-americanas não é um fenômeno episódico, mas é um processo lógico que está enraizado na “colonialidade do poder”; baseio-me também no ensaio “Necropolítica”, de Achille Mbembe, que trata da expressão máxima da soberania residindo no poder e na capacidade de administrar quem pode viver e quem deve morrer; e emprego também a obra “Sobre a violência”, de Marilena Chauí, que apresenta uma discussão crítica sobre o fenômeno da violência, que vai além da sua manifestação física e da criminalidade. A partir da articulação entre esses autores, busco estabelecer uma discussão mais ampla da violência, articulando sua presença nas estruturas sociais e políticas. Desse modo, a escolha desses textos permite que esta discussão ultrapasse a compreensão da violência apenas como uma agressão física ou um fenômeno episódico, evidenciando-a como um elemento constitutivo das relações de poder em uma lógica histórica, social e política mais ampla.

Para Oliveira (2018), a violência está inserida no contexto da colonialidade do poder, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, que aponta a permanência das hierarquias coloniais mesmo após o fim formal do colonialismo. Nesse sentido, Oliveira (2018) argumenta que a violência não é um evento isolado, mas é uma dinâmica que sustenta a subalternização da América Latina dentro do sistema-mundo moderno/colonial. Nessa perspectiva, a violência se perpetua por meio das políticas econômicas, das desigualdades sociais e da exclusão sistemática de determinados grupos sociais. Nesse processo, o autor associa ainda à discussão a Necropolítica, termo cunhado por Achille Mbembe, pois é um elemento que evidencia como o Estado administra a morte e define quais vidas são privilegiadas ou descartadas.

Ampliando essa discussão, Chauí (2017) oferece outra perspectiva ao analisar diferentes formas de violência, incluindo a violência simbólica e institucional. Sendo assim, para autora, a violência não está restrita ao uso direto da força, mas está embutida nas normas, nas discussões e nas instituições que estruturam a sociedade. Nessa perspectiva, nota-se que esse entendimento ratifica a abordagem de Oliveira (2018), visto que a colonialidade do poder opera não somente por meio da violência direta, mas também está articulada aos mecanismos simbólicos e institucionais que legitimam a subalternização.

Partindo do pressuposto que a violência é um fenômeno estrutural e não accidental, Chauí (2017) e Oliveira (2017) ressaltam que a violência não é uma mera escolha individual, todavia, trata-se de um processo social que se reproduz dentro das instituições. Nesse sentido, Oliveira foca na América Latina, explorando a colonialidade e a Necropolítica como forças que sustentam essa estrutura, ao passo que Chauí (2017) expande sua análise para diferentes manifestações da violência, enfatizando o papel das instituições nessas desigualdades.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Chauí (2017) e Oliveira (2018) demonstram que a violência não pode estar desassociada das relações de poder, uma vez que ela opera como um instrumento para a manutenção da ordem estabelecida. Nesse sentido, Chauí (2017) assevera que a violência simbólica e a institucional moldam as subjetividades e reforçam as hierarquias sociais, enquanto Oliveira (2018) evidencia como a violência estrutural faz com que a América Latina fique posicionada na subalternidade dentro do sistema global.

Além disso, é importante frisar que a abordagem de Chauí (2017) complementa a análise de Oliveira (2018) ao detalhar as dimensões simbólicas da violência, que contribuem para a naturalização da colonialidade do poder. Para Chauí (2017), a violência simbólica, definida por Pierre Bourdieu, é um fator elementar para entender como a dominação se perpetua de forma sutil por meio de diferentes âmbitos como a cultura, a mídia e educação, legitimando a exclusão e a opressão. Por outro lado, Oliveira (2018) contribui para este debate ao situar a violência dentro de um contexto histórico e geopolítico específico, evidenciando como a desigualdade e a marginalização na América Latina em pleno século XXI é um reflexo do legado deixado pelo colonialismo. Em sua análise, o autor reforça o papel da necropolítica na gestão da vida e da morte, sendo um aspecto que complementa os estudos de Chauí (2017) sobre a violência institucional.

Avançando agora para outro ponto, tanto para Oliveira (2018) quanto para Chauí (2017), há uma relação entre violência e poder. Nesse sentido, os autores compreendem a violência como um mecanismo estrutural de dominação e manutenção da ordem social, distanciando-se da visão reducionista que a trata apenas como um evento isolado. Nesse contexto, a violência é uma importante ferramenta para manter a subalternização de determinados grupos sociais, não sendo um elemento externo ao sistema político e econômico. Diante disso, Oliveira (2018) analisa a violência a partir da perspectiva da necropolítica, demonstrando que o poder soberano não apenas regula a vida, mas também acaba decidindo quem pode viver e quem deve morrer. Considerando isso, a Necropolítica se caracteriza como um mecanismo que se manifesta na América Latina por meio das políticas de extermínio de populações marginalizadas, genocídios indígenas, racismo estrutural, criminalização da pobreza, LGBTQIAPN+fobia, entre outros.

Conforme já foi dito, o Necropolítica é um conceito cunhado por Achille Mbembe. No artigo de Oliveira (2018), essa ideia é aplicada ao contexto latino-americano, evidenciando como a colonialidade do poder perpetua regimes de exclusão e extermínio. O termo da necropolítica é uma reconfiguração do biopoder foucaultiano dentro de um contexto de violência extrema, estado de exceção e controle soberano sobre a morte. Nesse sentido, para Mbembe (2016, p. 128)

Em minha argumentação, relaciono a noção de biopoder de Foucault a dois outros conceitos: o estado de exceção e o estado de sítio. Examino essas trajetórias pelas quais o estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar. Em tais instâncias, o poder (e não necessariamente o poder estatal) continuamente se refere e apela à exceção, emergência e a uma noção ficcional do inimigo. Ele também trabalha para produzir semelhantes exceção, emergência e inimigo ficcional. Em outras palavras, a questão é: Qual é, nesses sistemas, a relação entre política e morte que só pode funcionar em um estado de emergência? Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico – do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) “racismo”.

A ideia apresentada articula a noção de biopoder de Michel Foucault com os conceitos de estado de exceção e estado de sítio, demonstrando como o direito de matar se torna um princípio normativo dentro dessas condições políticas. Essa análise está profundamente conectada à teoria da necropolítica de Achille Mbembe, que amplia a leitura foucaultiana do biopoder ao enfatizar a centralidade da morte como mecanismo de controle social e político.

Nesse direcionamento, Foucault introduziu o conceito de biopoder para descrever a transição do poder soberano clássico, que se baseava no direito de "fazer morrer e deixar viver", para um modelo de governamentalidade moderno, no qual o Estado passa a "fazer viver e deixar morrer". Desse modo, o biopoder se manifesta na regulação da vida, na administração da população e na organização dos corpos dentro do sistema capitalista e industrial. Consequentemente, esse modelo de poder se inscreve em um campo biológico, no qual a espécie humana é gerida e categorizada.

No entanto, dentro de sistemas que operam sob estado de exceção, essa lógica biopolítica se radicaliza. Sendo assim, o estado de exceção é uma suspensão da ordem jurídica normal, em que o soberano tem a capacidade de decidir quais vidas são protegidas e quais podem ser eliminadas sem que isso seja considerado um crime. Nessa configuração, ele se baseia na criação de um "inimigo fictício", uma figura que justifica a perpetuação de um estado de emergência contínuo e, consequentemente, o exercício da soberania sobre a morte.

Considerando ainda o argumento de Mbembe (2016), nesses sistemas de controle, o poder recorre constantemente à ideia de emergência e inimigo para justificar a sua atuação. Entretanto, esse inimigo não precisa ser real, ele pode ser construído discursivamente como uma ameaça permanente, o que permite a manutenção do estado de exceção de forma indefinida. Assim, o direito de matar não se restringe apenas ao Estado, mas também pode ser exercido por outros agentes de poder que legitimam a violência com base nessa lógica. Diante

desse quadro, o sentido dessa morte transcende a mera extinção da vida, mas ela se configura como uma ferramenta política e uma demonstração mais extrema do poder, consequentemente, sua capacidade de decidir quem pode viver e, crucialmente, quem deve morrer. Nesse contexto, a produção da morte, seja direta ou indireta (através da precarização da existência, falta de acesso aos direitos básicos, negligência estatal), serve para reafirmar a dominação, marcar fronteiras entre o “nós” e o “eles” (inimigo construído) e consolidar um estado de exceção permanente. Assim, a morte se torna um ato de governo, um mecanismo de controle e de lei, e um ordem de um determinado poder sobre os corpos.

Para Mbembe (2016), o conceito de racismo biopolítico, descrito por Foucault, desempenha um importante papel nesse processo. Nesse sentido, para que o biopoder possa funcionar, ele deve estabelecer uma distinção entre grupos humanos: alguns são considerados parte da população que deve ser protegida e incentivada a viver, ao passo que outros são categorizados como ameaças à ordem social e, portanto, podem ser eliminados sem que isso seja percebido como uma violação da moralidade ou do direito. É interessante lembrar que esse tipo de mecanismo foi historicamente aplicado em regimes totalitários, políticas coloniais e sistemas de segregação racial.

Nesse direcionamento, Mbembe (2016) expande essa discussão ao propor o conceito de necropolítica, argumentando que, em contextos de guerra, colonialismo e regimes autoritários, o poder não apenas regula a vida, mas também decide quem merece viver e quem deve morrer. Entretanto, o estado de exceção se torna a norma para determinados grupos sociais, principalmente aqueles racializados, pobres e marginalizados. Assim, o racismo deixa de ser apenas um discurso de discriminação e se transforma em uma tecnologia de governo, permitindo que determinadas populações se tornem descartáveis.

No contexto latino-americano, conforme apontam os estudos de Oliveira (2018), as políticas de segurança pública que justificam operações violentas contra favelas e periferias, a militarização de territórios indígenas e o genocídio da população negra e quilombola são manifestações contemporâneas dessa lógica necropolítica. Desse modo, a violência do Estado, legitimada pelo discurso de emergência e da guerra ao crime, coloca determinadas populações em uma condição de morte em vida, onde sua existência está constantemente ameaçada.

Nesse sentido, Mbembe (2016) sustenta que a lógica da necropolítica tem raízes na colonização, no qual a soberania colonial se manifestava pelo exercício de um "poder fora da lei", onde a vida dos colonizados era submetida a um estado de guerra permanente. Por conseguinte, esse poder não apenas controlava territórios, mas também impunha classificações raciais e sociais que legitimavam a exclusão e a violência.

Oliveira (2018), ao relacionar a necropolítica à colonialidade do poder, reforça a tese de que essa estrutura de dominação não desapareceu com o fim formal do colonialismo, mas se perpetua na América Latina por meio de desigualdades raciais, genocídios indígenas, violência contra populações periféricas e políticas de militarização do espaço urbano. Desse modo, o conceito de "vidas que importam e que não importam" torna-se evidente em contextos nos quais determinados grupos são historicamente desvalorizados e tratados como descartáveis pelo Estado.

Oliveira (2018) argumenta que a necropolítica se concretiza através da militarização dos territórios e do estabelecimento de um estado de guerra contínuo. Pelo viés da teoria da necropolítica, Mbembe (2016) descreve a "guerra sem fim" como uma característica essencial da ocupação colonial, na qual a violência não é um meio para atingir um fim, mas um mecanismo permanente de controle e aniquilação.

Na América Latina, segundo Oliveira (2018), esse fenômeno se expressa na política de "guerra às drogas", que justifica operações policiais violentas contra populações racializadas e periféricas, na criminalização dos movimentos sociais e no extermínio sistemático da juventude negra. A partir da perspectiva da necropolítica, reitera-se que o Estado de exceção se torna uma norma para determinados grupos, enquanto outros permanecem protegidos pelo direito.

Associando a população LGBTQIAPN+ à discussão sobre a necropolítica (Mbembe, 2016), é perceptível que essa população se encontra constantemente sujeita aos mecanismos de controle e violência que se inscrevem na lógica necropolítica. Nessa perspectiva, os dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), apresentados no Atlas da Violência 2024 (Cerqueira; Bueno, 2024), evidenciam um aumento significativo nos casos de violência cometida contra pessoas homossexuais e bissexuais no período de 2021 a 2022. Além disso, de maneira ainda mais alarmante, é possível observar um crescimento expressivo dos registros de violência contra pessoas trans e travestis no mesmo período. Esses dados revelam a intensificação de práticas violentas direcionadas aos sujeitos LGBTQIAPN+, cujas experiências de vulnerabilidade são atravessadas por marcadores sociais como gênero, sexualidade e raça.

Ainda conforme o Atlas da Violência 2024, em um recorte por identidade de gênero e orientação sexual, verifica-se que, entre as vítimas homossexuais e bissexuais, predominam as mulheres. Já no caso de travestis e pessoas trans, os dados indicam que pessoas negras são as mais atingidas, reforçando a urgência de políticas públicas preventivas que considerem uma abordagem interseccional. Ao articular raça, gênero e sexualidade, essa interseccionalidade

permite compreender como diferentes formas de opressão se sobrepõem, intensificando os efeitos da violência.

Além disso, o Atlas da Violência 2024 constata que a maioria dos agressores é composta por homens, o que evidencia o papel central do gênero como vetor das dinâmicas sociais que culminam em atos de violência. Para Cerqueira e Bueno (2024), essa constatação sinaliza a necessidade de estratégias de prevenção para enfrentar, de forma estruturada, a cultura cisheteropatriarcal que sustenta e legitima essas práticas opressivas.

Nesse contexto, Vaccari, Gregori e Nepomuceno (2022) argumentam que a omissão do Estado, manifestada por meio da inatividade ou inércia diante das violências sofridas pela população LGBTQIAPN+, principalmente pelas pessoas trans, constitui um fator agravante da vulnerabilidade a qual essas pessoas estão submetidas. Dessa forma, a negligência estatal se evidencia, por exemplo, na recorrente ausência de investigação adequada dos assassinatos de pessoas trans, os quais frequentemente não são analisados à luz das interseccionalidades que os atravessam — como o machismo, a transfobia e o racismo. Assim, essa postura revela uma incapacidade institucional de reconhecer esses fenômenos como estruturais e determinantes para a persistência da violência contra essa população.

Nesse contexto, conforme Vaccari, Gregori e Nepomuceno (2022), os dados divulgados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) reforçam a gravidade desse cenário. Nessa conjuntura, embora as mortes de pessoas trans sejam frequentes e sistemáticas, torna-se evidente o descompromisso efetivo por parte do Estado, tanto na investigação desses crimes quanto na formulação e implementação de políticas públicas e legislações para enfrentar de forma contundente a discriminação estrutural.

Vaccari, Gregori e Nepomuceno (2022) afirma ainda que a naturalização dessas violências, interligada à legitimação tácita promovida pela omissão do poder público, contribui diretamente para a perpetuação desse quadro. Assim, a falta de ações estatais concretas não apenas fragiliza a cidadania dessa população, como também opera como um mecanismo de conivência com a necropolítica, incidindo sobre seus corpos e reiterando sua exclusão e desumanização no tecido social brasileiro.

Na construção do "inimigo" no interior da lógica necropolítica (Mbembe, 2016), a população LGBTQIAPN+, muitas vezes, é discursivamente construída como uma ameaça à ordem social, aos valores tradicionais ou à suposta "normalidade" social. Nesse contexto, essa construção ideológica não apenas legitima a discriminação e a violência, mas também fundamenta a negligência estatal, expondo esses indivíduos aos riscos de morte aumentados e exemplificando o exercício do poder soberano sobre seus corpos.

Ademais, a manifestação da necropolítica não se restringe à violência letal direta, conforme aponta Mbembe (2016), mas ela também se expressa por meio da precarização da existência de determinados grupos. No caso da população LGBTQIAPN+, a exclusão do acesso a direitos fundamentais como saúde, educação, emprego e moradia, associada à persistente discriminação e ao estigma social, gera condições de vida precárias que aumentam sua vulnerabilidade e reduzem sua expectativa de vida. Dessa forma, essa dinâmica configura uma forma de "deixar morrer", que é uma das características da lógica necropolítica.

Por outro lado, Chauí (2017) também argumenta, a partir de uma abordagem filosófica e política, que a violência está intrinsecamente ligada ao poder. Por esse viés, a violência se manifesta tanto na sua forma explícita (física e repressiva) quanto na violência simbólica e institucional. Nessa conjuntura, a autora argumenta que a violência simbólica, conceito influenciado por Pierre Bourdieu, opera por meio da internalização de normas e valores que naturalizam a desigualdade, enquanto a violência institucional ocorre por meio de políticas públicas, do Estado e das instituições sociais que perpetuam as desigualdades estruturais.

Os estudos de Chauí (2017) complementam a análise de Oliveira (2018) ao destacar a dimensão subjetiva da violência, mostrando como a dominação se perpetua não apenas pela força bruta, mas também pelo controle da linguagem, dos símbolos e da cultura. Esse aspecto é importante para entender como a colonialidade do poder se mantém ao longo do tempo, uma vez que não depende apenas de coerção, mas também de mecanismos que tornam a opressão algo internalizado e naturalizado. Além disso, a abordagem de Oliveira (2018) pode enriquecer a perspectiva de Chauí (2021) ao inserir a questão da necropolítica e da colonialidade dentro do debate sobre violência e poder. Isso permite uma leitura mais situada e concreta das desigualdades e das formas de dominação que afetam historicamente os povos latino-americanos.

Nesse sentido, para Oliveira (2018), a violência estrutural, que marca a América Latina, não é um acaso ou uma característica imutável da região, mas é um mecanismo político que mantém a dominação. Em oposição a esse sistema opressor, o autor propõe a descolonialidade do poder, que aparece como uma alternativa para romper com essa lógica, propondo a desconstrução dessas hierarquias impostas pelo colonialismo e reforçadas ao longo da história. Dessa forma, essa abordagem implica uma revisão das relações de poder, da estrutura do Estado e das formas de organização social, questionando as bases do modelo econômico e político vigente.

Nesse mesmo sentido, Chauí (2017) também enfatiza a necessidade de desnaturalizar a violência ao evidenciar que ela não se restringe à violência física e explícita, mas assume formas

institucionais e simbólicas que normalizam a opressão e a desigualdade. Para filósofa, a violência se mantém porque muitas vezes é invisibilizada ou justificada por discursos ideológicos que a tornam parte do "senso comum". Assim, ao revelar os mecanismos de sua reprodução, Chauí busca conscientizar sobre sua onipresença na sociedade e incentivar ações para combatê-la.

4.3.2 Mito da não-violência

Na obra "Sobre a Violência", Chauí (2017) apresenta uma análise crítica do que denomina "mito da não violência brasileira", trata-se de uma construção ideológica que sustenta a crença de que o Brasil é uma nação pacífica, acolhedora e livre de preconceitos estruturais. A autora argumenta que essa ideia está ancorada na imagem de um povo alegre e solidário, mas, segundo a autora, funciona como um dispositivo que mascara e legitima formas profundas de violência estrutural e cotidiana.

Ao afirmar que o Brasil desconhece o racismo, o sexismo e outras formas de discriminação, o mito da não violência contribui para a negação da realidade social, impedindo o reconhecimento das violências sistêmicas e dificultando o debate sobre suas causas. Trata-se de um mecanismo ideológico que desloca a violência para determinados grupos considerados "marginais" ou "desviantes", reforçando a distinção entre "nós", os pacíficos, e "eles", os violentos. Esse deslocamento permite que a sociedade ignore as violências estruturais praticadas pelo Estado, pelas instituições e pelos sujeitos em diferentes esferas sociais.

Nas dinâmicas sociais brasileiras, para Chauí (2021), este mito consiste em uma construção ideológica que sustenta a autoimagem do Brasil como uma sociedade pacífica, cordial e tolerante, ocultando, portanto, as diversas formas de violência — simbólicas, estruturais e físicas — que atravessam historicamente as relações sociais, políticas e institucionais no país. Nesse sentido, trata-se de um mecanismo de negação coletiva que se sustenta pela contradição: afirmar a existência da violência apenas em certos espaços e corpos, ao mesmo tempo em que se insiste em negar sua presença como parte constitutiva do tecido social.

Segundo Chauí (2021), essa contradição é sustentada por um conjunto de mecanismos ideológicos que operam simultaneamente, afirmando e ocultando a violência real. O primeiro deles é o da exclusão, que consiste em atribuir a violência àqueles que estariam fora daquilo que se entende como a "verdadeira nação brasileira" — sujeitos racializados, moradores das periferias urbanas, LGBTQIAPN+, entre outros. Assim, esses grupos são identificados como

os “portadores da violência”, eximindo o restante da sociedade de qualquer responsabilidade por sua existência ou reprodução.

Outro mecanismo é o da distinção entre o essencial e o accidental, por meio do qual a violência é compreendida como algo passageiro, eventual, fruto de desvios ou anomalias, e não como parte integrante da formação histórica e social brasileira. Complementarmente, atua o mecanismo jurídico, que circunscreve a violência ao campo da criminalidade e da delinquência, legitimando, com isso, ações repressivas do Estado — especialmente da polícia — contra populações marginalizadas, sob o pretexto de manutenção da ordem e segurança.

Soma-se a isso, o mecanismo sociológico, que atribui a violência a um suposto momento de “transição para a modernidade”, associada a migrantes pobres, reforçando a ideia de que se trata de uma fase transitória, superável com o avanço civilizatório. Além disso, ainda há o mecanismo da inversão do real, em que comportamentos violentos são disfarçados sob a aparência de proteção ou valores morais. Nessa circunstância, o machismo é justificado como cuidado com a mulher; o paternalismo branco como solidariedade; a repressão policial como defesa dos “bons costumes”; e, em casos extremos, a justiça com as próprias mãos — como os linchamentos — é tolerada diante da suposta falência das instituições estatais.

Nesse contexto, Chauí (2021) argumenta que a mídia, ao adotar um vocabulário específico e sensacionalista que fragmenta a compreensão da violência, exerce papel significativo na manutenção desse mito. Termos como “chacina”, “vandalismo”, “guerra civil tácita” e outros são utilizados não para revelar as estruturas sociais que produzem a violência, mas para reduzi-la a eventos localizados e desvinculados de suas causas históricas e políticas. Desse modo, essa linguagem midiática contribui para a produção de uma imagem unificada da sociedade, na qual a violência aparece como exceção, protagonizada por certos indivíduos ou grupos, e onde os demais aparecem apenas como vítimas impotentes, reforçando a exclusão simbólica e material dos sujeitos historicamente marginalizados.

Com isso, Chauí (2021) argumenta que a violência real — que reside na redução de sujeitos a coisas, na negação de sua humanidade e na perpetuação das desigualdades estruturais — deixa de ser reconhecida como tal. A própria explicação da violência torna-se, portanto, mais um instrumento de sua reprodução, ao obscurecer as bases sociais que a sustentam e ao negar a necessidade de transformações profundas nas estruturas que organizam a vida em sociedade.

A partir dessa análise, podemos relacionar a discussão de Chauí (2021) com estudos contemporâneos sobre violência estrutural. Nessa perspectiva, Bourdieu argumenta que a violência simbólica, ao operar de maneira invisível e internalizada no tecido social, desempenha um papel crucial na reprodução da invisibilidade da própria violência estrutural. Desse modo,

quando desigualdades e processos de marginalização são naturalizados, tornam-se menos perceptíveis as dinâmicas por meio das quais o Estado e outras instituições sociais colaboram na produção de "vidas matáveis". Em outras palavras, a naturalização dessas dinâmicas dificulta a compreensão dos mecanismos que sustentam a seletividade da violência e da morte.

Nessa linha de pensamento, a necropolítica encontra terreno fértil para sua atuação. Nesse contexto, a invisibilidade da violência estrutural contribui para que as mortes e as violências seletivas sejam percebidas como meras consequências inevitáveis de condições sociais supostamente naturais, e não como resultado direto de decisões políticas conscientes e da manutenção estratégica de sistemas de poder (Mbembe, 2016; Oliveira, 2017). Dessa forma, ao dissolver a responsabilidade estatal e institucional na produção da morte, o poder necropolítico se legitima e se perpetua, mascarando as relações de dominação e exclusão que fundamentam essas práticas. Assim, compreender a inter-relação entre violência simbólica, invisibilidade estrutural e necropolítica é fundamental para desvelar as formas contemporâneas de gestão da vida e da morte, bem como para enfrentar criticamente os dispositivos que sustentam a exclusão e a precarização de vidas consideradas abjetas.

Retomando a discussão de Chauí (2017), ao perpetuar a ideia de um Brasil essencialmente pacífico, o mito da não violência oculta não apenas a histórica violência colonial, mas também as manifestações contemporâneas de violência institucional, como a LGBTQIAPN+fobia, a brutalidade policial, o feminicídio, o extermínio da juventude negra, desapropriação territorial dos povos indígenas, entre outros. Assim, esse mito não apenas impede a elaboração de soluções eficazes para a violência, mas também contribui para sua reprodução ao naturalizá-la ou reduzi-la a uma questão pontual e desviante.

Assim, a discussão proposta por Chauí (2021) é imprescindível para a presente pesquisa, pois permite compreender como as violências direcionadas a professores LGBTQIAPN+ — muitas vezes veladas e naturalizadas — são sustentadas por mecanismos institucionais que desresponsabilizam a universidade, enquanto instituição social, pela produção e legitimação dessas práticas.

4.3.3 LGBTQIAPN+fobia

A LGBTQIAPN+fobia, entendida como aversão, discriminação e violência contra identidades e orientações sexuais dissidentes, deve ser analisada como um fenômeno histórico, social e estrutural, profundamente enraizado nas dinâmicas de poder que sustentam a cis-heteronormatividade. Conforme aponta Mott (2010; 2015), esse fenômeno não é um desvio

individual ou episódico, mas é uma construção social que opera como dispositivo de controle das corporalidades e sexualidades fora do padrão normativo. Nessa configuração, Mott (2015, p.17) afirma que

No caso específico do Brasil, a anti-homossexualidade tornou-se ainda mais virulenta devido ao escravismo colonial, na medida em que os “efeminados” eram vistos e tratados como perigosa ameaça à hegemonia do macho branco e à continuidade do projeto colonizador do Novo Mundo. Isso porque desde sempre os machos donos do poder perceberam que a homossexualidade carregava na sua própria essência aspectos explosivos, representando uma verdadeira revolução dos costumes, na medida em que questiona, ameaça e pode destruir os mesmos alicerces em que se escoram a moral, a sexualidade e a hegemonia do homem branco na cultura tradicional do Ocidente e parte do Oriente.

Nesse contexto colonial, o autor argumenta que a rejeição à homossexualidade adquiriu contornos fortemente vinculados à lógica do sistema escravista e à consolidação da ordem colonial. Nessa perspectiva, a homossexualidade era percebida pelas elites coloniais como uma ameaça direta e perigosa à hegemonia do “macho branco”, que era uma figura principal do projeto colonizador, bem como à estabilidade das estruturas sociais e morais sobre as quais esse projeto estava sustentado.

Nesse sentido, Mott (2015) descreve que os detentores do poder interpretavam as práticas homoafetivas como portadoras de “aspectos explosivos”, sendo capazes de instaurar uma “verdadeira revolução dos costumes”. Entretanto, essa revolução simbólica não se limitava apenas à transgressão dos padrões de sexualidade, mas ela também se estendia para a contestação de fundamentos ideológicos da moral cristã, da heterossexualidade compulsória e da hierarquização racial e de gênero.

Na conjugação entre Colonialidade, Normatividade e Violência, Missiatto (2021) propõe o conceito de “colonialidade normativa” para compreender como a cis-heterossexualidade foi imposta como norma universal e inquestionável a partir da colonização europeia. Nesse sentido, o autor demonstra que a violência da colonização não se restringiu à exploração econômica e territorial, mas também se estendeu ao campo simbólico, no qual impôs sistemas rígidos de gênero e sexualidade sobre povos que possuíam compreensões mais plurais e fluidas dessas categorias.

Dentre os elementos considerados ameaçadores, Mott (2015, p.18) destaca uma crítica implícita ao princípio da sexualidade exclusivamente reprodutiva, afirmando que

Cada gota de esperma desperdiçado passou a constituir verdadeiro crime de lesa-nacionalidade, pois todo sêmen deveria ser depositado no único receptáculo capaz de reproduzir um novo ser humano: o vaso natural da mulher. Daí o Levítico condenar à pena de morte os que praticassem a masturbação, o coito interrompido (“onanismo”), o bestialismo e a homossexualidade.

Nessa circunstância, a ideia do “desperdício do sêmen” se configurava como um ato de negação do dever procriar e uma ameaça contra a natalidade, essas práticas eram consideradas perversas e contrárias aos princípios cristãos. Além disso, as relações entre pessoas do mesmo sexo eram vistas como potenciais fontes de desestabilização da ordem social, uma vez que desafiavam a naturalização da heterossexualidade, que era única via legítima de união afetiva e sexual. Sendo assim, o sistema binário (homem/mulher) e a obrigatoriedade da heterossexualidade foram institucionalizados como o único modelo legítimo, enquanto todas as demais formas de existência foram criminalizadas, deslegitimadas e apagadas.

Ademais, questionava-se a própria divisão sexual do trabalho e os papéis de gênero binários, à medida que práticas e expressões consideradas andróginas ou unissexuais tensionavam os limites estabelecidos entre masculino e feminino. Ao subverter essas categorias, a homossexualidade colocava em xeque tanto a estrutura patriarcal quanto o ideal de virilidade associado à dominação colonial.

No contexto do Novo Mundo, Mott (2015) afirma que a homossexualidade era percebida com ainda mais temor do que na Europa, em razão das particularidades sociopolíticas e demográficas que caracterizavam a colonização. Nessa conjuntura colonial, marcada pela fragilidade institucional e pela urgência em ocupar efetivamente o território, isso demandava um fortalecimento da autoridade masculina, um crescimento populacional acelerado e o reforço das funções sociais atribuídas à família patriarcal como núcleo de reprodução e controle moral.

Nesse cenário, Mott (2015) explica que a vasta extensão de terras a ser dominada pelos colonizadores portugueses exigia não apenas força de trabalho, mas também a reprodução biológica e ideológica da sociedade colonial. Nesse sentido, o projeto colonial buscou interferir diretamente nas práticas e identidades sexuais dissidentes, que eram vistas como obstáculos/ameaça à estabilidade da heteronormatividade e da estrutura social dominante, principalmente romper com os valores normativos que consolidavam essa ordem.

Segundo Mott (2010), a conduta social considerada "extravagante" ou transgressora por parte de indivíduos homossexuais era alvo de significativa preocupação, pois essa transgressão se manifestava, por exemplo, na desobediência às rígidas normas da divisão sexual do trabalho (adotando ocupações, trajes ou trejeitos associados ao sexo oposto), bem como na subversão das hierarquias sociais estabelecidas. Nessas circunstâncias, a possibilidade de relações homoafetivas entre indivíduos de idades, classes ou raças distintas representava, na visão da elite colonial, uma perigosa quebra da ordem social, pois atribuiria valor afetivo e erótico aos sujeitos considerados inferiores dentro do sistema escravocrata e patriarcal.

Nessa configuração, o caráter "revolucionário" atribuído à homossexualidade advinha de seu potencial de desestabilizar os pilares do colonialismo, constituídos pela hierarquia racial, pela masculinidade hegemônica, pela moral cristã e pelo ideal de família reprodutora. Dessa forma, a repressão a essas expressões de dissidência sexual deve ser compreendida como parte integrante da lógica de controle, que permeava o processo de colonização, no qual o corpo, a sexualidade e o desejo se tornavam também alvos de dominação.

Reiterando essas ideias, Vainfas (1986a) argumenta que o modelo de sexualidade imposto pelo Ocidente cristão era rigidamente regulado por uma moral religiosa, que vinculava o sexo ao casamento e à procriação, excluindo qualquer forma de desejo desvinculado dessa lógica. Ao discutir sobre a história da sexualidade no Brasil, Vainfas (1986b) mostra como essas normas foram transplantadas para o contexto colonial brasileiro, onde passaram a ser aplicadas como instrumentos de controle social e repressão às dissidências sexuais, reforçando que o casamento heterossexual monogâmico seria a referência da ordem moral e jurídica.

Em consonância a essa imposição, Mott (2015) corrobora essa ideia de maneira crítica, mostrando que a homossexualidade foi historicamente tratada como um “crime contra a natureza”, e sua repressão institucional funcionava como reforço à hegemonia do homem branco, cisgênero, cristão e proprietário – o arquétipo dominante do projeto colonial. Aprofundando esse argumento, Vainfas (1995) evidencia que a Inquisição perseguiu sistematicamente os “pecados da carne”, principalmente a sodomia, como uma forma de consolidar um regime moral e disciplinador, no qual qualquer forma de sexualidade dissidente era considerada herética e subversiva aos dogmas da fé cristã.

Segundo Vainfas (1986b, 2011), embora o Brasil colonial não contasse com Tribunais permanentes da Inquisição, a atuação do Santo Ofício se fez presente por meio da ação de visitantes, comissários, notários e familiares que representavam essa instituição em diferentes regiões da colônia. Inicialmente, a Inquisição Ibérica estava voltada para o combate às heresias, mas, após o Concílio de Trento (1545–1563), ela ampliou seu escopo de intervenção, passando a dedicar significativa atenção aos chamados "crimes de costumes" e a zelar pela moral familiar e sexual.

Nesse contexto, a moral católica se consolidou como um eixo regulador das práticas sociais, estabelecendo normas rígidas relacionadas ao casamento, à castidade e à limitação da sexualidade para a função reprodutiva, restringindo-se apenas ao âmbito do matrimônio. Nessas condições, conforme Vainfas (1986b), essas normas se tornaram um objeto central da vigilância inquisitorial, enxergando na sexualidade desviante um risco à ordem cristã e à estabilidade social.

Vainfas (2011) afirma que a Inquisição funcionou como um dos principais instrumentos de disciplina dos sujeitos coloniais, contribuindo para a construção do "homem moderno", caracterizado como um indivíduo moldado pela disciplina do corpo e do espírito em nome da glória de Deus e do rei. Assim, a repressão às transgressões sexuais e morais não pode ser compreendida apenas como manifestação de um moralismo religioso, mas também como parte integrante de um projeto político mais amplo de controle social, espiritual e corporal no âmbito da colonização ibérica.

Nesse cenário, Mott (1986, p.19-20), ao descrever a criminalização da sodomia no contexto da moralidade inquisitorial, afirma que

os “sodomitas” viviam na mais completa clandestinidade, pois a revelação de suas preferências homoeróticas poderia redundar em sua condenação à morte na fogueira, posto que a sodomia, além de “hediondo pecado, péssimo e horrendo, provocador da ira de Deus e execrável até pelo Diabo”, devia ser castigada com o mesmo rigor e requinte como o crime de lesa-majestade.

Nesse rígido aparato moral, a sodomia ocupava posição central entre os chamados "crimes de costumes", tornando-se alvo de intensa repressão institucional. Conforme Mott (1986b), essa prática era considerada um dos pecados mais graves pela moral cristã da época, sendo terrivelmente descrita como um "hediondo pecado, péssimo e horrendo, provocador da ira de Deus e execrável até pelo Diabo". Nessa formulação, o excerto revela não apenas o grau de repulsa moral atribuído à sodomia, mas também evidencia o temor em relação à capacidade de transgredir as normas sociais e os valores morais da época, isto é, essa transgressão simbólica e social era o que intensificava o medo e a necessidade de uma repressão severa.

Do ponto de vista jurídico, Vainfas (1986b) afirma que

A sodomia predominava largamente entre os pecados denunciados. A interpretação que lhe dava o Direito Canônico era ampla, definindo-a como todas as relações sexuais que não a cópula genital, ou seja, o pecado *contra naturam* por excelência. A ênfase da definição recaía, porém, nas relações entre pessoas do mesmo sexo e, particularmente, no coito anal. O Código Filipino limitava-se a definir a sodomia nos termos das relações consumadas, isto é, com poluição, entre homens ou entre mulheres adultos, rementendo os demais “tocamentos desonestos e torpes” ao campo da molície. A lei régia era rigorosa com os sodomitas e dispunha que os culpados fossem “queimados e feitos por fogo em pó”, seus bens confiscados e seus filhos inábeis e infames, tal como os culpados de Lesa-Majestade.

Nessas condições, o Direito Canônico oferecia uma definição ampla da sodomia, englobando todas as práticas sexuais que se desviavam da cópula genital reprodutiva, sendo consideradas "pecados contra a natureza". No entanto, o autor destaca que a ênfase recaía particularmente sobre as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo, sobretudo a condenação ao coito anal. Nesse enquadramento, os atos normativos eram reforçados pelo Código Filipino, a legislação régia portuguesa em vigor na colônia, que previa punições severas

aos "sodomitas consumados", como a pena de morte pela fogueira, o confisco de seus bens e a desonra de seus descendentes, considerados "inábéis e infames". Esse rigor penal igualava a sodomia ao crime de lesa-majestade, demonstrando o grau de ameaça que essas práticas representavam à ordem política, religiosa e moral do Antigo Regime.

Para Vainfas (2011), embora a criminalização das práticas homossexuais remonte ao período do Império Romano, foi a partir do século XI que essa legislação se intensificou significativamente. Nesse contexto, o processo coincidiu com a consolidação das monarquias europeias e com o fortalecimento da Igreja Católica, tornando-se as instituições que passaram a articular conjuntamente os mecanismos de controle social e moral cada vez mais rígidos. Dessa forma, a repressão à sodomia assumiu função estratégica no disciplinamento dos corpos e na manutenção da ordem cristã e patriarcal, sendo legitimada tanto pelo discurso religioso quanto pela autoridade estatal.

Segundo Vainfas (2011), em relação à sodomia, a atuação da Inquisição ultrapassava a mera condenação moral da prática sexual considerada pecaminosa. Nessa perspectiva, a inserção da sodomia na esfera de jurisdição do Santo Ofício se justificava pela presunção de que essas condutas implicavam a "má doutrina", isto é, ideias e comportamentos que desafiavam os fundamentos da fé cristã e os padrões sexuais aceitos pela Igreja.

Nessa articulação entre sodomia e heresia, Vainfas (2011) afirma que a associação dessas duas práticas já se encontrava presente nas escrituras do cristianismo medieval, cujos textos teológicos frequentemente reforçavam e atribuíam aos sodomitas não apenas a transgressão carnal, mas também uma disposição subversiva em relação à doutrina da igreja. Com o advento da modernidade e o aumento da intolerância da igreja, o vínculo entre sodomia e heresia se tornou mais forte, de tal maneira que a sodomia passou a ser assimilada como um ato de descrença na fé cristã e uma perturbação da ordem social e religiosa vigente.

Assim, conforme Vainfas (2011), os indivíduos, ao serem acusados de práticas sodomíticas, eram submetidos aos procedimentos inquisitoriais, uma vez provadas suas culpas, eles eram muitas vezes equiparados aos hereges, resultando em penas que refletiam a gravidade atribuída à sua suposta ameaça espiritual e política. Dessa maneira, o autor argumenta que a equiparação entre desvio sexual e desvio doutrinário revela o papel central do controle da sexualidade nos mecanismos de repressão e disciplina do Santo Ofício, cuja função ultrapassava os limites da moral privada e se estendia à defesa da ortodoxia religiosa e à manutenção da ordem pública cristã, utilizando o controle da sexualidade como um de seus instrumentos principais.

Em relação aos mecanismos de repressão inquisitorial no Brasil colonial, Vainfas (1986b; 2011) aponta que um dos principais instrumentos utilizados nesse processo eram as visitas e o Edito da Fé. Nessa ocasião, o visitador do Santo Ofício convocava publicamente a população, por meio do Edito da Fé, para denunciar qualquer comportamento considerado contrário à fé cristã e à moral católica. Para isso, havia um documento que acompanha essas convocações chamado Monitório Geral, que detalhava os sinais e indícios dos pecados que deveriam ser delatados, orientando a população sobre como identificar e nomear os possíveis transgressores.

Nesse contexto, as denúncias desempenhavam um importante papel na lógica inquisitorial, funcionando como um mecanismo através do qual a responsabilidade de vigiar e controlar a moral era transferida para a própria sociedade. Com essa estratégia, a Inquisição ampliava seu alcance e exercia um controle mais efetivo sobre a população, utilizando o próprio povo como um instrumento de fiscalização e repressão, assim a Santa Inquisição não dependia exclusivamente de seus próprios oficiais para identificar e punir os desvios. Entretanto, no Brasil colonial, essas denúncias refletiam as desigualdades estruturais da sociedade, visto que eram realizadas com mais frequência pelos indivíduos pertencentes às camadas dominantes – como portugueses, brancos e economicamente favorecidos – enquanto os sujeitos subalternizados, como escravizados e agregados, dificilmente recorriam à delação, temendo represálias dos senhores aos quais estavam subordinados.

Segundo Mott (1992; 2005; 2010; 2015), a inquisição aconteceu de maneira ampla, punindo indivíduos de todas as classes sociais, origens étnicas e ocupações, agindo sob o pretexto de garantir a pureza da fé e dos costumes católicos. Nesse sentido, a repressão atingiu os clérigos e religiosos, constantemente acusados de sodomia, heresia e feitiçaria; os colonizadores brancos e mestiços, pertencentes a diferentes profissões como senhores de engenho, comerciantes, militares, entre outros; as pessoas escravizadas, indígenas e mulheres, geralmente, eram acusados de feitiçaria, uso de amuletos, práticas gentílicas, bigamia e resistência à catequese. Dessa forma, a análise dos processos inquisitoriais revelou não somente a amplitude das perseguições, como também evidencia as formas pelas quais a igreja contribuiu para a construção de normas e exclusões no interior da sociedade colonial luso-brasileira.

Vainfas (1986b) aponta ainda a confissão como outro mecanismo de repressão, tanto em sua modalidade sacramental quanto judicial. Nessa perspectiva, ela era considerada uma ferramenta valiosa para “produzir verdades” e um discurso legítimo para controlar os desejos e as práticas sexuais das pessoas. Dessa maneira, a igreja utilizava a confissão como um meio para obter informações sobre os pecados dos fiéis, principalmente aqueles relacionados à

sexualidade, como a luxúria e a violação do Sexto e Nono mandamentos (“Não cometerás adultério” e “Não cobiçarás a mulher do próximo”, respectivamente). Para isso, havia os manuais de confissão, que fornecia aos sacerdotes um guia detalhado sobre como interrogar detalhadamente os penitentes, buscando extrair confissões completas de seus pecados. Diante dessas condições, a igreja não apenas buscava o arrependimento e a absolvição dos pecados no âmbito religioso, como também construía um conhecimento minucioso sobre o comportamento sexual da população, consequentemente, conseguia normatizar o que era aceitável e o que era considerado crime ou pecado. Segundo Vainfas (1986b), na visitação realizada em Pernambuco entre 1594 e 1595, por exemplo, das 62 confissões registradas, sete se referiam diretamente à prática da sodomia, sendo essas declarações colhidas com ou sem o uso da tortura.

Ademais, para Vainfas (2011), a repressão culminava na abertura de processos e julgamentos formais, nos quais a Inquisição instaurava procedimentos contra aqueles acusados de crimes morais equiparados à heresia, como era o caso da sodomia. Segundo o Regimento de 1640, os principais alvos eram os homossexuais considerados “contumazes” (reincidentes), “escandalosos” (cuja prática era pública e notória) e “irreverentes” (demonstravam atitude de desafio, desrespeito ou insubmissão à Inquisição) em face do poder. No entanto, havia certa tolerância quanto aos réus eventuais ou àqueles com menos de 25 anos de idade, desde que confessassem voluntariamente suas práticas. Dessa maneira, a inquisição não aplicava a mesma punição para todos os acusados de sodomia, havendo uma escala de penalidades que levava em consideração se o indivíduo era um reincidente e se ele demonstrava disposição para cooperar com o processo inquisitorial através da confissão e da submissão à sua autoridade, além disso, esse sistema de gradação na penalização visava tanto a punição do ato em si quanto garantir a manutenção do poder e da ordem estabelecida pela instituição.

Complementando as discussões anteriores, Missiatto (2021) e Curiel (2019) asseveram que a cis-heterossexualidade foi transformada em norma universal por meio de leis, da religião cristã, da estrutura familiar patriarcal e de instituições sociais, constituindo um verdadeiro regime de controle corporal e afetivo. Conforme Vainfas (1995), essa normatização encontrou no contexto colonial um terreno fértil para se enraizar, visto que a Inquisição não apenas perseguiu heresias religiosas, mas também regulou os corpos e os desejos, impondo um modelo sexual estritamente reprodutivo e heterossexual. Nessa conjuntura, a articulação entre fé, controle social e repressão à dissidência sexual consolidou uma cultura de violência simbólica e física contra os desviantes da norma. Nesse mesmo sentido, Vainfas (1986b) demonstra que a história da sexualidade no Brasil é inseparável da atuação da Igreja e do Estado como

instâncias moralizadoras, responsáveis por consolidar um modelo sexual excludente e disciplinar.

Esse projeto colonial acabou instituindo uma lógica de normalidade que atravessa as instituições até hoje, incluindo as instituições educacionais. Curriel (2019) evidencia como a repressão às práticas sexuais dissidentes no período colonial também operava contra as fronteiras raciais e de classe, denunciando as punições às uniões homoafetivas entre sujeitos racializados, como uma estratégia de purificação simbólica da sociedade colonial. Nessa mesma lógica, Vainfas (1995) discute sobre como o controle das práticas sexuais também era um mecanismo de imposição cultural e religiosa sobre os povos indígenas, cuja sexualidade era tida como promíscua e bárbara na perspectiva dos colonizadores.

Missiatto (2021) afirma que essa lógica opressora persiste na contemporaneidade, argumentando que a colonialidade continua a reproduzir a cis-heterossexualidade como norma por meio de instituições como o Estado, a mídia, a educação e as próprias relações sociais cotidianas. Nesse sentido, as instituições educacionais desempenham um papel central, na qual elas não apenas transmitem saberes, mas também reforçam a norma por meio de currículos, práticas pedagógicas e interações interpessoais que silenciam ou patologizam corpos dissidentes.

Nessa mesma perspectiva, Ventimiglia (2020, p.19-20) demonstra como a LGBTQIAPN+fobia se manifesta de diversas maneiras no cotidiano das instituições educacionais. A autor afirma explicitamente que jovens LGBT têm sido expostos às “várias situações de bullying LGBTfóbico”, indicando que a violência verbal, psicológica, e possivelmente, física direcionada à identidade de gênero e/ou orientação sexual é uma realidade comum nesses espaços. Atrelado a isso, o autor afirma ainda que o bullying LGBTfóbico é apresentado como um fator que leva à evasão escolar, demonstrando como a hostilidade e a insegurança no ambiente educacional podem impedir o acesso e a permanência de estudantes LGBTQIAPN+ na educação.

Ventimiglia (2020, p.19) menciona ainda que as comunidades escolares estão “desprovidas dos saberes essenciais para o empoderamento e protagonismo de crianças, adolescentes e jovens de atuar em conjunto com as redes no planejamento e implementação de propostas de intervenções” contra a LGBTfobia. Dessa maneira, esse fato sugere que a falta de conhecimento e despreparo por parte das instituições educacionais contribui para a perpetuação da LGBTfobia, uma vez que não há estratégias eficazes de prevenção e combate.

Além disso, o autor aponta para a ineficiência da escola, constatando que ela, embora constitua uma instituição intrinsecamente ligada à trajetória de vida da juventude,

paradoxalmente, não tem se consolidado como um espaço eficiente para disseminação do conhecimento necessário e para o protagonismo dos estudantes LGBT. Em contrapartida, como já foi dito, esses indivíduos têm sido frequentemente expostos às múltiplas situações de bullying LGBTfóbico, culminando, não raramente, na evasão escolar e, por conseguinte, na privatização de seu direito fundamental à educação.

Não obstante, para Ventimiglia (2020), a evasão escolar precipita esses jovens a um estado de marginalização educacional, perpetuando a ignorância e restringindo seu acesso à escolarização básica. Em decorrência, eles acabam enfrentando dificuldades substanciais na obtenção de emprego, tornando-se vulneráveis às condições de subemprego, exploração sexual e prostituição, o que configura, em última instância, uma negação de sua plena cidadania. De modo geral, o autor demonstra que a LGBTQIAPN+fobia se manifesta no cotidiano das instituições educacionais como uma forma de violência estrutural que prejudica o acesso, a permanência e o bem-estar da população LGBTQIAPN+.

Nas discussões anteriormente, podemos notar que esses autores abordam a LGBTQIAPN+fobia como uma forma de violência sistemática que viola direitos humanos e impede o pleno exercício da cidadania por parte da população LGBTQIA+. Além disso, eles apontam que essa violência não é fruto de ações pontuais, mas advém de um legado histórico de colonialidade, da ineficiência do Estado, da influência do fundamentalismo religioso no legislativo e da estrutura social que continua a legitimar o preconceito nas diversas instituições.

Ademais, Missiatto (2021) reforça essa perspectiva ao afirmar que a discriminação contra pessoas LGBTQIA+ é um legado direto do projeto colonial, que transformou a diferença em desvio e a pluralidade em ameaça. Para o autor, desnaturalizar a cis-heterossexualidade é passo imprescindível para descolonizar não apenas o pensamento, mas também as práticas pedagógicas e institucionais. Como já apontava Vainfas (1986b), é necessário entender a sexualidade como construção histórica para romper com os dispositivos de dominação herdados do passado. Desse modo, as instituições educacionais não podem continuar operando como reprodutora da cis-heteronormatividade, mas devem se tornar um espaço de desnaturalização da norma e de construção de novas epistemologias, baseadas na pluralidade, no respeito às diferenças e na dignidade de todas as formas de vida.

Para Mott (2005), Vainfas (1986b, 1995, 2011) e Missiatto (2021), a violência física, psicológica e simbólica exercida contra corpos dissidentes funciona como mecanismo de “correção” da norma. Sob essa perspectiva, Mott (2005) afirma que esse sistema opressor possui um caráter histórico, estendendo-se desde as perseguições inquisitoriais até os alarmantes índices contemporâneos de violência e de assassinato de pessoas LGBTQIAPN+ no

Brasil. O referido autor denuncia ainda que a naturalização dessa violência é parte do projeto que busca apagar a dissidência, enquanto Missiatto argumenta que essa violência não é uma exceção, mas a regra de um sistema que se sustenta na marginalização dos que não se encaixam na norma colonial.

Todavia, ao mesmo tempo, os movimentos de resistência têm enfrentado essas normas por meio da produção de contra-discursos, da luta por reconhecimento político e da promoção de políticas públicas. Nesse mesmo sentido, Missiatto (2021) ressalta que a crítica à normatividade colonial é uma forma de reexistência, uma vez que abre espaço para novas formas de habitar o mundo – formas que não se submetem às categorias engessadas da colonialidade.

Em diálogo com essas perspectivas, torna-se evidente que o enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia requer mais do que tolerância, visto que exige uma transformação profunda das estruturas sociais, institucionais e subjetivas. Desse modo, as instituições educacionais não podem continuar operando como reprodutora da cis-heteronormatividade, mas devem se tornar um espaço de desnaturalização da norma e de construção de novas epistemologias, baseadas na pluralidade, no respeito às diferenças e na dignidade de todas as formas de vida.

Sendo assim, ao articular as contribuições de Mott (1992; 2005; 2010; 2015), Vainfas (1986a; 1986b, 1995, 2011), Curriel (2019), Missiatto (2021) e Ventimiglia (2020), compreendo que a LGBTQIAPN+fobia é parte de um projeto histórico de exclusão e que sua superação só será possível com uma educação verdadeiramente comprometida com a justiça social, os direitos humanos e a descolonização do saber e do ser. Desse maneira, a recuperação crítica da história da sexualidade, como propõe Vainfas (1995), é fundamental nesse processo, pois ela permite compreender como os mecanismos de repressão sexual foram historicamente construídos e naturalizados. Nessa mesma linha de raciocínio, ao trazer à tona essa genealogia da violência moral e jurídica, é possível desestabilizar os discursos de ódio para construir práticas sociais e pedagógicas mais libertadoras e inclusivas.

4.4 Teoria das microagressões

O conceito de microagressão, segundo Williems (2023) e Nadal (2019a), tem sua origem na década de 1970, um termo cunhado pelo psiquiatra da Universidade de Harvard, Chester M. Pierce, seu intuito era descrever as indignidades cotidianas vivenciadas por afro-americanos. Inicialmente, Pierce definiu as microagressões como “trocas sutis, chocantes,

frequentemente automáticas e não verbais que são ‘menosprezos’” (Nadal, 2019b, tradução nossa), enfatizando seu caráter sorrateiro e persistente. Para o autor, esses atos representavam alguns dos mecanismos ofensivos mais profundos e danosos do racismo e do sexismo, manifestando-se por meio de humilhações e degradações que não são apenas palavras estáticas, mas também envolvem ações, movimentos, gestos ou interações dinâmicas que reforçam uma mensagem depreciativa (Silva e Powell, 2016).

Apesar de sua formulação inicial nas décadas anteriores, foi apenas no início do século XXI que o conceito passou a ser amplamente desenvolvido e difundido no campo da psicologia, sobretudo a partir das contribuições de Derald Wing Sue e seus colaboradores (Lobban, 2022). Sendo assim, esses autores reintroduziram o termo com ênfase na noção de microagressões raciais, definindo-as como "injúrias verbais, comportamentais ou ambientais breves e comuns que ocorrem diariamente, intencionalmente ou não, e que comunicam desrespeitos, insultos raciais, hostis, depreciativos ou negativos direcionados contra uma pessoa ou grupo" (Nadal, 2019b). Essa reformulação ressaltou a natureza rotineira, sutil e, muitas vezes, não intencional dessas práticas discriminatórias (Sue et al., 2007).

Considerando essa linha de pensamento, Sue et al. (2007) propuseram uma taxonomia das microagressões raciais, a qual se tornou referência nos estudos posteriores. Nessa sistematização, os autores desenvolveram três categorias principais: os *microataques*, caracterizados por declarações ou comportamentos abertamente hostis e ofensivos; os *microinsultos*, que consistem em comunicações que depreciam a herança racial ou identidade da pessoa; e as *microinvalidações*, que se manifestam na negação ou na exclusão da realidade e das experiências culturais de grupos racializados. Desse modo, a construção dessa taxonomia se fundamentou na revisão da literatura sobre racismo, na análise de manifestações cotidianas do preconceito e em relatos de experiências pessoais.

Com o avanço dos estudos sobre o tema, segundo Nadal (2019b), a teoria das microagressões foi ampliada para abarcar outras formas de discriminação dirigidas a grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, minorias religiosas, entre outras. Nesse sentido, Sue (2010) passou a explorar microagressões relacionadas a gênero e orientação sexual, demonstrando que as mesmas características observadas nas microagressões raciais (sutileza, impacto negativo e comunicação de mensagens hostis) também estavam presentes em outras formas de opressão.

Nos últimos anos, Nadal (2019b) observou um crescimento expressivo da atenção dedicada às microagressões tanto no meio acadêmico quanto na mídia. Para o referido autor, centenas de estudos foram publicados, com especial ênfase nas microagressões raciais, mas

também abrangendo suas expressões relativas a outras identidades sociais. Nesse mesmo sentido, Lobban (2022) afirma que as pesquisas contemporâneas têm se voltado, entre outros aspectos, para a compreensão de como essas agressões ocorrem em contextos específicos, os impactos que geram sobre o bem-estar psicológico das vítimas e, como propõe Sue (2010), as possíveis estratégias para enfrentá-las. Ademais, algumas investigações passaram a focalizar o fenômeno das microagressões em sua dimensão institucional e sistêmica, identificando o que se convencionou chamar de macroagressões, consequentemente, resultando em lideranças e práticas tendenciosas ou discriminatórias que podem beneficiar alguns em detrimentos de outros. (Willems, 2023).

Nadal *et al.* (2016) observam que, nos últimos anos, os estudos sobre microagressões seguem em expansão e aprofundamento. Nessa direção, esses autores afirmam que as pesquisas mais recentes buscam refinar as taxonomias existentes, compreender as especificidades das experiências vividas por diferentes subgrupos dentro das populações marginalizadas e propor intervenções que favoreçam a criação de ambientes mais inclusivos. Em relação a essas investigações, Lobban (2022) destaca que, entre as abordagens emergentes, a aplicação da análise da conversação é uma ferramenta para investigar a manifestação das microagressões em interações situadas, contribuindo para a elucidação de seus efeitos e modos de enfrentamento. Ao sugerir que as microagressões se manifestam em interações situadas, o autor aponta para a importância de observar não apenas os conteúdos explícitos dessas interações, mas também seus elementos implícitos (silêncios, interrupções, expressões faciais, entonações ou modos de resposta) que podem carregar significados discriminatórios naturalizados. Nesse sentido, esses aspectos da análise da conversação poderiam ser aplicados como um instrumento complementar à entrevista desta pesquisa, permitindo não somente identificar como a LGBTQIAPN+fobia se expressa de maneira velada nas relações acadêmicas e institucionais, mas também contribuir para pensar os efeitos das microagressões sobre a subjetividade e o bem-estar dos docentes, assim como os modos de resistência e enfrentamento construídos no interior da cultura universitária.

4.4.1 Definição e natureza das microagressões

Considerando os estudos de Sue *et al* (2007), Sue (2010), Nadal (2019), e Nadal *et al* (2016), as microagressões podem ser definidas como expressões verbais, comportamentais ou ambientais, geralmente breves e frequentes, que, de forma intencional ou não, comunicam afrontas, insultos ou mensagens hostis, depreciativas e negativas dirigidas a pessoas

pertencentes a grupos socialmente marginalizados. Embora, à primeira vista, essas manifestações possam parecer inofensivas ou triviais, seu impacto pode ser profundo e duradouro, principalmente, em razão de sua recorrência e da sutileza como são articuladas.

Para Sue *et al.* (2007), a compreensão da natureza das microagressões envolve alguns elementos fundamentais. Em primeiro lugar, o autor destaca o caráter sutil e cotidiano, na qual essas manifestações discriminatórias costumam ocorrer em interações diárias e, por serem socialmente aceitas e/ou naturalizadas, frequentemente, elas passam despercebidas por quem as comete, pelos observadores e até mesmo pelas vítimas. Em razão desse fator, essa sutileza acaba contribuindo para sua banalização, o que dificulta seu reconhecimento e enfrentamento.

Em segundo lugar, Sue (2010) salienta que é importante considerar tanto a variabilidade quanto a intencionalidade. Nessa natureza, enquanto algumas microagressões são proferidas de maneira consciente e deliberada, como é feito no caso dos microataques, a maior parte delas acontecem por meio de preconceitos implícitos e estereótipos internalizados, sendo cometidas por indivíduos que, muitas vezes, desconhecem o potencial ofensivo de suas palavras ou atitudes. No entanto, isso não reduz o impacto negativo que causam, sobretudo, por reforçarem estruturas de opressão simbólica.

Outro aspecto relevante, proposto por Nadal *et al.* (2016), refere-se ao impacto cumulativo dessas agressões. Para os autores, mesmo que isoladamente possam parecer insignificantes, a vivência contínua de microagressões podem produzir efeitos psicológicos significativos nas pessoas atingidas. Segundo os autores, estudos têm demonstrado que esse acúmulo pode gerar altos níveis de estresse, ansiedade, frustração, sentimentos de isolamento e, em casos mais graves, contribuir para o adoecimento mental das vítimas.

Além disso, para Sue (2010), as microagressões comunicam mensagens que desvalorizam identidades e experiências. Nesse sentido, ao serem direcionadas às pessoas de cor, indivíduos LGBTQIAPN+, mulheres, pessoas com deficiência ou pertencentes a outras minorias sociais, essas manifestações reforçam ideias de inferioridade, exclusão, deslegitimação de realidades vividas e estereotipação. Dessa maneira, essas microagressões funcionam como dispositivos simbólicos de violência que reafirmam relações de poder e dominação.

Por fim, Sue (2010) argumenta que, embora o conceito de microagressões tenha surgido inicialmente no contexto do racismo enfrentado por afro-americanos, ele foi, posteriormente, ampliado para abarcar outras formas de discriminação. Desse modo, atualmente, a noção de microagressões inclui agressões dirigidas aos indivíduos com base em sua identidade de gênero, orientação sexual, deficiência, religião, classe social e outras intersecções de opressão,

ampliando sua aplicabilidade analítica e sua relevância para os estudos sobre diversidade, inclusão e justiça social.

4.4.2 Tipos de microagressões

Como já foi dito anteriormente, Sue *et al.* (2007) propuseram uma tipologia das microagressões, classificando-as, majoritariamente, em três categorias principais (microassaltos, microinsultos e microinvalidações), além de uma possível quarta categoria relacionada às microagressões ambientais, que se referem às microagressões nos níveis sistêmicos e ambientais, manifestadas em ambientes mais amplos como instituições e espaços públicos (Silva; Powell, 2016; Nadal *et al.*, 2012). Desse modo, essas classificações visam descrever de forma sistemática as diferentes maneiras pelos quais as microagressões se manifestam nas interações sociais, impactando negativamente os indivíduos pertencentes aos grupos marginalizados.

A primeira categoria, denominada *microassaltos*, refere-se aos ataques explícitos, podendo ser verbal ou não-verbal, realizados de forma intencional e consciente, com o objetivo de prejudicar, humilhar ou discriminar a vítima. Além disso, esses atos se assemelham ao racismo ou sexismo, caracterizando-se por sua forma direta e deliberada. Nesse sentido, Sue *et al.* (2007) argumentar que os exemplos típicos incluem o uso de insultos raciais ou homofóbicos, gestos ofensivos direcionados aos grupos específicos, recusa de oportunidades com base na raça ou orientação sexual, e manifestações simbólicas de ódio, como a exibição de suásticas. Para esse contexto, Williems (2023) hipotetiza uma situação no ambiente de trabalho, um exemplo seria um paciente preferir ser atendido por um médico branco, desconsiderando a autoridade de um profissional racializado experiente.

A segunda categoria é composta pelos *microinsultos*, que compreendem comunicações verbais, não verbais ou ambientais que sutilmente transmitem grosseria, insensibilidade ou desrespeito à identidade ou herança cultural de determinado indivíduo. De modo geral, essas manifestações são não intencionais, derivando de estereótipos ou preconceitos implícitos. No entanto, embora não haja a intenção consciente de ofender, esses microinsultos desempenham efeitos depreciativos e danosos, afetando a autoestima e o senso de pertencimento da vítima. Conforme exemplifica Sue (2010), esses microinsultos podem se manifestar ao presumir que uma pessoa negra é menos inteligente, expressar surpresa pela articulação verbal de um indivíduo racializado, ou demonstrar espanto com a competência de uma mulher em áreas

dominadas por homens. Para Willems (2023), no ambiente profissional, dizer a uma médica “Ah, pensei que você fosse a recepcionista” é uma forma clara de microinsulto.

A terceira categoria se refere às *microinvalidações*, as quais envolvem comunicações verbais, ou não, que têm por efeito excluir, negar ou invalidar a experiência subjetiva, os sentimentos ou a identidade de uma pessoa, sobretudo, em relação às dimensões marcadas pela marginalização. Nesse sentido, Sue (2010) aponta, como exemplos dessa forma de microagressão, os comentários sugestivos que “todos somos iguais” em contextos onde questões raciais influenciam diretamente as vivências, minimizar relatos de racismo, ou invalidar denúncias de desigualdade de gênero ao negar a existência do sexismo como um problema atual. No ambiente laboral, conforme mencionado por Willems (2023), um exemplo seria um colega deslegitimar a opinião de outro com frases como “você está exagerando”, o que invalida sua percepção sobre determinada situação discriminatória.

Por último, Sue et al. (2007) identificam a existência das chamadas *microagressões ambientais*, que se referem às manifestações de preconceito e discriminação em nível sistêmico e estrutural. Desse modo, essas microagressões se evidenciam por meio de sinais não-verbais ou simbólicos, muitas vezes não são intencionais, mas comunicam a exclusão, a invisibilidade ou a hostilidade às pessoas de grupos marginalizados. Para exemplificar, os autores sinalizam a ausência de representações visuais ou literárias de pessoas racializadas em instituições, a inexistência de políticas inclusivas, ou a omissão de conteúdos que contemplem a diversidade sexual e de gênero em materiais institucionais (Nadal, 2019).

É importante destacar que, conforme ressalta Sue (2010), essas categorias de microagressões não se restringem às questões raciais, elas se estendem também aos grupos marginalizados em função do gênero, orientação sexual, deficiência, religião, classe social, entre outras identidades sociais. Nesse sentido, Silva e Powell (2016) enfatizam que o prefixo “micro” não deve ser interpretado como indicativo de menor importância, isto é, ter a falsa impressão que se trata de um insulto com pouca gravidade, mas deve ser assimilado como uma referência à natureza localizada e cotidiana das interações. Mesmo assim, os impactos cumulativos dessas experiências podem ter consequências nocivas, afetando de forma significativa o bem-estar psicológico e a participação social das vítimas.

4.4.3 Categorias de microagressões LGBTQIAPN+fóbicas

As microagressões LGBTQIAPN+fóbicas, proposta por Nadal, Rivera e Corpus (2016), organiza-se em categorias que visam compreender suas formas sutis de discriminação

direcionadas às pessoas com diversas orientações sexuais e identidades de gênero. Ainda que a maior parte das pesquisas se concentre nas microagressões relacionadas à orientação sexual e à identidade de gênero, os princípios teóricos e analíticos dessa taxonomia podem ser estendidos às outras identidades que compõem a população LGBTQIAPN+.

Nadal, Rivera e Corpus (2010) propuseram investigações sobre as escalas de microagressões de Orientação Sexual voltadas para população LGBTQ, a partir da identificação de nove categorias temáticas de microagressões. Embora nem todas essas categorias tenham sido explicitamente descritas nas fontes analisadas, os autores as mencionaram e deram exemplificações de alguns deles. A seguir, apresenta-se um quadro sistematizando essas categorias, com base nos estudos de Nadal *et al.* (2010), Nadal *et al.* (2011), e Platt e Lenzen (2013):

Quadro 6 – Categoria Inicial de Microagressões de Orientação Sexual

Categoria	Descrição da Categoria	Exemplificação
Uso de terminologia heterossexista ou transfóbica	Refere-se ao uso de linguagem pejorativa, insultos ou expressões que associam identidades LGBTQIAPN+ a aspectos negativos ou indesejáveis.	Utilizar "gay" como sinônimo de algo ruim; ou usar pronomes incorretos para pessoas trans.
Endosso da heteronormatividade ou de comportamentos de gênero convencionais	Pressupõe que a heterossexualidade é a norma e que expressões de gênero devem seguir os padrões binários tradicionais.	Perguntar a um casal lésbico "Quem é o homem na relação?".
Desconforto ou desaprovação da experiência LGBTQ+	Expressa julgamento ou incômodo diante da vivência de pessoas LGBTQIAPN+, frequentemente, manifestando-se em olhares ou comentários negativos.	Olhares reprovadores a casais homoafetivos em público; dizer a alguém LGBTQ+ que irá "para o inferno".
Negação da realidade do heterossexismo	Invalida ou minimiza a existência da LGBTQIAPN+fobia, frequentemente, deslegitimando relatos de discriminação.	Responder a uma denúncia de homofobia com "Isso é coisa da sua cabeça" ou "Você está sendo sensível demais".
Assunção de patologia ou desvio sexual	Implica que identidades LGBTQIAPN+ são anormais, erradas ou equivalentes a distúrbios.	Comparar atração por pessoas do mesmo sexo a gostos considerados excêntricos ou doentios.
Microagressões (ou macroagressões) ambientais	Discriminação sistêmica expressa pela ausência de representatividade e inclusão em espaços institucionais e simbólicos.	Falta de materiais ou políticas inclusivas que contemplem pessoas LGBTQIAPN+.
Exotização	Fetichização ou objetificação de pessoas LGBTQIAPN+, transformando-as em curiosidades sexuais ou culturais.	Presumir que uma mulher bissexual gostaria de participar de relações com casais heterossexuais.
Assunção de uma experiência LGBTQIAPN+ universal	Redução da diversidade de vivências LGBTQIAPN+ a estereótipos homogêneos e generalizados.	Acreditar que todas as pessoas LGBTQIAPN+ se comportam ou se expressam da mesma forma.
Comportamentos ameaçadores	Ações ou falas que intimidam, ameaçam ou sugerem violência contra pessoas LGBTQ+.	Comentários agressivos, gestos hostis ou insinuações de punição/divergência moral em relação a essas identidades.

FONTE: quadro elaborado pelo autor a partir dos estudos de Nadal *et al.* (2010), Nadal *et al.* (2011), e Platt e Lenzen (2013)

Estudos posteriores contribuíram para a ampliação e validação dessa taxonomia. Nadal *et al.* (2011) confirmaram sete dos temas iniciais e adicionaram a categoria de *comportamentos ameaçadores*, a qual enfatiza a dimensão violenta de certas microagressões. Além disso, Platt e Lenzen (2013), por sua vez, confirmaram cinco categorias anteriores e propuseram outras duas: *subsexualização*, que diz respeito à resistência ou desconforto frente a demonstrações de afeto entre pessoas LGBTQ+, e *microagressões como humor*, que se refere ao uso de piadas para expressar preconceitos de maneira disfarçada.

Em relação à Categoria de Microagressões de Identidade de Gênero, Nadal *et al.* (2012) descrevem doze categorias distintas de microagressões direcionadas às pessoas transgênero e não conformes com o gênero. Nesse sentido, os autores afirmaram que essa categoria surgiu a partir de uma investigação qualitativa realizada com participantes transgênero, cujos relatos evidenciaram padrões recorrentes de discriminações sutis vivenciadas em diversos contextos sociais, familiares e institucionais.

Desse modo, cada categoria representa um tipo específico de microagressão, que afeta diretamente a dignidade, a autonomia e a integridade dessas pessoas, seja por meio de linguagem, atitudes ou estruturas institucionais excludentes. No quadro a seguir, há uma síntese dessas doze categorias, com a respectiva descrição conceitual e exemplificação empírica, a fim de facilitar a compreensão das múltiplas formas pelas quais a transfobia se manifesta em contextos cotidianos.

Quadro 7 — Categoria de Microagressões de Identidade de Gênero

Categoria	Descrição da Categoria	Exemplificação
Uso de terminologia transfóbica e/ou com gênero incorreto	Refere-se ao uso de linguagem pejorativa ou pronomes inadequados, bem como ao questionamento público da identidade de gênero de uma pessoa.	Referir-se a um homem trans como “ela” ou utilizar termos como “traveco”.
Assunção de uma experiência transgênero universal	Suposição de que todas as pessoas trans compartilham as mesmas vivências, geralmente com base em estereótipos.	Presumir que todas as pessoas trans realizaram cirurgias ou são profissionais do sexo.
Exotização	Redução da pessoa trans a um objeto sexual ou fetiche, frequentemente, desumanizando sua subjetividade.	Homens se interessarem por uma mulher trans apenas por ela “ser trans” e incluí-la como “troféu” em suas relações.
Desconforto/desaprovação da experiência transgênero	Reações negativas diante da revelação da identidade trans, com afastamento, julgamento ou desprezo.	Após saber que a pessoa é trans, alguém se distancia ou a trata como uma ameaça.
Endosso da normatividade binária de gênero	Pressuposição de que expressões e comportamentos devem seguir os padrões binários tradicionais.	Questionar a masculinidade de um homem trans com base em sua força física.
Negação da existência da transfobia	Minimização ou negação das experiências de discriminação vividas por pessoas trans.	Acusar a pessoa trans de exagero ao relatar atitudes transfóbicas.
Assunção de patologia ou anormalidade sexual	Atribuição de traços psicopatológicos ou desviantes à identidade trans.	Associar automaticamente a identidade trans ao HIV ou à promiscuidade.

Ameaça física ou assédio	Situações em que a pessoa trans é intimidada, provocada ou exposta a ambientes hostis.	Ser constantemente alvo de olhares ameaçadores, insultos ou provocações em espaços públicos.
Negação da transfobia individual	Afirmar não ser preconceituoso como justificativa para perpetuar microagressões.	“Tenho amigos trans, então posso fazer piadas com isso.”
Negação da privacidade corporal pessoal	Comportamentos invasivos e objetificantes voltados ao corpo da pessoa trans.	Perguntar sobre genitália ou procedimentos médicos sem consentimento.
Microagressões familiares	Formas sutis de rejeição ou desrespeito dentro do contexto familiar, mesmo em ambientes considerados acolhedores.	Parentes questionarem a escolha do nome social ou a mudança de aparência.
Microagressões sistêmicas e ambientais	Discriminações institucionais ou estruturais que dificultam o acesso aos direitos básicos.	Falta de banheiros neutros, tratamento desrespeitoso por profissionais de saúde, ou dificuldade para alterar documentos legais.

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir dos estudos de Nadal *et al.* (2012).

Nesse contexto, é importante observar que, embora a essa categoria tenha sido desenvolvida a partir de um grupo de participantes trans binários, as experiências de pessoas não binárias, agênero, ou de identidades de gênero fluídas devem ser igualmente consideradas na análise da transfobia e suas manifestações. Além disso, os impactos dessas microagressões se intensificam quando interseccionados com outros marcadores sociais, como raça, classe, deficiência e orientação sexual.

Diante das discussões apresentadas, torna-se evidente que as microagressões, embora sejam frequentemente sutis e naturalizadas nas interações cotidianas, elas produzem efeitos significativos e cumulativos na vida de pessoas pertencentes aos grupos socialmente marginalizados. No caso específico das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas, essas manifestações operam não apenas como formas de invalidação subjetiva, mas também como mecanismos que perpetuam desigualdades estruturais e reforçam os padrões cis-heteronormativos. Além disso, compreender essas dinâmicas é imprescindível para promover a conscientização crítica, tanto no âmbito das relações interpessoais quanto nas práticas institucionais. Nesse sentido, a análise das microagressões não apenas contribui para a visibilização das violências simbólicas vivenciadas pela população LGBTQIAPN+, mas também oferece subsídios importantes para repensar e construir políticas públicas e práticas educativas comprometidas com a justiça social e os direitos humanos.

Sintetizando esta seção teórica, a pesquisa forneceu o arcabouço conceitual necessário para analisar as percepções de professores LGBTQIAPN+ sobre microagressões LGBTQIAPN+fóbicas no contexto da cultura institucional da Universidade Federal do Amapá. Para isso, estruturei esta seção em quatro eixos, contemplando discussões acerca da cultura institucional, da violência, da LGBTQIAPN+fobia e da teoria das microagressões, articulando

diferentes perspectivas teóricas, históricas e sociológicas que esclarecem as formas pelas quais as desigualdades, marginalizações e exclusões se reproduzem no espaço acadêmico.

Para alcançar os objetivos pretendidos, no primeiro eixo, busquei aprofundar o conceito de cultura a partir de autores como Geertz (2008), Eagleton (2003) e Williams (2011), evidenciando sua natureza simbólica, política e histórica. Particularmente, a noção de hegemonia cultural proposta por Williams (2011) revela como valores dominantes se tornam naturalizados nas instituições, incluindo as universidades, criando barreiras para identidades dissidentes. Em seguida, desenvolvi a discussão sobre a cultura institucional, baseando nos estudos de Schein (2017), Pérez Gómez (2001) e Silva (2006), sendo compreendida como um conjunto de práticas, normas e símbolos que orientam o funcionamento das organizações e contribuem para a manutenção (ou contestação) das hierarquias existentes. Em relação ao contexto universitário, subsidiado pelos estudos de Coimbra (2024) e Silva e Rauã (2021) as estruturas opressoras, articuladas com ideologias neoconservadoras e neoliberais, apresentam-se como um conjunto de dispositivos de poder que, muitas vezes, reforçam a cisheteronormatividade e marginalizam a comunidade acadêmica LGBTQIAPN+.

No segundo eixo teórico, abordei a violência como uma categoria estruturante das relações sociais, com destaque para suas manifestações simbólicas, estruturais e políticas. Partindo da crítica de Chauí (2017) sobre o mito da não violência nas sociedades democráticas, e incorporando a concepção de necropolítica de Mbembe (2016), essa seção evidencia como o Estado e suas instituições regulam a vida e a morte de diferentes populações a partir de critérios seletivos de existência. Ainda nesse debate, soma-se os estudos de Oliveira (2018), que destaca a violência estrutural e sua relação com processos históricos de exclusão, principalmente em relação aos marcadores sociais da diferença, como raça, classe, gênero e sexualidade.

No terceiro eixo, apresentei a LGBTQIAPN+fobia, que está situada historicamente como uma tecnologia de controle social profundamente articulada com a moral religiosa e o projeto colonial. Para essa discussão, articulei predominantemente os estudos de Mott (1986, 1992, 2010, 2017) e Vainfas (1986a, 1986b, 1995, 2011), que revelam como a homossexualidade foi criminalizada e estigmatizada desde o período colonial, sendo equiparada às heresias e punida com extrema violência pela Inquisição e pela legislação portuguesa. Nesse contexto, a sodomia, entendida como "crime contra a natureza", era perseguida não apenas como um ato sexual desviante, mas como uma ameaça à fé, à moral e à ordem pública. Assim, esse legado histórico ainda reverbera nas instituições contemporâneas, inclusive nas universidades, onde a LGBTQIAPN+fobia se manifesta de maneira velada ou institucionalizada, reproduzindo formas simbólicas e materiais de exclusão.

No último e quarto eixo, apresentei a Teoria das microagressões como uma categoria de análise para compreender as violências sutis, cotidianas e frequentemente naturalizadas, que incidem sobre sujeitos historicamente marginalizados. Com esse intuito, fundamentei predominantemente essa discussão com os estudos de Nadal (2019^a; 2019b), Nadal *et al.* (2010, 2012, 2016), Sue (2010), Sue *et al.* (2007), cuja abordagem permite identificar os impactos psicossociais das microagressões na trajetória de docentes LGBTQIAPN+, em ambientes institucionais onde o discurso da neutralidade tende a mascarar desigualdades e diferentes formas de violências. Nesse contexto, as microagressões, embora muitas vezes invisíveis, contribuem para a erosão da autoestima, do pertencimento e da saúde mental dos sujeitos afetados, sendo fundamentais para a compreensão das dinâmicas opressivas.

Portanto, a articulação desses quatro eixos teóricos oferece uma base sólida para analisar as experiências dos professores LGBTQIAPN+ investigados, permitindo compreender como a cultura institucional universitária, historicamente conformada por lógicas excludentes, contribui para a reprodução de violências simbólicas e estruturais.

5 ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES LGBTQIAPN+ SOBRE MICROAGRESSÕES LGBTQIAPN+FÓBICAS NA CULTURA INSTITUCIONAL DA UNIFAP

Esta seção tem como objetivo analisar as percepções de professores LGBTQIAPN+ da Universidade Federal do Amapá acerca das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas presentes na cultura institucional da universidade, a partir dos relatos produzidos nas entrevistas. Diferentemente de uma abordagem descritiva centrada exclusivamente nas experiências individuais, a análise aqui desenvolvida busca compreender como essas vivências se articulam a dinâmicas institucionais mais amplas, revelando padrões de violência simbólica, estrutural e de regulação normativa que atravessam o cotidiano universitário.

Para **coletar os dados da pesquisa**, apliquei a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados, conforme Jovchelovitch et Bauer (2002), justifica-se pelo fato de que as narrativas possibilitam o acesso às diferentes formas como os sujeitos organizam suas experiências e produzem significados sobre si e sobre o mundo. Nesse sentido, o ato de narrar é entendido como um movimento reflexivo e político (Simões e Facchini, 2009), no qual os professores reelaboraram suas trajetórias, expressaram tensões e construíram sentidos sobre suas identidades e práticas docentes no interior da cultura institucional da universidade.

As entrevistas foram realizadas individualmente com professores LGBTQIAPN+ da Unifap, seguindo um roteiro estruturado para garantir acolhimento, profundidade narrativa e rigor ético. Realizadas em locais escolhidos pelos participantes, em ambiente seguro e confidencial. A maioria das entrevistas duraram 50 minutos aproximadamente e elas foram gravadas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sobre o processo das entrevistas, iniciava com a minha apresentação, enquanto pesquisador e entrevistador, o esclarecimento dos objetivos desta pesquisa e o reforço da garantia de anonimato e confidencialidade. Também foi informado aos participantes que eles poderiam interromper a entrevista a qualquer momento e desistir de participar da pesquisa, de modo a assegurar um clima de confiança, respeito e seriedade.

A entrevista narrativa foi desenvolvida em duas fases principais: na **primeira fase (narrativa livre)**, apresentei uma questão geradora ampla, convidando o docente a narrar livremente sua trajetória na Unifap e os episódios marcantes relacionados à vivência da LGBTQIAPN+fobia e a possíveis microagressões. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador não pode interromper o fluxo narrativo durante essa etapa, limitando-se a expressões de escuta ativa e anotações de palavras-chave; Na **segunda fase (exploração de detalhes)**,

com base nas anotações feitas anteriormente, retomei pontos específicos para aprofundar detalhes e compreender nuances das experiências relatadas. Para concluir a entrevista, fazia os agradecimentos formais, informava estar disponível para sanar qualquer dúvida sobre a pesquisa, e incluía perguntas de fechamento para ter um feedback para saber como o entrevistado estava se sentindo até aquele desfecho da entrevista, solicitava um pseudônimo para cada entrevistado e, para ampliar a rede de participantes, sempre pedia aos docentes que indicassem novos participantes, que atendessem aos critérios de participação.

Do **ponto de vista ético**, todas as entrevistas foram realizadas conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá, que aprovou o projeto de pesquisa em 19 de agosto de 2025, conforme o CAAE 90230925.9.0000.0003. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Conforme já foi dito, para preservar o anonimato e evitar a identificação dos colaboradores, foram adotados pseudônimos, escolhidos pelos próprios participantes, e todas as referências aos nomes, aos cursos, aos locais e às demais informações que pudessem revelar a identidade dos docentes foram omitidas.

No que concerne ao **panorama dos participantes**, foram convidados 20 docentes autodeclarados LGBTQIAPN+ da Unifap, independente da forma de vínculo com a instituição. Entretanto, somente 10 professores aceitaram participar efetivamente da entrevista narrativa. Em relação à amostragem, o processo de recrutamento seguiu a técnica de amostragem em bola de neve (*Snowball sampling*), adequada à natureza sensível do tema, cuja abordagem envolve sujeitos pertencentes a um grupo historicamente vulnerabilizado.

Considerando o prazo para finalizar o curso e o período de prorrogação do curso, optamos em realizar a entrevista narrativa no período do dia 01 de setembro de 2025 ao dia 04 de outubro de 2025, conforme o cronograma do projeto e também porque chegamos ao ponto de saturação, isto é, quando os novos participantes começaram a repetir nomes de pessoas já entrevistadas e os relatos começar a apresentar recorrência temática. Para realizar as entrevistas, 6 professores optaram pela formal presencial e 4, de forma online, pelo *Google Meet*.

A seguir, apresento um quadro sintético dos docentes LGBTQIAPN+ da Unifap e seus respectivos pseudônimos. Embora o quadro a seguir não inclua informações específicas relativas às áreas de atuação e ao campus de lotação, a fim de evitar qualquer possibilidade de identificação, é relevante destacar de forma geral que os participantes atuam em diferentes áreas do conhecimento, como linguagens, ciências humanas e ciências da natureza, refletindo a heterogeneidade dos cursos onde a pesquisa foi realizada, não houve indicações de participantes da área de exatas. Além disso, os participantes estão lotados nos campi Marco Zero, Santana e

Oiapoque, demonstrando que as experiências de microagressões LGBTQIAPN+fóbicas atravessam múltiplos espaços acadêmicos, não se restringindo a um único campus.

O grupo de participantes reúne homens e mulheres cisgênero, com orientações sexuais diversas, incluindo docentes gays, lésbicas e bissexuais. Essa composição plural demonstra que a LGBTQIAPN+fobia no cotidiano universitário não se manifesta apenas em relação a um perfil específico, mas incide transversalmente sobre diferentes identidades.

Quadro 8 — Participantes da pesquisa

Pseudônimo	Identidade de gênero	Orientação sexual
Adriano	Homem cisgênero	Gay
Boccage	Homem cisgênero	Gay
Hércules	Homem cisgênero	Gay
Hílquias	Homem cisgênero	Gay
Icamiaba	Mulher cisgênero	Lésbica
Mineiro	Homem cisgênero	Gay
Mônica	Mulher cisgênero	Lésbica
Rita	Mulher cisgênero	Bissexual
Rocco	Homem cisgênero	Gay
Stella McCartney	Homem cisgênero	Gay

FONTE: Quadro construído a partir das entrevistas narrativas com os docentes LGBTQIAPN+ da Unifap

Os perfis acima não constituem biografias, mas é uma contextualização que permite compreender as narrativas dos professores. Além disso, essa diversidade de trajetórias possibilitou observar a presença de regularidades e singularidades nas experiências relatadas, ajudando a esclarecer diferentes formas de dinâmicas na cultura institucional da universidade.

Para **analisar os dados**, a seção se ancora em dois eixos metateóricos centrais. O primeiro diz respeito à violência simbólica e estrutural, compreendida como um conjunto de práticas, discursos e omissões que operam de forma difusa, naturalizada e cumulativa, produzindo efeitos de exclusão e sofrimento sem necessariamente recorrer a atos explícitos de agressão. Nesse eixo, dialogo com as contribuições de Chauí (2017), Mbembe (2016), Sue (2010) e Nadal (2019), principalmente no que se refere à compreensão das microagressões como manifestações cotidianas de violências mais amplas, enraizadas em estruturas históricas e relações de poder desiguais. O segundo eixo refere-se à cultura institucional, entendida como o conjunto de valores, normas, expectativas e práticas que orientam o funcionamento da

universidade e regulam os modos legítimos de existir, ensinar e circular nesse espaço, conforme as formulações de Schein (2017) e Williams (2011).

Nesse enquadramento analítico, as categorias de microagressões propostas por Nadal (2019) não são mobilizadas como eixo teórico central, mas como categorias operacionais. Essa escolha metodológica decorre da necessidade de evitar a repetição excessiva de definições conceituais ao longo da análise e de preservar a densidade interpretativa do texto. Assim, as categorias de Nadal (2011; 2019) funcionam como ferramentas para identificar, classificar e nomear empiricamente os episódios relatados, sempre subordinadas aos eixos metateóricos da violência simbólica e da cultura institucional, que conferem unidade e profundidade à interpretação dos dados.

Além disso, optei por uma estratégia analítica de condensação dos relatos, na qual os episódios narrados pelos professores não são examinados de forma isolada ou individualizada, mas foram analisados em conjunto e transversalmente, a partir de recorrências, aproximações e contrastes entre as entrevistas. Essa opção permite deslocar o foco da experiência singular para a compreensão das regularidades institucionais que atravessam diferentes trajetórias, evitando a fragmentação do texto e reforçando o caráter coletivo e estrutural das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na universidade. Dessa forma, esta seção não busca reiterar conceitos já discutidos teoricamente, mas operacionalizá-los analiticamente a partir do material empírico, respondendo ao objetivo principal da pesquisa e fortalecendo a coerência metodológica.

Do ponto de vista analítico, considera-se como dado empírico central os episódios, falas, silêncios e situações narradas pelos professores que envolvem interações institucionais, práticas cotidianas, decisões administrativas, experiências em sala de aula e relações interpessoais no interior da universidade. Esses elementos não são tratados como relatos factuais isolados, mas como produções discursivas situadas, atravessadas por regimes de visibilidade, normas institucionais e relações de poder. A interpretação dos dados assume, portanto, um caráter qualitativo, relacional e não causal, orientado pela identificação de padrões, recorrências e tensões na cultura institucional, sem pretensão de generalização estatística para outras universidades. Além disso, a análise reconhece meu lugar do pesquisador enquanto sujeito implicado no campo investigado, compreendendo que essa posição não compromete o rigor científico, mas contribui para uma leitura crítica e situada das narrativas, em consonância com a natureza ética e política da pesquisa.

Em relação à **estrutura da análise**, optamos pela criação de eixos temáticos sobre as microagressões na cultura institucional. A opção analítica pelos **eixos temáticos** como estratégia de organização desta seção responde tanto a uma exigência metodológica quanto a

uma escolha teórico-política. As microagressões LGBTQIAPN+fóbicas, conforme Sue (2010) e Nadal (2019), não se manifestam de forma linear, homogênea ou sempre explícita. Ao contrário, elas se articulam de modo difuso, cotidiano e relacional, atravessando práticas discursivas, interações institucionais, silêncios, omissões e formas sutis de regulação da diferença. Diante da complexidade das narrativas produzidas pelos professores LGBTQIAPN+ participantes da pesquisa, tornou-se necessário adotar um procedimento que permitisse articular recorrências, variações e tensões, sem reduzir as experiências a categorias estanques ou a casos isolados.

Os eixos não correspondem a uma classificação rígida das narrativas, tampouco a uma tipologia fechada de violências. Trata-se de campos analíticos de condensação, nos quais diferentes episódios, professores e contextos dialogam entre si, revelando mecanismos recorrentes de produção, legitimação e naturalização da LGBTQIAPN+fobia no interior da universidade. Assim, um mesmo relato pode atravessar mais de um eixo, evidenciando o caráter entrelaçado das microagressões, da violência simbólica e das dinâmicas institucionais.

Essa escolha também se justifica pela necessidade de evitar uma leitura individualizada e extensa das experiências de violência. Ao agrupar narrativas distintas sob eixos comuns, a análise desloca o foco do “caso pessoal” para o funcionamento estrutural da cultura institucional, permitindo compreender como determinadas práticas se repetem, se transformam ou se intensificam conforme contextos, posições institucionais, marcadores sociais e regimes de visibilidade.

Dessa forma, a organização da análise por eixos temáticos não se apresenta apenas como uma escolha expositiva, mas como um procedimento interpretativo que orienta a leitura do material empírico e explicita os diferentes modos pelos quais as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas se manifestam, se articulam e se naturalizam na cultura institucional da universidade. Cada eixo tematiza uma dimensão específica dessas experiências — ora mais visível, ora mais silenciosa — permitindo compreender como a violência simbólica, os silenciamentos institucionais, a dinâmica das microagressões, os conflitos políticos e administrativos, as estratégias de sobrevivência e as interseccionalidades operam de forma relacional e cumulativa.

A seguir, portanto, são apresentados 7 eixos temáticos que estruturam esta seção de análise, nos quais as narrativas dos professores são examinadas de maneira transversal, evidenciando padrões, tensões e regularidades que atravessam o cotidiano institucional e conformam as percepções docentes sobre as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas.

5.1 Violência simbólica e microagressões cotidianas na cultura institucional da Unifap

A violência LGBTQIAPN+fóbica na Universidade Federal do Amapá, conforme narrada pelos professores, não se manifesta prioritariamente por meio de episódios explícitos ou abertamente hostis, mas opera de forma cotidiana, difusa e cumulativa, compondo o tecido relacional da cultura institucional. Trata-se de uma violência que se infiltra nas interações ordinárias, nos comentários aparentemente banais, nos silêncios coniventes e nas práticas rotineiras, produzindo efeitos duradouros sobre a experiência docente. Essa dinâmica confirma que a microagressão não deve ser compreendida como evento isolado, mas como uma estrutura relacional que atravessa o cotidiano universitário e regula, de maneira desigual, as possibilidades de reconhecimento, pertencimento e legitimidade profissional.

Os relatos dos professores evidenciam a recorrência do uso de termos pejorativos e estigmatizantes, como “viado”, “fresco” ou a associação da identidade LGBTQIAPN+ à ideia de “problema”, circulando no espaço institucional tanto de forma direta quanto indireta. Ainda que nem sempre direcionadas frontalmente aos docentes, essas expressões compõem um ambiente simbólico hostil, no qual a dissidência sexual e de gênero é constantemente marcada como desvio, fragilidade moral ou inadequação. Essa linguagem, longe de ser neutra, opera como mecanismo de produção de hierarquias simbólicas, reafirmando a heteronormatividade como norma implícita de pertencimento à universidade.

Na narrativa do professor Hércules, por exemplo, observa-se um movimento significativo de reinterpretação da própria trajetória. Inicialmente, o docente afirma não ter percebido experiências explícitas de homofobia; contudo, à medida que entra em contato com o conceito de microagressões, passa a reconhecer que determinadas situações, antes naturalizadas, constituíam formas persistentes de violência simbólica. Esse reconhecimento tardio não se refere a um episódio isolado, mas a um conjunto de práticas discursivas que, reiteradamente, reduziram sua identidade profissional à sua orientação sexual.

Ao ser nomeado por colegas como “o viado” ou “o viadinho”, Hércules identifica que sua produção acadêmica, suas funções institucionais e sua trajetória enquanto pesquisador são colocadas em segundo plano, dando lugar a uma marca identitária estigmatizada. Esse processo não apenas desqualifica o docente, mas também comunica simbolicamente que sua presença na universidade é tolerada sob a condição de inferioridade. Trata-se de uma operação típica da violência simbólica (Chauí, 2017), que se apresenta como banal, cotidiana e, justamente por isso, de difícil contestação imediata.

Essa lógica se torna ainda mais evidente nos relatos da professora Icamíaba, nos quais o uso recorrente de termos como “viado”, “viadinho” e “coisa de viado” circula de forma banalizada entre docentes e estudantes. Ainda que essas falas não sejam direcionadas diretamente à professora, seus efeitos são coletivos e ambientais, produzindo um clima institucional hostil às sexualidades dissidentes. Inclusive, a própria professora reconhece os efeitos negativos dessas falas, afirmando “isso me incomoda, isso sempre me agride”. O fato de essas expressões serem proferidas por um docente que se apresenta como “simpatizante da causa” explicita a contradição entre discurso progressista e prática cotidiana, revelando como a heteronormatividade se reproduz mesmo em contextos que se pretendem críticos ou decoloniais.

Nesses episódios, o pedido de desculpas seguido da repetição da ofensa demonstra como o humor funciona como um dispositivo de impunidade simbólica. Ao afirmar de maneira afetuosa que “não fez por mal”, o agressor desloca o foco da violência para a intenção individual, invisibilizando seus efeitos estruturais e deslegitimando a dor de quem é afetado. Trata-se de uma forma de violência institucional que preserva privilégios e impõe às pessoas LGBTQIAPN+ o ônus de administrar o desconforto, silenciar-se ou correr o risco de serem vistas como excessivamente sensíveis.

Essa lógica também se expressa no relato do professor Stella McCartney, quando, em uma reunião voltada à inclusão de estudantes autistas, um docente afirma que “o problema não são os alunos autistas, mas os alunos trans”. A fala desloca a responsabilidade institucional para os próprios sujeitos trans, enquadrando-os como entraves ao funcionamento pedagógico. Além disso, a recusa em utilizar o nome social e a insistência no “sexo biológico” configuram práticas de apagamento identitário que produzem efeitos profundos de desumanização.

Nesse episódio, Stella relata que a ausência da maioria dos docentes na reunião reforça um traço central da cultura institucional: a negligência sistemática das pautas relacionadas à diversidade e à inclusão. Como observa Williams (2011), a hegemonia se sustenta tanto pelas ações quanto pelas omissões. O não comparecimento, assim como a naturalização de falas transfóbicas, revela uma estrutura institucional que não reconhece plenamente as identidades dissidentes como parte legítima da vida universitária.

Esses episódios, analisados em conjunto, demonstram como o uso reiterado de terminologias heterossexistas atua como tecnologia de poder, produzindo efeitos acumulativos sobre a subjetividade dos docentes LGBTQIAPN+. Conforme apontam Sue (2010) e Nadal et al. (2016), o impacto dessas microagressões não reside apenas na ofensa pontual, mas na

repetição constante, que gera desgaste emocional, vigilância permanente e sensação de não pertencimento.

Além das ofensas verbais, emergem com força as agressões indiretas, caracterizadas por olhares, insinuações, comentários ambíguos, piadas e atitudes que não assumem a forma de ataque explícito, mas produzem constrangimento, insegurança e vigilância permanente. Professores relatam situações em que suas falas são desautorizadas, suas posições são questionadas ou suas presenças são tratadas com estranhamento, sem que haja uma agressão verbal clara que possa ser facilmente nomeada ou denunciada. Esse tipo de violência, justamente por sua sutileza, dificulta a reação imediata e favorece sua naturalização no cotidiano institucional.

Nos relatos de Stella McCartney, a regulação heteronormativa aparece de forma ainda mais difusa e persistente, atravessando tanto o cotidiano institucional quanto os processos de avaliação e reconhecimento profissional. A presença de um corpo lido como “afeminado” no colegiado aciona olhares, comentários e leituras moralizantes que não precisam ser verbalizadas de forma explícita para produzir desgaste contínuo. Stella relata que sua luta não é somente por respeito, mas é pela sobrevivência e, conseqüentemente, essa luta cotidiana não decorre de um único episódio, mas de uma acumulação de microagressões, que operam por meio da vigilância constante da expressão de gênero.

Situações semelhantes às agressões indiretas reaparecem em outros momentos da narrativa do professor Hércules, como no episódio em que o termo “fresco” é utilizado durante uma reunião de trabalho. Ainda que a fala tenha sido formalmente direcionada a outra pessoa, o contexto e a presença de docentes gays no ambiente evidenciam o caráter indireto da agressão. A ambiguidade discursiva, falar “de alguém” para atingir outros, constitui um mecanismo recorrente das microagressões, pois permite que a violência seja proferida sem responsabilização direta, dificultando o enfrentamento institucional. Nesses casos, a linguagem funciona como instrumento de regulação das masculinidades, reafirmando expectativas normativas sobre gênero e sexualidade.

No caso do professor Mineiro, as agressões indiretas por meio das “brincadeiras” feitas em reuniões de colegiado, ao questionarem por que o professor não votou “com as mulheres”, produzem uma dupla violência simbólica: por um lado, invalidam sua identidade de gênero; por outro, reforçam estereótipos que subordinam a feminilidade e a utilizam como instrumento de desqualificação. O fato de esse episódio ocorrer em um espaço formal de decisão evidencia que a violência simbólica não é exceção, mas parte integrada das rotinas institucionais.

A narrativa de Mônica amplia essa análise ao revelar como a desaprovação da experiência LGBTQIAPN+ também se manifesta por meio de comparações internas e hierarquizações entre corpos dissidentes. O comentário feito por uma colega, afirmando que Mônica “consegue se disfarçar” ao passo que a outra mulher “não consegue”, opera como um microinsulto disfarçado de elogio. Ao estabelecer uma régua de aceitabilidade entre expressões lésbicas, a fala reforça a lógica de que a dissidência só é tolerável quando é invisibilizada ou suavizada.

Esse episódio evidencia como a violência simbólica atua não apenas sobre quem é diretamente nomeada, mas também sobre quem ocupa posições consideradas mais “passáveis”. A sensação momentânea de vantagem, reconhecida posteriormente por Mônica como parte do próprio funcionamento da hegemonia, revela o caráter relacional da violência: a cultura institucional produz divisões internas, incentiva comparações e naturaliza privilégios condicionais, até mesmo entre sujeitos LGBTQIAPN+. Assim, essa forma de agressão indireta acontece por meio da desaprovação, que não se expressa apenas no ataque frontal, mas na produção de cumplicidades silenciosas e hierarquias internas que reforçam a normatividade.

No relato de Hílquias, as agressões indiretas que se inicia como uma disputa administrativa revelam-se, progressivamente, como um episódio de violência simbólica orientado pela regulação heteronormativa. A reorganização dos cursos, realizada em conformidade com orientações do MEC, desencadeia uma reação hostil de um colega que mobiliza elevação do tom de voz, resgate acusatório de eventos passados e gestos corporais marcadamente homofóbicos. Esses elementos não atuam de forma isolada, mas compõem um dispositivo de desqualificação, no qual a autoridade do professor é atacada a partir da associação entre homossexualidade, feminilidade e fragilidade moral.

A cena descrita evidencia como a violência simbólica opera por meio de gestos, posturas corporais e performances emocionais que buscam recolocar o docente em um lugar de subalternidade. Ainda que não haja agressão física direta, a tentativa de intimidação produz efeitos concretos de medo, constrangimento e perda de legitimidade, funcionando como um mecanismo de disciplinamento dos corpos dissidentes nos espaços de poder acadêmico. Trata-se, portanto, de uma violência que articula disputa hierárquica e controle moral, atualizando padrões coloniais e patriarcais de autoridade no interior da universidade.

Em consonância a esses fatos, outro padrão recorrente diz respeito aos ataques à legitimidade profissional dos docentes LGBTQIAPN+. Em diferentes narrativas, a orientação sexual ou a expressão de gênero aparece como elemento implícito de desqualificação simbólica, seja por meio da dúvida sobre a autoridade docente, da exposição indevida da vida privada ou

da associação entre identidade sexual e suposta inadequação ética ou pedagógica. Nesses casos, a microagressão ultrapassa o plano interpessoal e incide diretamente sobre o reconhecimento profissional, afetando a forma como o professor é percebido por estudantes, colegas e, em alguns contextos, pela própria instituição.

No caso de Rocco, as primeiras experiências como docente na UNIFAP foram marcadas por um ambiente em que a heteronormatividade operava como critério implícito de legitimidade profissional. Ainda jovem, em processo de autoconhecimento de sua sexualidade e sem experiência docente consolidada, o professor percebeu que sua forma de falar e de se vestir se tornaram alvos de deboche e comentários por parte dos estudantes. Esses episódios, atravessados por risos e cochichos, não apenas questionavam sua autoridade em sala de aula, mas associavam sua identidade LGBTQIAPN+ à ideia de inadequação profissional. A necessidade de afirmar que sua vida pessoal “não dizia respeito” aos alunos revela como a cultura institucional produz a exigência de uma neutralidade seletiva, na qual identidades dissidentes são vistas como excessivas ou inconvenientes ao exercício docente.

Essa dinâmica se repete em outros momentos da trajetória de Rocco, inclusive quando o julgamento se dá a partir de elementos aparentemente banais, como o nome próprio ou a circulação de uma imagem pessoal em redes sociais. A exposição de uma fotografia sua em trajes de banho, retirada de um perfil privado e compartilhada em um grupo de estudantes com comentários depreciativos, evidencia a atualização contemporânea de práticas de controle moral sobre os corpos LGBTQIAPN+. A tentativa de desqualificação profissional a partir da vida privada revela como a universidade ainda opera sob códigos normativos que autorizam a vigilância e a ridicularização de corpos dissidentes, sobretudo, quando estes rompem com expectativas de sobriedade, masculinidade e contenção.

No relato do professor Hércules, evidencia-se como essa lógica se internaliza e produz efeitos subjetivos duradouros. Ao descrever suas inseguranças iniciais na universidade, o professor revela um estado constante de hipervigilância corporal e vocal, marcado pelo receio de que seus trejeitos, gestos ou tom de voz fossem utilizados para desqualificar sua competência profissional. Ainda que não tenha sofrido ataques diretos, a antecipação do julgamento funciona como forma de violência simbólica, levando-o à autocontenção e à modulação de sua presença nos espaços institucionais.

Nesse caso, a assunção de patologia ou desvio não se manifesta por acusações explícitas, mas pela associação reiterada entre expressão de gênero dissidente e fragilidade intelectual ou moral. O corpo afeminado é lido como inadequado ao ideal de professor legítimo, que permanece ancorado em uma masculinidade racional, controlada e heterossexual. Trata-se

de uma violência estrutural que atravessa a cultura institucional e produz desigual exposição à vulnerabilidade.

A narrativa de Stella sobre o concurso público explicita como a heteronormatividade funciona como critério implícito de “neutralidade” e “profissionalismo”. O fato de um membro da banca ter afirmado não tê-lo “lido como gay” durante a prova didática, em razão de sua vestimenta naquele dia, revela que a aceitação institucional esteve condicionada à suspensão momentânea da dissidência estética. A leitura do corpo como “adequado” só foi possível porque Stella, ainda que por razões rituais e contextuais, não acionou os marcadores que habitualmente provocam estranhamento. Esse episódio evidencia como a universidade produz um modelo legítimo de docente, no qual a masculinidade menos dissidente funciona como passaporte simbólico de reconhecimento.

Dessa forma, a dinâmica desses episódios se conecta diretamente à noção de violência simbólica formulada por Chauí (2017), na medida em que tais práticas operam de forma naturalizada, sem necessidade de coerção explícita, e encontram respaldo na própria cultura institucional. A violência simbólica se expressa justamente na capacidade de produzir sofrimento e exclusão sem que esses efeitos sejam facilmente reconhecidos como violência, seja pelos agentes que a praticam, seja pela instituição que a silencia ou minimiza.

Outro ponto recorrente nas narrativas está relacionado à exotização, conforme descrita por Nadal (2019), manifesta-se quando sujeitos LGBTQIAPN+ são reduzidos a objetos de curiosidade, desejo, fantasia ou hipersexualização, tendo sua existência interpretada prioritariamente a partir de uma lógica sexualizada e estereotipada. Nos relatos analisados, essa forma de microagressão emerge de modo recorrente e transversal, articulando-se diretamente à violência simbólica presente na cultura institucional da universidade.

Os episódios narrados pela professora Mônica evidenciam de maneira explícita esse mecanismo. No primeiro, configurando uma importunação sexual, uma colega docente afirma que “se tu gostas de mulher, tu tens que gostar de todas”. Ela pressupõe que a lesbianidade implica disponibilidade sexual indiscriminada, apagando a dimensão relacional, afetiva e ética da orientação sexual. Nesse caso, a identidade lésbica é convertida em um traço hipersexualizado, associado à promiscuidade e à ausência de critérios de desejo, o que produz uma leitura exotizante do corpo e da subjetividade da professora. No segundo episódio, quando uma aluna toca seu corpo de forma invasiva e justifica o ato com a frase “eu sei que tu gosta”, a violência simbólica se intensifica: o corpo da docente é tratado como público, acessível e legitimamente violável, sob a suposição de que sua orientação sexual autoriza investidas

sexuais não consentidas. Nessa situação, a exotização funciona não apenas como discurso, mas como prática corporal concreta, atravessando hierarquias institucionais e geracionais.

Já os relatos do professor Rocco revelam uma forma mais ambígua, porém igualmente violenta e de exotização. Em ambos os episódios, alunos, que anteriormente o difamavam, ridicularizavam ou o provocavam em sala de aula, passam posteriormente a expressar desejo sexual por ele, ao reencontrá-lo inesperadamente em um aplicativo de relacionamento. Essa inversão não elimina a violência anterior, ao contrário, a ressignifica. A figura do professor gay é construída como uma ameaça sexual potencial, não por suas ações, mas pela projeção dos conflitos internos e da não aceitação da própria sexualidade por parte dos alunos. A reflexão de Rocco, ao se perceber como “ameaça” simplesmente por existir enquanto docente homossexual, evidencia como a exotização se articula à lógica do medo e da suspeita, produzindo um ambiente em que a identidade LGBTQIAPN+ é simultaneamente desejada e rejeitada. Esses episódios caracterizam uma microagressão que combina hipersexualização e vigilância, impondo ao docente um constante autocontrole de gestos, falas e interações, sob risco de acusações morais ou institucionais.

No caso do professor Hércules, a exotização aparece associada à ideia de libertinagem e troca sexual como forma de obtenção de vantagens institucionais. A pergunta irônica, “para quem ele deu?”, diante de um procedimento administrativo regular transforma sua trajetória profissional em objeto de suspeita sexualizada, deslegitimando conquistas institucionais e reduzindo o docente à lógica do favor sexual. Aqui, a violência simbólica opera ao deslocar o mérito e os trâmites burocráticos para uma narrativa moralizante sobre a sexualidade gay, reforçando estereótipos históricos que associam homossexualidade à promiscuidade. O segundo episódio, em que um colega reproduz gestos afeminados e “gracinhas”, inclusive em contexto formal como uma banca de TCC, reforça essa exotização cotidiana, transformando a identidade do professor em performance caricata, constantemente exposta ao riso e à desqualificação pública.

Em conjunto, esses episódios demonstram que a exotização não se configura como evento isolado, mas exerce um padrão relacional da cultura institucional. Ela atravessa diferentes posições — docentes, discentes e colegas de trabalho — e se manifesta tanto em interações explícitas quanto em comentários supostamente jocosos ou naturalizados. Ao reduzir docentes LGBTQIAPN+ a corpos desejáveis, disponíveis ou moralmente suspeitos, a universidade reproduz formas de violência simbólica que se articulam de maneira difusa, cotidiana e cumulativa. Desse modo, a exotização funciona como uma engrenagem das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas, contribuindo para a produção de ambientes hostis, para

o desgaste subjetivo dos docentes e para a naturalização de práticas que silenciam, controlam e deslegitimam suas existências no espaço acadêmico.

À luz dessas análises, torna-se evidente que as microagressões e a violência simbólica descritas nesta subseção não se restringem a atitudes individuais, episódicas ou meramente relacionais, mas integram um modo de funcionamento da própria cultura institucional da Unifap. Os episódios narrados revelam que a repetição de piadas, silêncios, exotizações, desautorizações e vigilâncias corporais atua como um conjunto de dispositivos regulatórios que definem quem pode existir plenamente no espaço universitário e sob quais condições. Nesse sentido, a violência simbólica analisada não apenas produz sofrimento e desgaste subjetivo, no entanto, prepara o terreno para um processo mais amplo de normalização, no qual a heterossexualidade e determinadas expressões de gênero se consolidam como parâmetros implícitos de legitimidade, profissionalismo e pertencimento. É a partir dessa constatação que a subseção seguinte aprofunda a análise, deslocando o foco das manifestações cotidianas da violência para os mecanismos institucionais de regulação heteronormativa e de produção da normalidade, que sustentam, organizam e naturalizam essas práticas na universidade.

5.2 Regulação heteronormativa e produção da normalidade

Os episódios analisados até aqui permitem avançar na compreensão de que a violência LGBTQIAPN+fóbica na universidade não se manifesta apenas como ofensa direta ou discriminação explícita, mas como parte de um processo mais amplo de regulação heteronormativa que produz e sustenta um modelo considerado legítimo de docente. Nesse sentido, a cultura institucional não apenas reage às dissidências, mas atua ativamente na fabricação da normalidade acadêmica, definindo padrões de corpo, linguagem, comportamento e performance profissional.

Os relatos analisados revelam que o humor, que se expressa por meio do riso, do deboche, das imitações caricatas e das “brincadeiras”, constitui um dos dispositivos mais eficazes de produção e naturalização da violência simbólica contra pessoas LGBTQIAPN+ no espaço universitário. Longe de se configurar como um elemento neutro ou inofensivo da interação social, o humor aparece, nos episódios narrados, como uma prática reguladora que desqualifica experiências, controla expressões de gênero e sexualidade, e reforça as hierarquias heteronormativas profundamente enraizadas na cultura institucional.

No episódio narrado pelo professor Hílquias, o riso de estudantes diante de relatos sobre a vulnerabilidade social e emocional de pessoas LGBTQIAPN+ evidencia como a sala

de aula, espaço que deveria favorecer o debate crítico e a formação ética, pode se converter em um cenário de banalização do sofrimento. O deboche, acionado no momento em que se discutiam políticas públicas de saúde e experiências de exclusão, funciona como uma forma de violência simbólica que invalida a dor alheia e comunica, de modo implícito, que essas vidas não merecem ser levadas a sério. Trata-se de uma manifestação cotidiana de uma estrutura social que transforma a precarização das existências LGBTQIAPN+ em objeto de riso, reforçando a insensibilidade coletiva e a indiferença institucional.

No episódio narrado pela professora Mônica, o foco se desloca para o espaço da sala de aula e explicita como comportamentos ameaçadores podem assumir a forma de violência corporal disfarçada de brincadeira. No caso em questão, diante da turma, uma aluna deu um tapa nas nádegas da professora, acompanhado do comentário jocoso “a professora gosta”. Esse fato configura uma agressão que articula assédio, sexualização e ridicularização pública. O humor, nesse contexto, funciona como estratégia de naturalização da violência, buscando transformar o corpo da professora em objeto de riso coletivo e disciplinamento simbólico.

A narrativa do professor Hércules amplia essa compreensão ao demonstrar como o humor também se infiltra nas relações consideradas próximas ou amistosas. As imitações de trejeitos e de uma voz afeminada, realizadas por um colega heterossexual durante situações formais da universidade, como uma banca acadêmica, revelam o quanto a intimidade pode funcionar como justificativa para práticas discriminatórias. O riso, nesse contexto, não apenas protege o agressor sob o argumento da “brincadeira”, mas reinscreve o professor em um lugar social estereotipado, reduzindo sua identidade a uma caricatura sexualizada e reafirmando a hierarquia simbólica entre masculinidades legítimas e dissidentes.

Nessa mesma lógica, a professora Icamiaba relata que o uso recorrente de termos como “viado”, “viadinho” e “coisa de viado” se tornou algo trivial entre docentes e estudantes. Embora essas palavras não sejam direcionadas para a professora, seus efeitos são coletivos e ambientais, produzindo um clima institucional hostil às sexualidades dissidentes. Icamiaba denuncia a hipocrisia de um docente, que se apresenta como “simpatizante da causa” e estudioso das epistemologias decoloniais, fazendo uso recorrente desses termos na forma de humor. Nesses episódios, após a professor advertir o colega sobre o incomodo, o pedido de desculpas é seguido da repetição da ofensa, demonstrando que o humor funciona como um dispositivo de impunidade simbólica. Ao afirmar que “não fez por mal”, o agressor desloca o foco da violência para a intenção individual, invisibilizando seus efeitos estruturais e deslegitimando a dor de quem é afetado. Trata-se de uma forma de violência institucional que

preserva privilégios e impõe às pessoas LGBTQIAPN+ o ônus de administrar o desconforto, silenciar-se ou correr o risco de serem vistas como excessivamente sensíveis.

A narrativa do professor Mineiro reforça esse quadro ao evidenciar como o riso coletivo atua como mecanismo de vigilância e controle. As imitações de trejeitos femininos, acompanhadas pela expectativa de uma reação performática, colocam o docente sob pressão, pressionando-o a ocupar um lugar estereotipado que não corresponde à sua identidade. O riso dos colegas, longe de ser neutro, legitima a agressão e amplia o constrangimento, funcionando como uma autorização social da violência simbólica.

Em conjunto, os relatos analisados demonstram que o humor, no contexto universitário, não é apenas uma forma de interação social, mas é um instrumento de regulação heteronormativa que opera na fronteira entre o aceitável e o violento. Ao transformar identidades, expressões de gênero e experiências de sofrimento em objeto de piada, essas práticas reforçam hierarquias simbólicas, produzem silenciamento e contribuem para a manutenção de uma cultura institucional que tolera e, em certa medida, legitima a marginalização das existências LGBTQIAPN+.

Nesse contexto de regulação heteronormativa, a feminilização de homens gays, como relatado por Stella, Hercules e Mineiro, aparece como um recurso recorrente de deslegitimação simbólica. A associação entre homossexualidade masculina e atributos considerados femininos (fragilidade, exagero, inadequação ou falta de seriedade) age como uma forma de punição simbólica da dissidência. Ao marcar determinados corpos como “fora do lugar”, a cultura institucional reafirma um ideal implícito de masculinidade docente: cisgênera, heterossexual, contida e distante de qualquer expressão associada à feminilidade. Essa lógica não apenas hierarquiza corpos, mas também regula quem pode ocupar posições de autoridade intelectual sem ter sua legitimidade questionada (Mbembe, 2016).

Logo após ingressar na Unifap, Stella encontrou um ambiente marcado pela predominância de homens heterossexuais, pela normatividade de gênero e por práticas veladas de hostilidade dirigidas às expressões dissidentes. Segundo professor, havia um policiamento constante de sua expressão de gênero, sendo olhares dirigidos aos colares, anéis, unhas e gestual, e isso configura microinsultos relacionados à desaprovação da experiência LGBTQIAPN+ (Nadal, 2019). A mensagem implícita seria que determinadas formas de existir são toleradas apenas quando não tensionam a estética e a moral hegemônicas do espaço universitário.

Quando Stella afirma que “quando tenho uma postura violenta, consigo ser melhor ouvido”, evidencia-se um mecanismo de microinvalidação profundamente enraizado, nesse

caso, a legitimidade da fala só é reconhecida quando o sujeito dissidente se aproxima da masculinidade hegemônica. Assim, a feminilidade em corpos masculinos é desautorizada, enquanto a dureza e a agressividade passam a funcionar como moedas simbólicas de reconhecimento institucional.

Retomando brevemente o episódio já descrito acerca das inseguranças iniciais de Hércules na universidade, interessa aqui destacar como a feminilização de seu corpo e de sua expressão foi mobilizada como microagressão sob a mediação da regulação heteronormativa. O professor descreve um estado de hipervigilância corporal e vocal, temendo que trejeitos, gestos ou o tom de voz, marcadores lidos como femininos, fossem acionados para desqualificar sua competência. Ainda que não haja ataques explícitos, a antecipação do julgamento revela a internalização de um regime que associa uma leitura feminilizante de seus gestos, voz e trejeitos como possíveis marcadores de incompetência ou fragilidade. Assim, a microagressão acontece de forma difusa, marcada pela constante possibilidade de ter sua autoridade corroída pela leitura feminilizante de seu corpo, considerado inadequado ao ideal heteronormativo de masculinidade legítima no espaço universitário.

No caso de Mineiro, a regulação heteronormativa se expressa pela feminilização de homens que fogem ao padrão da masculinidade hegemônica. O humor institucional associa automaticamente homossexualidade masculina à feminilidade, transformando-a em sinal de desvio. Ao questionar, em reunião, por que o professor não votou “com as mulheres”, produz-se um enquadramento simbólico que o desloca do lugar legítimo da masculinidade. Essa prática gera dupla violência: desautoriza sua identidade de gênero e utiliza a feminilidade como recurso de desqualificação, reforçando sua posição hierarquicamente inferior. Ao ocorrer em um espaço formal, o episódio evidencia que a feminilização não é casual, mas um mecanismo institucionalizado de controle e reafirmação da norma heteronormativa.

Retomando o episódio de Hílquias, anteriormente descrito, o conflito administrativo se revela como uma violência simbólica atravessada pela regulação heteronormativa. Na reação do colega, o ataque não se dirige apenas à decisão administrativa, mas ao seu jeito de ser, lido e marcado pela feminilidade. Por meio de insinuações, gestos e entonações que evocam a associação entre homossexualidade e feminilidade, ocorre um deslocamento sutil de sua posição de autoridade. A microagressão, nesse caso, consiste justamente em acionar a feminilização como recurso de deslegitimação, reinscrevendo-o simbolicamente em um lugar considerado inferior frente ao ideal de masculinidade hegemônica.

Além disso, os relatos indicam a presença de um controle implícito sobre vestimenta, linguagem e postura corporal, ainda que raramente formalizado por normas institucionais

explícitas. Trata-se de um controle difuso, operado por meio de olhares, comentários, silêncios e expectativas tácitas, que orienta os docentes a ajustarem continuamente suas performances para evitar constrangimentos ou sanções simbólicas. Essa regulação cotidiana reforça a ideia de que há um modo “adequado” de ser professor universitário, no qual gênero e sexualidade devem permanecer invisíveis, neutralizados ou alinhados à norma heterossexual.

Retomando cinco episódios já apresentados — o comentário da banca sobre a “leitura” de Stella no concurso, a exposição da imagem de Rocco nas redes sociais, a hipervigilância corporal de Hércules, as “brincadeiras” dirigidas a Mineiro no colegiado e a comparação feita a Mônica acerca de quem “consegue se disfarçar” — interessa agora deslocar o foco para o modo como todos eles convergem em um mesmo mecanismo: o controle implícito de vestimentas, linguagem, postura e modos de presença. Em diferentes situações, a regulação heteronormativa se articula por meio da vigilância e da feminilização dos corpos dissidentes, acionando padrões tácitos de discrição, contenção e masculinidade legítima como critérios de reconhecimento profissional. Assim, mais do que eventos isolados, essas ocorrências evidenciam um regime difuso de microagressões que disciplina estéticas, gestualidades e expressões de gênero, estabelecendo fronteiras simbólicas entre o que pode ou não pode ser visível no espaço universitário.

Outro padrão recorrente na narrativa dos professores se refere à assunção de desvio sexual ou patologia. Nessa perspectiva, LGBTQIAPN+fobia opera não apenas como rejeição moral, mas como um regime de inteligibilidade que patologiza, desqualifica e subordina identidades dissidentes no espaço universitário. Nos relatos dos professores, a sexualidade e a expressão de gênero são reiteradamente lidas como sinais de inadequação, ameaça ou anormalidade, ativando mecanismos simbólicos de controle e correção.

No caso do professor Rocco, a microagressão emerge a partir de uma situação aparentemente banal: uma conversa informal entre docentes sobre sexualidade. Embora o tema tenha sido iniciado por outros colegas, todos heterossexuais, apenas o professor gay é posteriormente interpelado e censurado por uma colega, sob o argumento do “respeito” às mulheres presentes. O deslocamento da crítica exclusivamente para Rocco revela que o incômodo não estava no conteúdo de sua fala, mas na posição identitária de quem fala. A sexualidade, quando enunciada por um homem gay assumido, passa a ser percebida como imprópria, indecorosa ou moralmente questionável. Nesse sentido, a repreensão recebida por telefone evidencia a presunção de que a simples enunciação da identidade LGBTQIAPN+ constitui um desvio ético ou comportamental. A colega do professor argumenta que sua fala

teria sido “desrespeitosa” por haver mulheres presentes no recinto, isso desloca o problema da reação alheia para a existência do próprio professor enquanto sujeito legítimo de fala.

Ainda nesse episódio, acontece uma reviravolta do relato, quando Rocco descobre que o marido da colega demonstrava interesse por ele. Esse fato não desloca o foco da análise para o campo pessoal, mas aprofunda a leitura institucional da violência. A hostilidade dirigida ao professor pode ser compreendida como um mecanismo de projeção e negação, em que o corpo dissidente representa uma ameaça simbólica à ordem moral que se tenta preservar, explicitando um imaginário no qual a homossexualidade é concebida como ameaça contagiosa, algo que deve ser contido, silenciado ou afastado do convívio social. Nesse caso, a orientação sexual do docente não é reconhecida como expressão legítima de identidade, mas tratada como risco moral, ativando um controle heteronormativo que regula o que pode ou não ser dito e por quem.

De modo semelhante, o episódio narrado pela professora Mônica explicita a redução da orientação sexual a uma falha subjetiva ou a um problema psicológico. Ao afirmar que a docente “não gosta de homem”, a aluna converte a lesbianidade em aversão, trauma ou incapacidade afetiva, negando seu estatuto positivo enquanto forma legítima de desejo e vínculo. Observa-se um movimento típico da assunção de desvio ou patologia, quando a orientação sexual dissidente deixa de ser compreendida como identidade e passa a ser interpretada como sintoma, carência ou distorção emocional. Esse enquadramento produz um efeito duplo de invalidação, pois, ao mesmo tempo em que deslegitima a identidade da professora, reforça a heterossexualidade como parâmetro naturalizado de normalidade psíquica e relacional.

Outro episódio narrado pela professora Mônica evidencia uma forma específica de assunção de desvio ou patologia, que não opera pela negação direta da identidade lésbica, mas pela hierarquização das expressões de gênero e da visibilidade corporal. Ao distinguir entre aquelas que “conseguem se disfarçar” e as que “não conseguem”, uma colega institui uma gradação de aceitabilidade social, na qual a dissidência visível é tratada como excesso, falha ou inadequação incontornável. Essa lógica reforça mecanismos de regulação heteronormativa, ao pressupor que a lesbianidade só é tolerável quando domesticada, invisibilizada ou alinhada aos códigos hegemônicos de aparência, produzindo controle simbólico sobre os corpos e subjetividades das docentes LGBTQIAPN+

Os relatos do professor Hércules aprofundam essa dinâmica ao evidenciar como o corpo e a expressão de gênero se tornam alvos centrais da regulação heteronormativa. No primeiro episódio, a voz, os trejeitos e os estereótipos associados à feminilidade são mobilizados como marcadores de julgamento e subjugação. O incômodo relatado pelo docente

não decorre apenas da percepção de ser avaliado, mas de ser inferiorizado simbolicamente por não corresponder ao ideal de masculinidade hegemônica. A leitura do corpo afeminado como sinal de desvio produz uma hierarquia tácita entre formas “aceitáveis” e “inaceitáveis” de existir enquanto professor, reinscrevendo a lógica de que a dissidência de gênero é algo a ser corrigido ou contido.

No segundo episódio narrado por Hércules, quando um colega se afasta no momento da fotografia para evitar associação com a população LGBTQIAPN+, a assunção de desvio aparece de forma ainda mais explícita. A reação do colega pressupõe que ser confundido com um homossexual é algo degradante, indesejável e incompatível com a norma. O fato de o próprio professor relatar essa atitude como “esperada” revela o grau de internalização da violência simbólica, na qual a homossexualidade é compreendida como marca negativa que deve ser evitada por sujeitos considerados “normais”. Esse mecanismo não apenas estigmatiza a identidade LGBTQIAPN+, mas reforça o isolamento simbólico dos docentes dissidentes, ao sinalizar que sua presença compromete a respeitabilidade alheia.

Em conjunto, esses episódios demonstram que a assunção de desvio ou patologia funciona como eixo estruturante da regulação heteronormativa na universidade. A sexualidade e a expressão de gênero dos professores LGBTQIAPN+ são constantemente reinterpretadas como excesso, ameaça, falha moral ou inadequação psíquica, legitimando práticas de silenciamento, vigilância e distanciamento. Mais do que atitudes individuais, há um padrão relacional que atua sobre os corpos, as falas e as presenças, produzindo um ambiente institucional no qual a diferença é tolerada apenas quando invisibilizada ou neutralizada.

Nessa perspectiva, a heteronormatividade funciona como um valor tácito da cultura institucional, conforme proposto por Williams (2011), estruturando práticas, julgamentos e relações de poder que dificilmente são questionadas. Em razão disso, a expectativa de neutralidade, frequentemente associada à ideia de profissionalismo acadêmico, não se apresenta como universal, mas age de forma seletiva, incidindo com maior força sobre corpos dissidentes e exigindo deles um esforço constante de autocontenção e vigilância. Assim, aquilo que é nomeado como “neutralidade” configura, na prática, como um mecanismo de apagamento das diferenças e de manutenção da ordem hegemônica.

A partir desse conjunto de análises, torna-se possível afirmar que a regulação heteronormativa não se limita à normatização de comportamentos públicos, mas avança sobre as fronteiras entre o que é considerado profissional e o que é classificado como pessoal. Ao exigir neutralidade, discrição e contenção apenas de determinados corpos, a cultura institucional cria as condições para que a vida privada de docentes LGBTQIAPN+ seja

permanentemente tornada objeto de vigilância, suspeita e julgamento moral. Assim, aquilo que deveria permanecer no âmbito da intimidade passa a ser acionado como critério implícito de desqualificação simbólica e controle institucional. É nesse ponto que a regulação da normalidade se converte em exposição indesejada, deslocando o foco da análise para os modos pelos quais a sexualidade, os afetos, os corpos e as experiências pessoais de docentes LGBTQIAPN+ são indevidamente trazidos à cena pública no interior da universidade. A subseção seguinte aprofunda essa discussão ao examinar como essa exposição compulsória da vida privada constitui uma dimensão central da violência simbólica e das microagressões no cotidiano universitário.

5.3 Exposição indesejada da vida privada

Este eixo analítico examina situações em que a vida privada de professores LGBTQIAPN+ é tornada pública de maneira não consentida no interior da universidade, produzindo constrangimento, deslegitimação e regulação heteronormativa. Diferentemente de episódios de ofensa direta ou hostilidade explícita, os relatos aqui analisados revelam práticas cotidianas que operam pela visibilidade forçada, pela curiosidade moralizante e pela naturalização institucional da invasão da intimidade como algo “normal”, “espontâneo” ou “sem intenção”.

As narrativas dos professores Mônica, Rocco, Mineiro e Hércules permitem identificar padrões recorrentes que evidenciam como a universidade, enquanto espaço institucional, frequentemente falha em reconhecer o direito à intimidade de sujeitos LGBTQIAPN+, convertendo aspectos de sua vida privada em matéria pública de comentário, julgamento e controle. Nota-se uma dinâmica que articula violência simbólica e microagressões ambientais (Nadal, 2019), produzindo efeitos duradouros sobre a autoridade docente, o bem-estar subjetivo e as estratégias de permanência na instituição.

Para isso, um primeiro padrão estruturante desse eixo é o colapso da fronteira entre o privado e o profissional. Em todos os episódios analisados, aspectos da vida íntima (a sexualidade, o corpo, a expressão de gênero ou o posicionamento identitário) são deslocados para espaços institucionais formais, como a sala de aula, reuniões colegiadas ou bancas acadêmicas, sem qualquer consentimento do professor envolvido.

A fala de uma aluna que afirma que a professora Mônica “não gosta de homem” diante da turma, a exposição da fotografia pessoal do professor Rocco em trajes de banho no grupo da turma em um aplicativo, o questionamento dirigido ao professor Mineiro sobre “votar com as

mulheres” em uma reunião e as brincadeiras sobre os trejeitos de professor Hércules durante uma banca de TCC evidenciam que, para professores LGBTQIAPN+, o corpo e a sexualidade são frequentemente tratados como assuntos públicos, disponíveis à curiosidade e à avaliação coletiva. Esses episódios revelam que a universidade não reconhece plenamente o direito à intimidade desses sujeitos, produzindo uma experiência institucional marcada pela vigilância simbólica constante.

No relato de Mônica, a interrupção da aluna durante uma atividade em sala de aula desloca o foco do reconhecimento profissional para a sexualidade da professora. Ao afirmar publicamente que Mônica “não gosta de homem”, a estudante reinscreve a docente em um marcador identitário que não apenas viola sua privacidade, mas também atua como mecanismo de deslegitimação simbólica. Trata-se de uma microagressão de caráter interpessoal, manipulada por meio da exposição pública e da pressão normativa, que transforma o espaço pedagógico em um cenário de vigilância e constrangimento. A sexualidade, nesse contexto, é mobilizada como critério implícito de avaliação moral, reduzindo a professora àquilo que supostamente a torna desviante em relação ao modelo heteronormativo esperado.

Essa dinâmica se repete em outros momentos da trajetória de Rocco, inclusive quando o julgamento se dá a partir de elementos aparentemente banais, como o nome próprio ou a circulação de uma imagem pessoal em redes sociais. A exposição de uma fotografia sua em trajes de banho, retirada de um perfil privado e compartilhada em um grupo de estudantes com comentários depreciativos “Este é o professor que vai dar aula pra gente? Olha como ele está vestido”, evidencia a atualização contemporânea de práticas de controle moral sobre os corpos LGBTQIAPN+. É notório uma tentativa de desqualificação profissional a partir da vida privada, que revela como a universidade ainda age sob códigos normativos que autorizam a vigilância e a ridicularização de corpos dissidentes, sobretudo, quando estes rompem com expectativas de sobriedade, masculinidade e contenção.

Remetendo ao episódio das “brincadeiras” dirigidas ao professor Mineiro durante uma reunião de colegiado ou nos corredores da universidade, interessa destacar que, ao acionar insinuações sobre sua sexualidade em um espaço formal de deliberação, o debate administrativo é atravessado por referências à vida íntima do professor, deslocando o foco de sua atuação acadêmica para marcadores pessoais. Dessa maneira, a regulação heteronormativa é acionada quando autoriza que elementos da esfera privada sejam mobilizados para um julgamento público ou para motivo para piada e risos coletivos, expondo seletivamente corpos dissidentes e tornando sua intimidade objeto de julgamento e vigilância institucional.

Dessa mesma maneira, relembando brevemente o episódio em que um colega imita os trejeitos e a voz de Hércules em um contexto formal, essa a situação explicita a exposição indevida da vida privada no espaço profissional. Ao transformar marcas associadas à sua expressão de gênero em objeto de encenação pública, a interação rompe a fronteira entre intimidade e exercício da docência, deslocando atributos pessoais para o centro da cena institucional. Nesse movimento, a regulação heteronormativa autoriza que traços vinculados à sexualidade e à performance de gênero sejam tratados como matéria legítima de comentário, ridicularização e julgamento, produzindo novamente uma violação da vida privada e tornando o corpo dissidente permanentemente alvos constantes de julgamento, observação e vigilância coletiva.

Outro padrão recorrente diz respeito à redução da identidade docente à sua sexualidade, mesmo quando o contexto não apresenta qualquer relação com esse aspecto. Nos relatos analisados, a vida privada é acionada como lente interpretativa para avaliar o professor enquanto profissional, produzindo uma leitura moralizante de sua presença na instituição.

Nesse contexto, a professor Mônica é reduzida à sua suposta orientação sexual, independentemente de sua prática pedagógica; o professor Rocco tem seu corpo exposto e moralizado diante dos estudantes; o professor Hércules é interpretado a partir de estereótipos associados aos trejeitos gays; o professor Mineiro tem sua posição política lida errônea como consequência automática de sua sexualidade. Em todos os casos, a identidade LGBTQIAPN+ funciona como um marcador que desloca o professor do campo da competência acadêmica para o campo da moralidade, funcionando como critério implícito de avaliação simbólica.

A exposição indesejada da vida privada não opera de forma neutra ou despretensiosa. Ao contrário, ela funciona como um mecanismo de controle e disciplina, regulando comportamentos e delimitando os “limites aceitáveis” da expressão identitária no espaço universitário, conforme discute Nadal (2019) acerca do endosso da heteronormatividade, essa exposição indesejada só acontece porque a sociedade considera que a identidade LGBTQIAPN+ como algo que “precisa ser revelado”. Nesse sentido, a exposição da fotografia de professor Rocco testa publicamente sua legitimidade docente; a brincadeira direcionada ao professor Hércules durante uma banca atua como advertência simbólica sobre sua performance de gênero; o comentário feito para o professor Mineiro cobra alinhamento identitário de gênero; a fala dirigida para a professora Mônica delimita o que pode ou não ser dito sobre a professora.

Mesmo quando disfarçadas de humor, curiosidade ou espontaneidade, essas práticas produzem efeitos normativos, reforçando padrões heteronormativos e cisnormativos. Trata-se,

portanto, de microagressões ambientais que regulam silenciosamente os corpos e identidades dissidentes, sem necessidade de sanções formais.

Um elemento central desses episódios é o fato de que a violência se realiza por meio do constrangimento público. A exposição ocorre sempre diante de outros (estudantes, colegas, bancas, colegiados) produzindo um constrangimento coletivo e afetando diretamente a autoridade simbólica do professor. O dano não reside apenas no conteúdo da fala, mas no modo como ela é proferida, criando efeitos de humilhação, isolamento e necessidade de autocontenção posterior. Esse funcionamento evidencia a lógica da violência simbólica, não sendo preciso excluir, punir ou gritar para produzir sofrimento. A visibilidade forçada da vida privada já funciona como uma forma eficaz de dominação, pois desloca o professor da posição de sujeito legítimo para a de objeto de observação e julgamento.

Outro padrão recorrente é a naturalização institucional dessas práticas, frequentemente tratadas como brincadeiras, opiniões pessoais ou comentários “sem intenção”. Essa normalização desloca a responsabilidade da violência para a reação do professor, que passa a ser visto como excessivamente sensível ou incapaz de lidar com situações “cotidianas”. Nesse contexto, o constrangimento precisa ser administrado individualmente: Mônica conseguiu confrontar a aluna, fazendo questionamentos e algumas considerações sobre o comentário invasivo dessa aluna “Se você está interessada em alguma coisa, só você vir e perguntar pessoalmente que eu te respondo”; Rocco repreendeu a turma, sem mencionar nomes, afirmando que sua vida privada não diz respeito a eles e ainda questionou o óbvio “como a gente vai vestido como para uma praia, um balneário, uma cachoeira?”; Mineiro contestou o questionamento do coordenador dizendo “eu não sou menina. Por que eu votaria juntos com elas?”, enquanto às brincadeiras feitas no corredor, ele afirma que isso o incomoda, mas na maioria das vezes ele leva na esportiva; Hércules não reagia na maioria das vezes, até que um dia ele resolveu interromper as brincadeiras do colega, dizendo “Olha, isso não é legal, amigo. Está me incomodando, está me ofendendo. Já não está sendo legal”.

Diante do exposto, os relatos revelam uma assimetria de poder estrutural na produção da exposição. Estudantes se sentem autorizados a expor docentes; colegas expõem colegas em espaços formais; e a hierarquia institucional não oferece proteção efetiva aos professores LGBTQIAPN+. Embora o agente da exposição não ocupe uma posição hierárquica superior, a heteronormatividade estrutural funciona como respaldo simbólico, autorizando a invasão da intimidade. Assim, a exposição indesejada da vida privada não é um desvio individual, mas um fenômeno socialmente autorizado, sustentado por uma cultura institucional que naturaliza a curiosidade, o comentário e o julgamento sobre corpos e identidades dissidentes.

Considerando os dados analisados, torna-se evidente que a exposição indesejada da vida privada não se sustenta apenas nas ações de estudantes ou colegas individualmente identificáveis, mas encontra respaldo na forma como a instituição lida, ou deixa de lidar, com essas situações. A recorrência dos episódios, a naturalização do constrangimento público e a responsabilização individual dos docentes pela gestão da violência indicam que a ausência de respostas institucionais claras atua como condição de possibilidade para a continuidade dessas práticas. Ao não intervir de modo sistemático, a universidade legitima a violação da intimidade como parte do cotidiano, convertendo a omissão em forma específica de violência simbólica. Assim, a exposição compulsória da vida privada articula-se diretamente ao silenciamento institucional, na medida em que a falta de políticas, protocolos e posicionamentos explícitos transfere para os professores LGBTQIAPN+ o ônus de suportar, negociar ou enfrentar isoladamente essas agressões. É nesse terreno de ausências, apagamentos e não-ditos que se inscreve a próxima subseção, dedicada a analisar como o silenciamento institucional e a violência por omissão se constituem como dimensões centrais da cultura organizacional da Unifap.

5.4 Silenciamento institucional e violência por omissão

As narrativas analisadas indicam que as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na universidade não se manifestam apenas por meio de ataques diretos, insultos ou comentários depreciativos, mas também, e de forma igualmente estruturante, pela ausência de respostas institucionais diante dessas ocorrências. O silêncio, a omissão e a fragilidade das políticas de enfrentamento emergem como práticas recorrentes que produzem e mantêm um ambiente institucional hostil, ainda que essa hostilidade não seja formalmente reconhecida. Conforme Nadal (2019), trata-se de microagressões ambientais, isto é, condições institucionais que comunicam, de maneira implícita, que pessoas LGBTQIAPN+ não são plenamente protegidas, reconhecidas ou legitimadas naquele espaço.

Nos relatos de Hilquias, Rocco, Monica, Hércules, Mineiro e Stella, observa-se a recorrência de uma percepção compartilhada: a inexistência ou fragilidade de políticas institucionais claras e eficazes voltadas ao enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia. Ainda que episódios de violência simbólica sejam reconhecidos pelos sujeitos como problemáticos, não há confiança de que a universidade disponha de canais seguros e resolutivos para acolher denúncias ou promover mediações. Essa lacuna institucional opera como um elemento central do silenciamento, deslocando o problema do plano coletivo para o âmbito individual.

O relato do professor Hílquias revela a ausência de protocolos institucionais, que transforma episódios de violência explícita em experiências de abandono simbólico. Após ser encurralado por colegas em posição de poder, sofrer acusações e ser alvo de gestos afeminados usados como deboche, uma forma clara de humilhação pública e desqualificação identitária, o professor busca apoio institucional e se depara com a inexistência de um sistema estruturado de acolhimento para docentes vítimas de LGBTQIAPN+fobia. Sua narrativa explicita que a universidade não dispõe de fluxos claros, instâncias preparadas ou formação institucional voltada ao cuidado e ao enfrentamento dessas violências. A menção à tentativa frustrada de implementação de uma Superintendência em Direitos Humanos evidencia que, mesmo quando há iniciativas institucionais voltadas à proteção, elas são fragilizadas, descontinuadas ou esvaziadas de poder normativo, limitando-se, no máximo, ao acolhimento informal, sem capacidade de encaminhamento ou responsabilização. Assim, a omissão institucional não é neutra: ela produz a sensação de desamparo e comunica que a violência pode ocorrer sem consequências estruturais.

Situação semelhante emerge na narrativa do professor Stella McCartney, em que o silenciamento institucional assume a forma da normalização da violência. Após vivenciar perseguições, ameaças de abertura de Processo Administrativo Disciplinar e olhares julgadores, Stella recorre à Reitoria e à corregedoria buscando respaldo. A resposta recebida — de que tais conflitos faziam parte da “cultura da universidade” e que seria prudente evitar denúncias — revela um mecanismo sofisticado de microinvalidação institucional. A violência não é negada frontalmente, mas relativizada, deslocada e tratada como algo inevitável, quase natural. Ao alertar o professor sobre os “riscos” de exposição, principalmente por se tratar de “um homem contra uma mulher”, a gestão inverte a lógica da responsabilização, transformando a vítima em potencial problema administrativo. Esse tipo de resposta reforça o isolamento, desencoraja a denúncia e fortalece pactos tácitos de silêncio, nos quais o medo de retaliação e a autopreservação institucional se sobrepõem ao enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia. O efeito cumulativo desse processo é sintetizado na afirmação de Stella de que há dias em que “não dá vontade de ir à universidade”, revelando o impacto subjetivo prolongado de um ambiente hostil sustentado pela omissão.

A narrativa do professor Rocco aprofunda essa discussão ao evidenciar como a ausência de políticas institucionais se torna ainda mais grave quando atravessada por múltiplos marcadores sociais. Ao enfrentar a recusa de técnicos administrativos (homens heterossexuais e evangélicos) em trabalhar sob sua coordenação, o professor passa a ser alvo de perseguições e intimidações que articulam homofobia, racismo e intolerância religiosa. Embora a

universidade tenha adotado uma medida administrativa pontual, afastando o agressor, a solução apresentada revela um caráter estritamente reativo e individualizante, sem ações formativas, preventivas ou normativas mais amplas. A inexistência de legislação específica à época e a ausência de políticas institucionais voltadas à diversidade fazem com que a violência seja tratada como um “problema de gestão” e não como expressão de uma cultura institucional excludente. Desse modo, a omissão não elimina o conflito, apenas o desloca, preservando as hierarquias heteronormativas, eurocêtricas e cristãs que estruturam o cotidiano universitário.

O relato da professora Mônica reforça esse padrão ao demonstrar como a violência pode ser esvaziada até desaparecer nos trâmites institucionais. Após sofrer uma agressão física e sexualizada por parte de uma aluna, com o tapa na bunda acompanhado da frase “ah, a professora gosta”, o caso não é encaminhado às instâncias superiores, talvez nem tratado como violação grave. A situação permanece restrita ao colegiado e acaba sendo arquivada após sucessivas tentativas frustradas de reunião, sem qualquer tipo de punição ou responsabilização. Esse percurso institucional comunica, de forma inequívoca, que a violência contra docentes LGBTQIAPN+ pode ser relativizada, diluída e esquecida, sobretudo quando não há dispositivos claros de denúncia, apuração e sanção.

Em alguns casos, como relatado por Hilquias, a judicialização surge como a única via possível de enfrentamento, não como escolha, mas como último recurso diante da ausência de mecanismos institucionais internos eficazes. Esse deslocamento para a esfera jurídica revela o fracasso da universidade em cumprir seu papel mediador e formativo, além de produzir um efeito de distanciamento ainda maior entre os sujeitos afetados e a instituição. A judicialização, nesse contexto, não representa necessariamente acesso à justiça, mas a confirmação de que o conflito não encontra lugar de elaboração no interior da cultura organizacional.

O relato do professor Hilquias explicita com contundência como a ausência de preparo institucional transforma a denúncia em um novo ciclo de violência. Após sofrer acusações, intimidação e gestos de deboche relacionados à sua sexualidade, o professor busca apoio dentro da universidade em estado de profundo abalo emocional. Embora tenha sido acolhido de forma inicial por colegas e pela vice-reitoria, a passagem pela Pró-Reitoria revela um cenário de imprevisto: ausência de protocolo, inexistência de ambiente reservado, atendimento em local inadequado e profissionais despreparados para lidar com situações de LGBTfobia. A rápida transição do acolhimento institucional para a Polícia Federal evidencia que, na prática, a universidade não se reconhece como espaço capaz de lidar com esse tipo de violência, deslocando a responsabilidade diretamente para o campo jurídico.

A judicialização, entretanto, longe de representar uma solução reparadora, surge como uma experiência de revitimização. Hílquias descreve a denúncia policial como constrangedora e traumática, marcada por questionamentos constantes sobre a veracidade do ocorrido, descredibilização de sua narrativa e necessidade repetitiva de “provar” a violência sofrida. Esse processo se estende para além das instituições formais, alcançando inclusive pessoas próximas e profissionais do direito, que também colocam a agressão sob suspeita. O professor nomeia esse processo como uma “segunda violência”, destacando que, muitas vezes, o percurso institucional e jurídico é tão ou mais doloroso do que o episódio inicial de agressão. Nesse sentido, a microagressão ambiental se materializa não apenas na omissão da universidade, mas no percurso tortuoso que faz da denúncia um risco emocional e simbólico elevado.

No relato do professor Rocco, o medo de denunciar aparece articulado à ameaça de judicialização reversa. Diante de provocações, ridicularizações e testes constantes por parte de um aluno, o professor opta pelo silêncio estratégico. Não se trata de passividade, mas de autoproteção frente a um cenário institucional no qual a figura do docente — especialmente quando gay — pode ser rapidamente convertida em suspeita. O receio de sofrer um Processo Administrativo Disciplinar, mesmo sem ter cometido qualquer irregularidade, leva o professor a evitar o confronto e a denúncia formal. A proteção que recebe dos próprios alunos surge como substituto informal do amparo institucional, revelando uma inversão preocupante: a segurança do docente passa a depender da solidariedade circunstancial da turma, e não de mecanismos institucionais consolidados.

Ao desestimular a denúncia, a universidade transfere para os sujeitos LGBTQIAPN+ a responsabilidade de gerir a própria exposição à violência, exigindo estratégias constantes de adaptação, autocontrole e silenciamento. O sofrimento passa a ser vivido de forma solitária, enquanto a instituição preserva uma aparência de neutralidade e normalidade. Dessa forma, o silêncio deixa de ser ausência de ação e se constitui como uma prática ativa de manutenção da ordem institucional.

Outro ponto recorrente nos relatos está relacionado à incredulidade ou medo de denunciar, que aparece como um efeito direto dessa configuração. Alguns participantes relatam receios relacionados à exposição, à retaliação simbólica, ao comprometimento da carreira acadêmica e à possibilidade de serem rotulados como “problemáticos” ou “sensíveis demais”. Esse cenário contribui para que as microagressões sejam naturalizadas e incorporadas ao cotidiano como parte inevitável da experiência universitária, reforçando a lógica de que reagir à violência pode ser mais prejudicial do que suportá-la em silêncio.

A fala do professor Hércules reforça essa percepção ao evidenciar a banalização institucional da violência. Ao refletir sobre a possibilidade de levar episódios de homofobia a um colegiado, o docente demonstra descrença na legitimidade de sua própria denúncia. Termos como “viado” ou “fresco”, embora reconhecidos por ele como ofensivos, são antecipadamente interpretados como algo que poderia ser relativizado, minimizado ou tratado como exagero — o famoso “mimimi”. Essa antecipação do descrédito funciona como mecanismo de silenciamento: o professor deixa de denunciar não porque a violência não exista, mas porque internaliza a expectativa de que ela não será reconhecida como tal. Trata-se de um efeito típico das microagressões ambientais, nas quais a cultura institucional ensina, de forma implícita, quais violências “contam” e quais devem ser suportadas em silêncio.

Nesse contexto, a descrença na denúncia aparece como consequência lógica. Mineiro afirma não ter conhecimento de procedimentos administrativos relacionados à LGBTfobia, não porque a violência não ocorra, mas porque “muita gente não procura fazer isso”. O medo, a expectativa de que “não vai dar certo” e o cálculo do desgaste sem retorno produzem um silêncio coletivo. A violência, assim, não é apenas vivida, mas antecipada como algo que não encontrará reconhecimento institucional.

Em conjunto, os relatos revelam que o silenciamento institucional na UNIFAP se articula por meio de um circuito cumulativo: a ausência de protocolos gera insegurança; a insegurança alimenta o medo de denunciar; o medo produz subnotificação; a subnotificação reforça a ideia de que “não há casos”; e essa aparente inexistência legitima a continuidade da omissão. Conforme Nadal (2019), trata-se de uma microagressão ambiental persistente, que não se expressa em um único ato, mas na construção cotidiana de um ambiente em que denunciar custa caro demais.

Outro aspecto recorrente diz respeito à instabilidade ou ao desaparecimento de núcleos, comissões e espaços institucionais voltados à diversidade, à inclusão e aos direitos humanos, conforme afirma Mineiro e Stella. A descontinuidade dessas instâncias sinaliza que tais pautas ocupam um lugar periférico na agenda institucional, sendo facilmente esvaziadas por mudanças administrativas, falta de investimento ou desinteresse político. Essa interrupção reforça a percepção de que a universidade não assume de forma consistente a responsabilidade pelo enfrentamento das violências que atravessam seu cotidiano.

O depoimento do professor Mineiro sintetiza de forma direta essa percepção coletiva de desamparo. Ao afirmar que a universidade “não tem nenhum preparo” e “nenhum mecanismo interno” para acolher vítimas de homofobia, o docente explicita que a ausência de políticas não é episódica, mas é algo estrutural. Ao mencionar a existência anterior de um

Núcleo de combate à homofobia, o docente ressalta seu caráter embrionário, porém relevante, sobretudo por oferecer um espaço de debate, acolhimento e visibilidade para a temática dentro da universidade. O encerramento do núcleo, contudo, não se dá por avaliação institucional, reestruturação planejada ou substituição por políticas mais robustas, mas pela saída da professora responsável por sua condução. Essa dependência de iniciativas individuais revela que o enfrentamento à LGBTfobia não foi incorporado como política institucional, permanecendo atrelado à militância e ao esforço pessoal de poucos docentes.

De modo convergente, a narrativa do professor Stella amplia essa análise ao relatar a tentativa frustrada de criação de uma Superintendência de Direitos Humanos na universidade. Diferentemente de projetos de extensão ou núcleos informais, a superintendência representaria um avanço na institucionalização do cuidado, com potencial para articular acolhimento, formação, orientação e encaminhamentos administrativos. Sua extinção pela gestão superior, entretanto, reafirma a lógica de contenção política das pautas de direitos humanos, principalmente aquelas relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Embora reconhecida como necessária, a iniciativa não se sustenta frente às decisões administrativas, revelando que a universidade age mais pela supressão do conflito do que por sua elaboração institucional.

Além disso, o desaparecimento desses projetos contribui para a naturalização da violência, uma vez que impede a produção de dados, a formação continuada e a construção de protocolos. Sem núcleos ativos, a LGBTfobia deixa de ser nomeada, debatida e enfrentada, passando a operar invisivelmente no cotidiano universitário. Essa invisibilidade não é neutra, visto que ela produz efeitos concretos de desgaste emocional, hipervigilância e retração política, conforme já evidenciado nos relatos anteriores.

Nessa conjuntura, tanto o fim do Núcleo de combate à homofobia quanto a extinção da Superintendência de Direitos Humanos não podem ser compreendidos como eventos administrativos isolados. Eles integram um padrão institucional de silenciamento, no qual a universidade responde às violências LGBTQIAPN+fóbicas não pela consolidação de políticas, mas pela sua diluição no tempo e pelo esvaziamento de espaços críticos. Observa-se uma microagressão ambiental persistente, que funciona pela ausência e pela retirada, produzindo impactos tão profundos quanto as agressões explícitas, ao fragilizar a permanência, a saúde e o reconhecimento dos docentes LGBTQIAPN+ na UNIFAP.

As narrativas indicam que, quando a violência não é reconhecida institucionalmente, ela se desloca para o plano da experiência individual, onde passa a ser vivida de forma isolada e, muitas vezes, culpando a própria vítima. Esse deslocamento afeta de maneira particular docentes LGBTQIAPN+ racializados, mulheres, homens “afeminados”, pessoas trans e sujeitos

que ocupam posições menos protegidas na hierarquia universitária. Nesses casos, o silêncio institucional atua como um dispositivo que intensifica a exposição à violência simbólica, ao mesmo tempo em que reduz as possibilidades de enfrentamento coletivo. Dessa forma, a omissão da universidade não apenas permite a continuidade das microagressões, mas cria as condições para que elas se articulem a outros sistemas de opressão, operando de maneira interseccionada (Collins, Bilge, 2020). A violência deixa de ser apenas sexual ou de gênero e passa a ser atravessada por dinâmicas raciais, de classe e de poder institucional, produzindo experiências qualitativamente distintas entre os docentes. É nesse ponto que o silenciamento institucional se revela como elemento central para compreender por que determinadas microagressões adquirem maior intensidade e efeitos mais duradouros sobre certos sujeitos.

Diante desse quadro, é possível afirmar que o silenciamento institucional e a violência por omissão não apenas produzem sofrimento, mas reorganizam profundamente a forma como docentes LGBTQIAPN+ se relacionam com a universidade. A ausência de respostas efetivas, a fragilidade das políticas e o esvaziamento de instâncias de proteção obrigam esses sujeitos a desenvolver estratégias próprias de permanência, negociação e autoproteção, deslocando o enfrentamento da violência do plano institucional para o plano da sobrevivência individual e coletiva. Nesse sentido, o silêncio da instituição não paralisa os sujeitos, mas os empurra para modos específicos de agir, resistir, recuar ou confrontar, sempre sob o risco de novas exposições e punições simbólicas. Assim, a análise do silenciamento institucional conduz diretamente à próxima subseção, que se dedica a compreender como, diante da omissão sistemática da universidade, a experiência docente LGBTQIAPN+ passa a ser atravessada por uma dimensão político-identitária de sobrevivência, na qual existir, permanecer e trabalhar na universidade tornam-se, em si, atos políticos.

5.5 Dimensão político-identitária da sobrevivência

A análise das narrativas evidencia que a experiência de professores LGBTQIAPN+ na universidade não se restringe à ocorrência isolada de microagressões, mas se organiza em torno de uma dimensão político-identitária da sobrevivência, na qual carreira, identidade de gênero, conflitos institucionais e permanência acadêmica se entrelaçam. Nesse eixo, a violência não aparece apenas como ato direto ou explícito, mas como um regime cotidiano de regulação, sustentado por práticas institucionais, silêncios estratégicos e microagressões ambientais que moldam a vida acadêmica desses docentes.

As narrativas dos professores revelam padrões recorrentes que indicam que sobreviver na universidade é um processo político, marcado por negociações constantes e pela necessidade de administrar riscos simbólicos. A permanência institucional não é vivida como uma condição natural ou garantida, nota-se uma conquista instável, atravessada por disputas, hierarquias e custos subjetivos.

Questões relacionadas à carreira docente aparecem como um eixo sensível, os relatos de Hércules, Rocco e Stella evidenciam que a trajetória profissional de docentes LGBTQIAPN+ é atravessada por mecanismos simbólicos e institucionais que se articulam para deslegitimar competências, restringir possibilidades de ascensão e produzir constante vigilância sobre seus corpos e performances, configurando um cenário no qual a permanência na carreira exige negociação permanente e elevado custo subjetivo.

A narrativa do professor Hércules revela de forma direta como o uso de terminologias heterossexistas e a redução identitária funcionam como estratégias de anulação profissional. Ao ser referido por colegas como “aquele viado”, sua identidade sexual passa a operar como marcador totalizante, substituindo qualquer referência à sua produção acadêmica, às funções exercidas ou ao prestígio institucional acumulado. Nesse contexto, é possível observar um microinsulto que, para além da ofensa verbal, carrega um efeito simbólico de apagamento da trajetória profissional, atribuindo um adjetivo pejorativo relacionado à sua sexualidade, lida moralmente como algo frágil ou desprezível. Nesse caso, observa-se também a negação da realidade do heterossexismo, pois essas falas circulam nos bastidores institucionais como comentários “informais”, não reconhecidos como violência, mas produzem impactos diretos na reputação e no reconhecimento do docente.

O relato de Rocco, por sua vez, explicita a assunção de desvio ou patologia associada à homossexualidade no início de sua carreira docente. A percepção de que “assumir-se” poderia comprometer sua imagem como profissional revela o endosso tácito da heteronormatividade, na qual a qualidade docente é implicitamente associada à conformidade com padrões de masculinidade heterossexual. As reações dos estudantes, deboches relacionados à forma de vestir, falar e se expressar, demonstram que a carreira acadêmica se torna um espaço de constante prova moral, no qual a sexualidade dissidente é interpretada como incompatível com a autoridade docente. Diante dessa circunstância, Rocco sente a necessidade de afirmar publicamente que sua vida privada não dizia respeito à sala de aula, evidenciando o quanto sua legitimidade profissional foi colocada sob suspeita, consequentemente, obrigando-o a recorrer a estratégias de endurecimento relacional e enfrentamento direto como forma de autoproteção.

Já a experiência de Stella McCartney evidencia de maneira contundente como as microagressões operam de forma ambiental, acumulativa e institucionalizada, afetando diretamente a progressão e a estabilidade na carreira. A ameaça precoce de um processo administrativo durante o estágio probatório, ainda que não formalizada, funciona como comportamento ameaçador, mobilizando o medo como um dispositivo de controle. A ausência de ofensas explícitas não diminui a violência, pelo contrário, a torna mais difícil de nomear e denunciar. Nesse contexto, observa-se também a exotização do corpo dissidente, Stella é percebido como “figura exótica” em razão de sua expressão de gênero, adornos, gestualidade e estética não alinhadas à homonormatividade institucionalmente tolerada. Essa exotização produz simultaneamente curiosidade, estranhamento e rejeição, reforçando a ideia de que certas expressões LGBTQIAPN+ são mais aceitáveis do que outras no espaço universitário.

Além disso, o relato de Stella explicita como a carreira docente passa a ser gerida por meio de estratégias de sobrevivência política, ocupando cargos administrativos para reduzir vulnerabilidades e garantir alguma proteção institucional. Entretanto, esse movimento não se dá sem custos, visto que lhe causou adoecimento psíquico, ativação constante de estados de alerta e evasão de determinados espaços institucionais, revelando que a permanência é negociada à custa da saúde mental. Nesse cenário, as microagressões também se manifestam através do desconforto e desaprovação da experiência LGBTQIAPN+, expressos nos olhares, nos silêncios e nas reações corporais dos pares, que comunicam rejeição sem necessidade de verbalização explícita.

De modo transversal, os relatos demonstram a assunção de uma experiência LGBTQIAPN+ universal, na qual se espera que docentes dissidentes se comportem de maneira “discreta”, “aceitável” ou alinhada a padrões homonormativos para terem suas carreiras preservadas. Aqueles que escapam desse enquadramento tornam-se alvos preferenciais de vigilância, isolamento e contestação simbólica. A carreira, portanto, não é apenas um percurso técnico-acadêmico, mas um campo de disputa identitária no qual a sexualidade e a expressão de gênero são constantemente mobilizadas como critérios implícitos de valoração profissional.

No que concerne à identidade de gênero como foco de vigilância e microagressão, as narrativas de Stella, Mineiro e Hércules evidenciam que a identidade de gênero constitui um dos principais focos de regulação institucional, revelando a persistência de um regime heteronormativo e cisnormativo de gênero. Comentários sobre trejeitos, expectativas normativas de masculinidade, feminilidade e tentativas de enquadramento simbólico surgem como microagressões ambientais recorrentes, muitas vezes, elas são tratadas como “brincadeiras” ou interações informais.

A narrativa de Stella McCartney é emblemática ao explicitar o processo de exotização associado à sua expressão de gênero. Ao se perceber como uma “figura exótica” no colegiado, Stella não está apenas descrevendo um estranhamento pontual, mas um enquadramento simbólico que o posiciona como um corpo fora da norma. Sua estética — cabelos longos, adornos, unhas pintadas, gestualidade — passa a funcionar como um signo excessivamente diferente, ativando desconforto e desaprovação nos pares. Essa leitura não se traduz necessariamente em ataques diretos, mas em microagressões ambientais: olhares, silêncios, isolamento, questionamentos implícitos sobre sua legitimidade. Ao mesmo tempo, observa-se o endosso da heteronormatividade, na medida em que expressões de gênero mais alinhadas ao masculino hegemônico são descritas como “mais bem aceitas”, revelando uma hierarquia interna entre corpos LGBTQIAPN+ considerados mais ou menos toleráveis.

No caso do professor Mineiro, o episódio em que um colega questiona por que ele não “votou com as mulheres” ilustra de forma precisa a assunção de uma experiência LGBTQIAPN+ universal, na qual a identidade gay é automaticamente associada ao feminino e a determinadas posições políticas ou comportamentais. Trata-se de uma microagressão que funciona pela naturalização de estereótipos de gênero, reduzindo a complexidade do sujeito a uma expectativa normativa, no caso em questão, ser gay implicaria alinhar-se ao feminino, tanto no modo de ser quanto no modo de agir institucionalmente. Esse tipo de interpelação funciona também como uma microinvalidação, pois nega a legitimidade da autonomia política do docente, reinterpretando suas escolhas a partir de uma leitura estigmatizada de sua identidade.

Já o relato de Hércules evidencia como a assunção de desvio ou patologia e as microagressões como humor incidem diretamente sobre expressões de gênero dissidentes. As piadas recorrentes associadas ao seu “jeito afeminado”, à voz e aos trejeitos revelam uma tentativa contínua de subjugação simbólica, na qual o riso torna-se uma tecnologia de controle. Ao serem naturalizadas como brincadeiras, essas práticas negam a realidade do heterossexismo e deslocam o problema para a sensibilidade do sujeito atingido, produzindo um ambiente em que a violência se torna socialmente aceitável. Além disso, o fato de tais comentários circularem em espaços formais, como bancas e reuniões, reforça seu caráter ambiental, ampliando o alcance do constrangimento e afetando diretamente a autoridade simbólica do professor.

Essas práticas produzem um ambiente no qual a identidade de gênero dissidente é constantemente observada, comentada e avaliada, gerando constrangimento e desgaste emocional. Trata-se de uma violência difusa, incorporada ao cotidiano institucional, que não depende de um agressor específico, mas se sustenta pela repetição e pela tolerância coletiva. Nesse sentido, as microagressões ambientais funcionam como dispositivos de controle

simbólico, delimitando quais expressões de gênero são aceitáveis e quais devem ser corrigidas, ridicularizadas ou silenciadas.

No que se refere aos conflitos institucionais e administrativos, são tratadas aqui como uma expressão da violência simbólica. Os relatos de Stella McCartney, Hílquias e Rocco evidenciam que colegiados, coordenações, sindicatos e instâncias administrativas não são espaços neutros, mas campos marcados por hierarquias heteronormativas que regulam quem pode falar, decidir e exercer autoridade. As tensões com técnicos, colegas e instâncias administrativas revelam uma universidade que, muitas vezes, responde de forma burocrática ou defensiva às denúncias, limitando-se a soluções formais que não enfrentam as raízes culturais da violência.

A experiência narrada por Stella McCartney no colegiado e, posteriormente, no sindicato, explicita a presença de microagressões ambientais e do endosso da heteronormatividade em espaços que, em tese, deveriam agir como instâncias de acolhimento, representação e defesa coletiva. Embora não haja agressões explícitas, Stella descreve um ambiente de escuta seletiva, no qual pautas LGBTQIAPN+ são sistematicamente secundarizadas, adiadas ou descartadas, enquanto outras agendas avançam com maior legitimidade. Esse funcionamento revela uma forma de negação da realidade do heterossexismo, pois a exclusão é constantemente justificada por discursos de pluralidade e diversidade que não se traduzem em redistribuição real de poder. A ausência de pessoas LGBTQIAPN+ em cargos de liderança sindical reforça esse quadro, demonstrando que a inclusão se limita à presença simbólica, sem efetiva participação decisória.

No relato de Hílquias, o conflito administrativo envolvendo a tentativa de reorganização do curso explicita comportamentos ameaçadores e uso de terminologias heterossexista, que podem ser acionados como ferramentas de intimidação e deslegitimação política. As acusações infundadas e os gestos afeminados realizados pelo colega durante a discussão não funcionam apenas como ofensa pessoal, mas articulam-se para o rebaixamento da autoridade do professor enquanto gestor. Nota-se uma violência que articula desconforto e desaprovação à assunção de desvio, na medida em que a sexualidade do docente é mobilizada para colocá-lo em posição de fragilidade institucional, produzindo instabilidade emocional e insegurança administrativa. O episódio revela que, em contextos de disputa por poder, a identidade LGBTQIAPN+ pode ser instrumentalizada como elemento de ataque político.

A narrativa de Rocco aprofunda essa análise ao evidenciar como conflitos administrativos podem assumir caráter abertamente interseccional. A recusa de técnicos administrativos — heterossexuais, evangélicos — em reconhecer sua autoridade enquanto

coordenador revela o endosso da heteronormatividade associado à assunção de desvio ou patologia, agora atravessada por marcadores raciais e religiosos. A perseguição cotidiana, as tentativas de deslegitimação e a necessidade de afastamento administrativo do agressor demonstram que a violência não se limita a atos individuais, mas encontra respaldo em uma cultura institucional que reage de forma tardia e predominantemente punitiva, sem enfrentar suas bases simbólicas. Nesse caso, a sexualidade do professor opera como justificativa implícita para a insubordinação e para o questionamento de sua competência para coordenar o colegiado.

Esses conflitos evidenciam a atuação da violência simbólica no plano institucional: a minimização das queixas, a suspeição sobre a palavra do docente LGBTQIAPN+ e a ausência de medidas pedagógicas ou formativas reforçam a sensação de abandono e vulnerabilidade. A universidade, nesse cenário, aparece como um espaço que tolera a diversidade desde que ela não desestabilize a ordem vigente, deslocando para os sujeitos dissidentes o ônus do enfrentamento.

Além desses conflitos administrativos, não poderia deixar de discutir a luta (ou resistência) pela permanência na universidade, que emerge como um processo cotidiano, estratégico e, muitas vezes, exaustivo. Os relatos de Stella McCartney, Mônica, Rocco e Hílquias evidenciam que sobreviver institucionalmente enquanto professor LGBTQIAPN+ não é resultado de um ambiente acolhedor, mas envolve um conjunto de decisões situadas, atravessadas por cálculos de risco, proteção da carreira e preservação subjetiva. Entretanto, essa resistência não se apresenta de forma homogênea, ela oscila entre o enfrentamento direto, o silêncio estratégico, o deslocamento institucional e, em casos extremos, a judicialização.

A narrativa de Stella McCartney explicita de modo contundente como a sobrevivência se constrói diante de um ambiente marcado por microagressões ambientais, endosso da heteronormatividade e negação da realidade do heterossexismo. Após vivenciar perseguições no colegiado e ameaças veladas de processo administrativo durante o estágio probatório, Stella descreve a necessidade de elaborar estratégias de autoproteção institucional, como ocupar cargos de gestão e reorganizar seus espaços de atuação fora do departamento que se tornou simbólica e emocionalmente hostil. Essas escolhas não representam ambição administrativa, mas são mecanismos de defesa diante de comportamentos ameaçadores e do constante desconforto e desaprovação direcionados à sua expressão de gênero, frequentemente lida como “exótica”. A posterior saída do sindicato reforça esse padrão, quando os espaços coletivos se revelam incapazes de garantir escuta e proteção, a retirada passa a ser uma forma de resistência possível, ainda que marcada por perdas políticas e afetivas.

No caso da professora Mônica, a luta pela sobrevivência assume contornos mais imediatos e corporais. Diante da microinvalidação produzida pela fala da aluna, ao reduzir sua orientação sexual a uma suposta aversão aos homens, e da violência explícita do tapa na bunda, a docente precisa reagir em um contexto de microagressões como humor, exotização e assunção de desvio ou patologia. Sua reação não se limita à interpelação pontual das agressoras, mas envolve a tentativa de reafirmar limites profissionais e simbólicos em um ambiente onde há uma tendência para naturalizar a exposição e a sexualização de corpos lésbicos. A ausência de respostas institucionais efetivas desloca para a professora a responsabilidade de administrar o dano, revelando como a resistência, nesse caso, se dá de forma solitária e desigual.

A trajetória de Rocco ilustra de maneira exemplar a ambivalência entre embate e silêncio estratégico. Em determinados momentos, o professor opta pelo enfrentamento direto, como no episódio em que confronta uma turma que o ridicularizava, buscando reafirmar sua autoridade docente e delimitar a separação entre vida privada e prática profissional. Em outros contextos, entretanto, a resistência assume a forma do recuo calculado, diante das provocações reiteradas de um aluno, Rocco escolhe não reagir para evitar a abertura de um Processo Administrativo Disciplinar. Essa alternância revela como a sobrevivência institucional exige leitura constante do cenário, sobretudo em um ambiente marcado por negação do heterossexismo e por uma cultura que frequentemente inverte a lógica da responsabilização. De modo semelhante, seu embate com técnicos administrativos e a busca por soluções em instâncias superiores demonstram que resistir também implica acionar a burocracia como campo de disputa, ainda que com altos custos emocionais.

Já o relato de Hílquias evidencia uma resistência que transita do enfrentamento pedagógico à judicialização. Ao reagir diretamente às risadas e deboches de alunos diante de políticas públicas voltadas à população LGBTQIAPN+, o professor se posiciona eticamente contra o uso de terminologias heterossexistas e o endosso da heteronormatividade, assumindo o risco do confronto em sala de aula. Contudo, quando a violência se desloca para o plano administrativo, com acusações e gestos homofóbicos por parte de um colega coordenador, a resistência passa a depender da esfera jurídica. A decisão de judicializar o conflito revela o esgotamento das vias institucionais internas e a percepção de que a universidade não dispõe de mecanismos adequados para lidar com a violência, configurando uma microagressão ambiental sustentada pela omissão.

Em conjunto, essas narrativas mostram que a resistência dos docentes LGBTQIAPN+ não pode ser romantizada como força individual ou militância permanente. Ela é, antes, uma resposta situada a um ambiente institucional hostil, no qual diferentes dimensões da escala de

microagressões proposta por Nadal (2019) se articulam de forma cumulativa. Sobreviver na universidade implica negociar visibilidade, recalibrar estratégias, suportar perdas simbólicas e, muitas vezes, adoecer. Assim, a luta pela permanência não é sinal de adaptação bem-sucedida, é a evidência das falhas estruturais da instituição em garantir condições equitativas de existência e trabalho para professores LGBTQIAPN+.

Diante do exposto, a dimensão político-identitária da sobrevivência evidencia que as estratégias de permanência mobilizadas pelos docentes LGBTQIAPN+ não se constituem apenas como respostas individuais à violência, mas como práticas produzidas em um campo institucional atravessado por hierarquias múltiplas. As narrativas mostram que sobreviver implica administrar simultaneamente sexualidade, gênero, carreira, legitimidade intelectual e reconhecimento político, em um ambiente que distribui de forma desigual os riscos da exposição e do conflito. Nesse sentido, a experiência da violência não se organiza apenas em torno da dissidência sexual ou de gênero, mas se intensifica quando atravessada por outros marcadores sociais que reposicionam os sujeitos em lugares ainda mais vulneráveis. Assim, compreender a sobrevivência docente na Unifap exige avançar para a análise de como as microagressões se articulam de maneira interseccional, particularmente quando a LGBTQIAPN+fobia se combina ao racismo ou quando o racismo é o marcador principal, produzindo formas específicas e agravadas de exclusão, deslegitimação e desgaste institucional, esse movimento que orienta a discussão da subseção seguinte.

5.6 Microagressões interseccionais com foco no racismo

A análise das narrativas evidencia que as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas não se manifestam de forma homogênea entre os sujeitos entrevistados. Ao contrário, elas se articulam a outros marcadores sociais, produzindo experiências diferenciadas de violência no interior da universidade. É nesse contexto que a categoria de microagressões interseccionais se mostra analiticamente necessária, não como um adendo explicativo, mas como eixo central para compreender como determinadas opressões estruturam e intensificam outras.

As narrativas da professora Rita e do professor Rocco evidenciam que as microagressões vivenciadas por docentes LGBTQIAPN+ na universidade não se organizam a partir de um único marcador identitário. Ao contrário, elas se estruturam de forma interseccional, acionando raça, gênero, sexualidade e religião de maneira combinada, conforme as posições sociais ocupadas pelos sujeitos e os contextos institucionais nos quais estão inseridos. Esses relatos ampliam a análise para além da LGBTQIAPN+fobia estrita, revelando

como a cultura institucional universitária se articula por meio de hierarquias morais profundamente marcadas pela colonialidade.

A narrativa da professora Rita assume um papel analítico fundamental, não por representar uma exceção, mas por tornar visível aquilo que, em outros relatos, aparece de forma menos nomeada, a centralidade do racismo na organização das violências institucionais. No caso da professora Rita, a violência não se manifesta pela sexualidade, mas pelo racismo estrutural e pela deslegitimação de sua autoridade enquanto mulher negra. As situações recorrentes em que é confundida com aluna, impedida de acessar espaços destinados aos docentes ou questionada como professora convidada revelam um padrão de microagressões que funciona pela negação simbólica de seu lugar profissional. Trata-se de uma violência cotidiana, sistemática e naturalizada, que não depende de insultos explícitos para produzir efeitos de subalternização. A universidade, nesse sentido, atua como um espaço que reproduz expectativas normativas sobre quem pode ocupar legitimamente o lugar de docente, articulando saber, poder e reconhecimento à branquitude e à masculinidade.

A narrativa de Rita também evidencia que sua percepção de ausência de microagressões LGBTQIAPN+fóbicas não deve ser interpretada como um sinal de inclusão institucional. Sua bissexualidade permanece invisibilizada, em grande medida, pela passabilidade de sua expressão de gênero, lida socialmente como heterossexual. Essa invisibilidade não representa neutralidade, mas é um mecanismo de regulação heteronormativa que silencia determinadas dissidências ao mesmo tempo em que intensifica outras formas de violência, sobretudo aquelas historicamente legitimadas pela instituição, como o racismo e o sexismo. Assim, a distribuição das microagressões não ocorre de forma aleatória, mas segue uma lógica hierárquica que prioriza determinados marcadores em detrimento de outros.

Essa mesma lógica aparece de forma ainda mais explícita na vivência do professor Rocco. Diferentemente de Rita, cuja experiência é marcada por microagressões sutis e contínuas, Rocco relata um episódio em que a violência assume contornos diretos e ameaçadores. O conflito com um técnico administrativo, inicialmente apresentado como uma divergência funcional, revela-se atravessado por homofobia, racismo e intolerância religiosa. A ameaça verbal — “sou homem, resolvo na faca” — não se limita à intimidação individual, mas expressa a afirmação agressiva de uma masculinidade heteronormativa que reivindica o monopólio da força, da autoridade e da legitimidade moral.

Nesse episódio, a violência interseccional se intensifica pela sobreposição de marcadores identitários. Rocco, enquanto homem negro, gay e adepto de religião de matriz africana, ocupa uma posição social que desafia simultaneamente os pilares da cultura

eurocêntrica, cristã e heteronormativa que sustentam a instituição. A ameaça não é apenas física, mas também é simbólica, ela reinscreve hierarquias morais que associam autoridade à masculinidade hegemônica e relegam corpos dissidentes à condição de alvos legítimos de suspeita, desqualificação e silenciamento.

A resposta institucional ao caso de Rocco reforça esse diagnóstico. Embora a universidade reconheça formalmente a gravidade do ocorrido, a intervenção se limita a medidas administrativas, sem produzir ações educativas, formativas ou transformações culturais mais amplas. A autoridade do professor é questionada, sua denúncia é colocada em dúvida e a violência é tratada como um problema pontual, desvinculado das estruturas que a produzem. Essa dinâmica revela uma instituição que age de forma reativa, preocupada em conter conflitos, porém, é incapaz de enfrentar as raízes estruturais das violências que atravessam seu cotidiano.

Também nessa perspectiva, conforme narrado pelo professor Stella McCartney, a posterior perseguição institucional vivenciada no seu colegiado indica que essa aceitação é frágil e condicional. Quando a dissidência volta a se tornar visível, seja por meio da roupa, dos adereços, da corporalidade ou da religiosidade de matriz afro-brasileira, o corpo passa novamente a ser alvo de controle, silenciamento e desgaste. Nesse sentido, a violência não se restringe à LGBTQIAPN+fobia, mas se articula às dimensões raciais e religiosas, revelando a presença de uma estrutura institucional que tolera apenas certas formas de diferença, desde que estejam próximas ao padrão heterocisnormativo, cristão e eurocêntrico.

Ao aproximar as experiências de Rita, Rocco e Stella McCartney, torna-se evidente que a cultura institucional da universidade não apenas tolera microagressões, como também as organiza de acordo com hierarquias coloniais de valor. Conforme Quijano (2005), a colonialidade do poder estrutura classificações sociais que definem quem é reconhecido como legítimo e quem permanece sob constante vigilância e deslegitimação. Lugones (2008) complementa ao demonstrar que gênero e raça operam de forma indissociável, produzindo formas específicas de subalternização, sobretudo para mulheres negras e para sujeitos que desafiam a norma cisheterossexual e cristã.

Nesse sentido, as microagressões interseccionais não se restringem a comentários, olhares ou atitudes isoladas. Elas incluem tanto a negação cotidiana do reconhecimento profissional, como no caso de Rita, quanto a ameaça explícita e a intimidação moral, como no caso de Rocco e Stella. Nesses relatos, observa-se que a universidade oferece respostas fragmentadas e seletivas, que não questionam os pressupostos culturais que sustentam essas violências. A proteção institucional, quando ocorre, está mais vinculada a posições formais ou à contenção de crises do que a uma política efetiva de reconhecimento e cuidado.

Assim, a análise dessas narrativas evidencia que a interseccionalidade não é um acréscimo analítico, todavia, é uma chave indispensável para compreender como a violência se distribui e se intensifica no espaço universitário. A ausência de determinadas agressões não indica superação do preconceito, mas revela como a instituição hierarquiza marcadores sociais, acionando aqueles historicamente mais legitimados para produzir exclusão. A cultura institucional da universidade, ao reproduzir essas hierarquias morais, mantém-se marcada pela colonialidade, pelo racismo estrutural, pela heteronormatividade e pela intolerância religiosa, tornando urgente a construção de políticas institucionais que enfrentem essas violências de forma integrada, crítica e transformadora.

Diante desse conjunto de análises, torna-se evidente que as microagressões interseccionais revelam não apenas a sobreposição de opressões, mas também a forma como a universidade hierarquiza quais violências são visíveis, reconhecíveis e passíveis de enfrentamento. Ao articular raça, gênero, sexualidade e religião, os relatos demonstram que a intensidade da violência não depende exclusivamente da dissidência LGBTQIAPN+, mas do lugar social ocupado pelos sujeitos em uma estrutura institucional marcada pela colonialidade do poder. Nesse sentido, a presença ou a ausência de determinadas microagressões não pode ser lida de forma linear ou homogênea, pois responde aos mecanismos de invisibilização, passabilidade e normalização seletiva. Assim, avançar na análise das microagressões interseccionais no contexto da Unifap conduz, necessariamente, à problematização da própria percepção de ausência de violência como dado empírico relevante, abrindo caminho para a subseção seguinte, que examina como o não reconhecimento ou a não nomeação das microagressões também integra a lógica de funcionamento da cultura institucional.

5.7 Percepção de ausência de microagressões como dado analítico

A construção deste eixo temático parte do reconhecimento de que a percepção de ausência de microagressões não constitui um vazio empírico, mas um dado analiticamente relevante para compreender a heterogeneidade da cultura institucional da Unifap. Os relatos dos professores Boccage, Adriano e Mineiro revelam que as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas não se distribuem de maneira uniforme, sendo atravessadas por privilégios simbólicos, subculturas organizacionais e processos de normalização que modulam tanto a ocorrência quanto o reconhecimento da violência. Nesse sentido, a ausência (total e inicial) de microagressões percebidas funciona como um indicador dos modos sutis pelos quais a cultura institucional regula o que pode ou não ser nomeado como violência.

No caso do professor Boccage, a inexistência de episódios percebidos como microagressões durante sua trajetória docente aponta para a forma como determinadas posições institucionais operam como zonas de proteção simbólica. Conforme indicam Vidich e Lyman (2006), a ausência de conflito explícito em pesquisas qualitativas não deve ser interpretada como irrelevante, mas como uma chave para compreender os arranjos de poder que estruturam o cotidiano organizacional. A literatura sobre microagressões reforça que essas violências são situadas e relacionais, variando conforme o contexto, as interações e o lugar social ocupado pelos sujeitos.

Sob uma perspectiva interseccional (Collins e Bilge, 2020), fatores como reconhecimento acadêmico, antiguidade na instituição, redes de apoio e inserção em departamentos percebidos como mais acolhedores tendem a reduzir a exposição direta para a violência simbólica. A experiência de Boccage, nesse sentido, não indica a inexistência estrutural da LGBTQIAPN+fobia, mas evidencia como a cultura institucional distribui a violência de modo seletivo, oferecendo maior proteção a determinados corpos e trajetórias.

De forma semelhante, o relato do professor Adriano descreve uma vivência marcada pela ausência de hostilidades explícitas relacionadas à sua orientação sexual. O docente enfatiza a convivência tranquila com colegas, a inexistência de piadas ou comentários jocosos e a não problematização de sua identidade no ambiente de trabalho. Essa experiência sugere a presença de uma subcultura institucional específica, na qual os valores compartilhados e as rotinas departamentais produzem um ambiente percebido como seguro. No entanto, essa aparente neutralidade também pode funcionar como um mecanismo de silenciamento, ao deslocar a sexualidade hipoteticamente para o campo do “não-dito” e evitar enfrentamentos mais profundos sobre desigualdades estruturais, podendo mascarar e perpetuar as violências simbólicas contra identidades LGBTQIAPN+.

É nesse ponto que a experiência do professor Mineiro se torna particularmente relevante para a análise, pois introduz uma dimensão de transição interpretativa. Inicialmente, o docente também afirmou não ter vivenciado microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na universidade e ser muito bem recebidos pelos colegas, inclusive, os evangélicos. Contudo, à medida que a entrevista avançava, ele passou a reinterpretar determinadas situações antes naturalizadas, como piadas e comentários jocosos sobre seus trejeitos femininos e o episódio em que foi questionado por não ter votado junto às mulheres no colegiado, reconhecendo-as como práticas discriminatórias. Nesse caso, o professor relata: “Agora, sim, tem aquelas brincadeiras de associar você ao feminino, de achar que você vai votar junto com as mulheres, ou você que não é homem. Então, essas coisas incomodam um pouco”. Esse deslocamento

interpretativo evidencia como a sutileza das microagressões dificulta sua identificação imediata, sobretudo quando elas se apresentam sob a forma de brincadeiras, humor ou suposta informalidade.

O caso de Mineiro explicita que a percepção de ausência de microagressões pode ser, em muitos casos, um efeito direto dos processos de normalização da violência simbólica. Conforme apontam Schein (2017) e Pérez Gómez (2001), as culturas institucionais produzem pressupostos invisíveis que delimitam o que é reconhecido como conflito legítimo e o que é incorporado como parte “natural” da convivência. Nesse sentido, a entrevista qualitativa não apenas coleta dados, mas atua como um dispositivo epistemológico capaz de produzir reflexão crítica, permitindo que experiências antes não nomeadas sejam reconfiguradas como violência.

A transição vivenciada por Mineiro revela, ainda, que a ausência inicial de microagressões percebidas não significa ausência de opressão, mas representa a internalização de expectativas institucionais que ensinam os sujeitos a relativizar, minimizar ou rir de práticas discriminatórias. Esse processo reforça a lógica da violência simbólica, na qual os próprios alvos tendem a administrar o desconforto para manter a convivência e evitar a rotulação de “sensíveis demais”.

A análise articulada dos relatos de Boccage, Adriano e Mineiro permite afirmar que a cultura institucional da Unifap se articula por meio de uma distribuição desigual da violência e do reconhecimento. Enquanto alguns sujeitos se beneficiam de capitais simbólicos e subculturas mais protetivas, outros experimentam formas sutis de agressão que só se tornam visíveis mediante processos reflexivos mais aprofundados. A ausência, portanto, não deve ser lida como uma evidência de inclusão plena, mas como um efeito das dinâmicas de normalização, silenciamento e seletividade que estruturam a vida universitária.

Dessa maneira, esta subseção demonstra que compreender as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas exige atenção não apenas aos episódios explícitos de violência, mas também aos modos pelos quais a instituição ensina seus sujeitos a não ver, a não nomear e a não problematizar determinadas práticas. A percepção de ausência, quando analisada criticamente, revela os limites da cultura institucional, suas zonas de conforto e os mecanismos sutis que mantêm a desigualdade operando de forma cotidiana e silenciosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou analisar a percepção dos professores LGBTQIAPN+ da Universidade Federal do Amapá sobre as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da universidade. Partindo do reconhecimento de que essas violências não se expressam, majoritariamente, por meio de atos explícitos ou facilmente mensuráveis, a investigação não se orientou pela lógica de aferição de incidência ou frequência, mas pela compreensão dos sentidos atribuídos pelos docentes às experiências vividas em seu cotidiano institucional.

O problema investigado não se restringiu à identificação de episódios isolados, mas à análise de como a cultura institucional da universidade opera como um campo de disputas simbólicas, no qual normas, valores e expectativas regulam os modos legítimos de existir, ensinar e circular enquanto sujeito LGBTQIAPN+. Nesse sentido, a adoção de uma abordagem qualitativa, ancorada em uma perspectiva decolonial, constituiu uma escolha simultaneamente metodológica e política, ao recusar leituras universalizantes e normativas sobre a experiência docente e ao afirmar a centralidade das narrativas como forma legítima de produção de conhecimento. Ouvir os professores LGBTQIAPN+ e tomar suas vozes como ponto de partida da análise implica deslocar o olhar do centro institucional para as margens, reconhecendo esses sujeitos não apenas como objetos de pesquisa, mas como produtores de saberes situados, capazes de tensionar, desestabilizar e reconfigurar as formas hegemônicas de compreensão da universidade e de suas práticas.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa se revelou muito mais do que um exercício acadêmico, articulou-se como um movimento ético, político e existencial, visto que minha inserção como pesquisador LGBTQIAPN+ é atravessada pelas próprias experiências de microagressões, apagamentos e resistências, orientando meu compromisso de conduzir esta investigação com rigor metodológico, sensibilidade interpretativa e responsabilidade social, evitando também reproduzir as mesmas estruturas de violência que busquei analisar. Sendo assim, ao evidenciar as microagressões, os silenciamentos e as formas de resistência, esta pesquisa não apenas contribui para o campo acadêmico, mas também revela a urgência de transformar a universidade em um espaço genuinamente democrático, plural e acolhedor, no qual vidas dissidentes possam existir com dignidade.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na Unifap operam menos como eventos pontuais e mais como um regime cotidiano de violências sutis, cumulativas e amplamente naturalizadas. Elas se

manifestam em comentários ambíguos, silêncios estratégicos, olhares de reprovação, deslegitimações simbólicas e práticas institucionais aparentemente neutras, consequentemente, produzem efeitos concretos de desgaste, insegurança e retração política. Essas violências não dependem de insultos explícitos para operar, ao invés disso, sua força reside precisamente na banalização e na dificuldade de nomeação das violências simbólicas, o que contribui para que sejam frequentemente relativizadas ou internalizadas pelos próprios sujeitos que as vivenciam. Essa dinâmica revela uma cultura institucional que preserva uma aparência de normalidade e neutralidade, enquanto reproduz hierarquias heteronormativas, cisnormativas, raciais e morais que regulam quem pode existir com menor custo simbólico na universidade.

Um achado muito pertinente diz respeito ao papel estruturante do silenciamento institucional e da omissão como formas ativas de produção da violência. A ausência de protocolos claros, de instâncias preparadas e de políticas contínuas de enfrentamento à LGBTQIAPN+fobia não se configura como falha ocasional, mas como um modo recorrente de funcionamento institucional. Embora surjam os projetos pessoais/individuais de combate a LGBTQIAPN+fobia, nota-se que esses projetos não são efetivamente institucionalizados, consequentemente, eles são descontinuados quando seus idealizadores não estão mais na universidade ou, quando há projetos de caráter institucional com objetivo de combater sistemas opressivos ou valorizar os direitos humanos e diversidade, eles são interrompidos.

Além disso, ao desestimular a denúncia, relativizar conflitos e deslocar a responsabilidade para o plano individual, a universidade contribui para a manutenção de um ambiente hostil, no qual a autoproteção e o silêncio passam a ser estratégias recorrentes. Nesse contexto, a sobrevivência no espaço universitário emerge não como uma escolha subjetiva ou traço individual de resiliência, mas como uma estratégia política forçada, construída a partir de cálculos permanentes sobre visibilidade, risco, desgaste emocional e preservação da carreira acadêmica.

A análise também demonstra que a interseccionalidade não ocupa um lugar secundário na produção das microagressões, no entanto, constitui um elemento estruturante da forma como a violência se distribui e se intensifica na cultura institucional. Raça, gênero, sexualidade, religião e posição hierárquica se articulam de maneira complexa, produzindo experiências distintas de reconhecimento, exposição e vulnerabilidade. Nesse sentido, a percepção de ausência de microagressões, relatada por alguns docentes, não pode ser interpretada como evidência de inclusão plena ou superação do preconceito. Ao invés disso, ela se revela como um dado analítico fundamental, pois evidencia os efeitos da passabilidade, dos privilégios simbólicos e das subculturas institucionais que modulam tanto a ocorrência quanto o

reconhecimento da violência. Assim, a pesquisa aponta que a cultura institucional da Unifap não elimina a LGBTQIAPN+fobia, mas a reorganiza de forma seletiva, tornando-a visível para alguns corpos e silenciando-a para outros, o que reforça a necessidade de compreendê-la como um fenômeno estrutural, relacional e historicamente situado.

Os resultados desta pesquisa demonstram que a cultura organizacional da Unifap, considerando o período da gestão de Júlio Sá (incluído seus dois mandatos consecutivos que correspondem de 2018 a 2026), ainda se mostra impermeável para a implementação de mudanças estruturais efetivas no enfrentamento à LGBTQIAPN+fobia. Embora existam discursos de governança e integridade na universidade, os dados produzidos nesta investigação evidenciam a persistência de relatos de microagressões, assédios, silenciamentos e insegurança, demonstrando que a institucionalização de políticas de diversidade não pode ser reduzida à criação formal de comissões, documentos ou manifestações públicas. A ausência de campanhas permanentes de enfrentamento às opressões, a fragilidade das ações educativas continuadas e a dificuldade de consolidação de mecanismos institucionais de escuta e proteção revelam uma universidade que ainda responde de forma insuficiente às violências que atravessam seus sujeitos dissidentes. Nesse sentido, a ausência de posicionamentos e ações concretas diante dessas experiências não constitui uma neutralidade, mas uma forma de omissão institucional que favorece a manutenção de hierarquias heteronormativas, cisnormativas, raciais e morais que regulam a cultura universitária.

A ineficiência das instâncias institucionais destinadas ao acompanhamento das políticas afirmativas e da diversidade, como a Comissão Permanente de Ações Afirmativas (CPAA), mostra um dos limites entre a estrutura formal criada pela universidade e sua capacidade real de transformação das relações institucionais. Quando esses espaços não conseguem produzir ações contínuas, acolhimento efetivo e respostas capazes de modificar práticas discriminatórias, acabam funcionando mais como dispositivos simbólicos do que como instrumentos concretos de enfrentamento das desigualdades.

Nesse cenário, destaca-se ainda o papel do Sindicato dos Docentes da Universidade Federal do Amapá (SINDUFAP) como um importante agente político na promoção de debates e ações voltadas para a inclusão e ao enfrentamento das opressões. As iniciativas relacionadas à defesa das políticas de ações afirmativas, às pautas antirracistas, às discussões sobre assédio e às ações de valorização da população LGBTQIAPN+ demonstram a relevância dos movimentos coletivos na construção de espaços de resistência diante das limitações institucionais.

A análise evidencia uma contradição central: enquanto a universidade se apresenta como um espaço de produção de conhecimento, democracia e pluralidade, suas práticas institucionais acabam revelando dificuldades em reconhecer e enfrentar as violências simbólicas que atravessam determinados corpos. A naturalização das microagressões identificadas nesta pesquisa indica que a transformação da cultura institucional exige mais do que ações pontuais, como deslocar vítimas ou agressões para outros setores, exige-se uma política permanente de enfrentamento às desigualdades, capaz de alterar estruturas, práticas e relações de poder que hoje limitam a plena cidadania dentro da universidade.

A gestão da universidade precisa reconhecer que as microagressões não são “incidentes isolados”, mas são subprodutos de uma estrutura de governança que ainda carece de políticas de integridade que enfrentem o racismo e a LGBTQIAPN+fobia institucional de forma direta. Sem o enfrentamento dessas violências silenciosas e estruturais, qualquer esforço de “modernização da gestão” permanecerá como uma fachada que mascara a regulação e o silenciamento desses corpos docentes.

No plano teórico, esta pesquisa contribui ao articular o debate sobre microagressões LGBTQIAPN+fóbicas à noção de cultura institucional, compreendendo-as como expressões de uma lógica histórica de poder atravessada pela colonialidade (Quijano, 2005). Ao deslocar a análise das interações individuais para os modos de funcionamento da universidade, o estudo amplia a compreensão das microagressões (Sue, 2010; Nadal, 2019) como práticas regulatórias que produzem hierarquias de reconhecimento, pertencimento e legitimidade. Além disso, ao situar a investigação no contexto de uma universidade pública na amazônica amapaense, a pesquisa tensiona leituras universalizantes sobre a experiência LGBTQIAPN+ no ensino superior, contribuindo para o campo dos estudos de gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva situada, marcada por desigualdades regionais, raciais, religiosas e institucionais específicas.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa reafirma a potência da entrevista narrativa como instrumento de produção de sentidos, sobretudo quando as investigações que envolvem experiências de violência simbólica e subjetiva. Ao permitir que os docentes organizassem suas trajetórias, silêncios e rupturas a partir de suas próprias lógicas narrativas, foi possível acessar não apenas episódios explícitos de microagressões, mas também os efeitos acumulados dessas violências ao longo do tempo. A organização da análise por eixos temáticos constitui outra contribuição metodológica relevante, uma vez que foi possível agrupar narrativas que tinham temáticas em comum e aplicar, em alguns casos, mais de uma categoria de microagressões descrita por Nadal (2019), apresentando também uma alternativa à fragmentação analítica e à

leitura individualizante das experiências. Essa estratégia possibilitou apreender regularidades institucionais, tensões e ambiguidades, preservando a complexidade dos relatos sem reduzi-los a categorias fixas.

No campo analítico, a pesquisa oferece aportes importantes ao tratar o silêncio, a ausência de denúncia e a percepção de inexistência de microagressões como dados empíricos, e não como lacunas ou falhas do material. Essa escolha permitiu evidenciar os mecanismos sutis pelos quais a cultura institucional regula o que pode ser nomeado como violência e quem está autorizado a fazê-lo. Além disso, ao compreender a resistência não como atributo individual de força ou adaptação, mas como uma experiência ambivalente, atravessada por estratégias de sobrevivência, desgaste emocional e adoecimento, o estudo desloca leituras romantizadas da permanência LGBTQIAPN+ na universidade. Dessa forma, a dissertação contribui para uma análise mais crítica e ética das condições de existência desses docentes, reafirmando a necessidade de políticas institucionais que reconheçam, enfrentem e transformem as estruturas que produzem a violência, e não apenas seus efeitos mais visíveis.

No plano institucional e político, os achados desta investigação interpelam diretamente a Universidade Federal do Amapá ao evidenciarem que as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas não constituem eventos isolados ou desvios individuais, mas se inscrevem em modos recorrentes de funcionamento da cultura institucional. Esses eventos emergem de práticas cotidianas, decisões administrativas, silêncios organizacionais e omissões reiteradas, essas violências revelam os limites de uma universidade que, ao manter neutralidade, acaba por normalizar o sofrimento de sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a urgência de políticas institucionais permanentes, estruturadas e comprometidas com a equidade, que não dependam exclusivamente da sensibilidade ou da iniciativa individual de gestores, docentes ou setores específicos.

Os relatos analisados indicam, ainda, a necessidade de investimentos sistemáticos em processos de formação continuada que abordem gênero, sexualidade, raça e interseccionalidade como dimensões constitutivas da vida universitária, e não como temas periféricos ou pontuais. A ausência ou fragilidade desses processos contribui para a reprodução de uma cultura institucional que deslegitima denúncias, minimiza conflitos e transfere para os sujeitos LGBTQIAPN+ a responsabilidade por lidar com as violências que sofrem. Dessa forma, a formação não deve ser entendida como mera ação pedagógica, todavia, deve ser aplicada como estratégia política de enfrentamento às desigualdades que atravessam a universidade.

A pesquisa também evidencia a importância da existência e do fortalecimento de núcleos, comissões, protocolos e instâncias institucionais que disponham de poder real de

escuta, mediação e intervenção. Não se trata apenas de criar estruturas formais, mas também de garantir que elas funcionem de modo efetivo, transparente e comprometido com a proteção dos sujeitos, rompendo com lógicas burocráticas que frequentemente esvaziam o enfrentamento da violência. Quando esses dispositivos funcionam apenas de maneira simbólica, reforça-se a percepção de abandono institucional e aprofunda-se o descrédito em relação à possibilidade de transformação.

Sob uma perspectiva decolonial, os resultados deste estudo problematizam a permanência de racionalidades eurocêntricas, heteronormativas, cristã e hierarquizantes na gestão universitária, que tendem a privilegiar a ordem, o consenso aparente e a estabilidade institucional em detrimento da justiça social. Ao dar centralidade às vozes de professores LGBTQIAPN+, esta investigação evidencia que transformar a universidade implica reconhecer os conflitos que a atravessam e assumir, como projeto político, o enfrentamento das desigualdades que estruturam suas práticas. Assim, mais do que oferecer respostas prontas, as considerações aqui apresentadas convidam a Unifap a se repensar o espaço público comprometido com a dignidade, a pluralidade e a produção de conhecimentos verdadeiramente situados e emancipatórios.

No que se refere às limitações da pesquisa, é importante reconhecer que os achados apresentados se inscrevem em um recorte empírico e institucional específico, circunscrito à Universidade Federal do Amapá e a um número delimitado de 10 participantes. Embora as entrevistas narrativas tenham possibilitado aprofundamento qualitativo e densidade interpretativa, o conjunto de docentes participantes não esgota a pluralidade de experiências LGBTQIAPN+ presentes na universidade. Destaca-se, nesse sentido, a baixa presença, ou ausência, de docentes trans e travestis entre os entrevistados, o que evidencia tanto uma limitação empírica da pesquisa quanto um dado estrutural sobre os próprios mecanismos de exclusão que dificultam o acesso, a permanência e a visibilidade dessas pessoas no magistério superior. Essa lacuna não invalida os resultados obtidos, mas aponta para a necessidade de investigações futuras que contemplem de forma mais ampla a diversidade de identidades de gênero no interior da universidade.

Outra limitação diz respeito ao foco exclusivo nos docentes, o que impede uma compreensão mais abrangente das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas enquanto fenômeno institucional que atravessa diferentes segmentos da comunidade universitária. Pesquisas futuras poderiam incluir estudantes, técnicos administrativos e gestores, possibilitando análises comparativas sobre percepções, práticas e responsabilidades institucionais na produção e no enfrentamento dessas violências. Do mesmo modo, estudos comparativos entre universidades,

principalmente entre instituições localizadas em diferentes regiões do país, poderiam contribuir para identificar especificidades locais e padrões nacionais, ampliando o debate sobre cultura institucional, colonialidade e desigualdades no ensino superior brasileiro.

Por último, do ponto de vista teórico-analítico, destaca-se ainda que o conceito de homonormatividade emergiu de forma tardia no percurso da pesquisa a partir do relato de Stella McCartney, não compondo o arcabouço teórico inicial do estudo. Embora o conceito tenha se mostrado relevante para compreender dinâmicas internas de aceitação, hierarquização e regulação entre sujeitos LGBTQIAPN+ na universidade, não houve tempo hábil para aprofundá-lo de maneira sistemática e consistente no interior desta dissertação. Nesse sentido, futuras investigações podem explorar a homonormatividade com maior rigor analítico para compreender como determinadas expressões de gênero e sexualidade são mais toleradas institucionalmente do que outras, produzindo desigualdades internas mesmo entre sujeitos dissidentes.

Diante de tudo que foi discutido até aqui, esta dissertação não pretende encerrar o debate sobre as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na universidade, tampouco oferecer respostas definitivas a um fenômeno que é histórico, relacional e em permanente transformação. Ao contrário, seu gesto principal é ético e político de nomear e apontar violências que, por serem sutis, naturalizadas e frequentemente silenciadas, tendem a ser deslegitimadas ou empurradas para a esfera do “exagero”, do “mal-entendido” ou da “sensibilidade individual”.

Ao evidenciar que o silêncio institucional não é ausência de ação, mas é uma forma ativa de produção de violência, a pesquisa desloca a responsabilidade do sofrimento vivido pelos docentes LGBTQIAPN+ do plano individual para o plano estrutural da cultura institucional. Produzir conhecimento situado, a partir das narrativas desses professores, constitui, assim, um gesto de resistência epistemológica, que rompe com leituras universalizantes, neutras e despolitizadas da vida universitária. Quando se escuta as margens, a pesquisa reafirma que a universidade é um espaço de produção, ou negação, de vidas possíveis, não sendo apenas um espaço de produção de saberes abstratos. Pensar a universidade a partir das microagressões, do silenciamento e da sobrevivência cotidiana é, portanto, um convite a reimaginar a instituição como um território de responsabilidade ética, no qual a diversidade não seja apenas tolerada, mas reconhecida, protegida e legitimada como parte constitutiva do próprio projeto universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

Arias, P. G. **Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología**. Sophia: Colección de Filosofía de la Educación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, 13, 199-228, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102009.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BAUER, Martin W. Bauer; GOSKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: urn manual pratico**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COIMBRA, K. E. R. **Precisamos falar sobre violência acadêmica: a universidade como locus de reprodução de violências coloniais**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1098–1112, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49i2.79002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79002>. Acesso em: 26 jan. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

D'AVILA, I. C. F.; RIBEIRO, L. P. (Sobre)vivências de docentes lésbicas, gays e bissexuais no ensino superior privado de Belo Horizonte. Horizontes, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023021, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1510. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1510>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. **UM GIRO DECOLONIAL À METODOLOGIA CIENTÍFICA**: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. Revista Espirales, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 174–193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686> . Acesso em: 24 fev. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FINE, Michele; WEIS, Lois; WESEEN, Susan; WONG, Loonmun. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Marcos Mauricio Gondim. **Professores gays, quem se importa com eles um estudo autoetnográfico da homofobia contra professores gays nas escolas**. 1 ed. São Paulo: Appris, 2022.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suelly Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

LIMA FILHO, Luiz Medeiros de Araujo. **Amostragem**. UFPB. Disponível em: <https://www.de.ufpb.br/~luiz/Adm/Aula9.pdf>. Acessado em: 19/10/2023.

LOBBAN, Rosemary; LUYT, Russell; MCDERMOTT, Daragh T. **(Hetero)sexist microaggressions in practice**. G&L, vol. 16.2, pp. 125–148, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1558/genl.21005>. Acessado em: 28 jan. 2025.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.) **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2008.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Artes e Ensaios, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol.32, Nº 94, e329402, jun. 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MISSIATTO, Leandro Fonseca. *Colonialidade Normativa*. Curitiba: Editora Appris, 2021.

MOTT, Luiz. Relações raciais entre homossexuais no Brasil colonial. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 35, p. 169–189, 1992. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1992.111359. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111359>. Acesso em: 6 abr. 2025.

MOTT, Luiz. **Bahia : inquisição & sociedade**. Salvador : EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/1028>. Acessado em: 10 abr. 2025.

MOTT, Luiz. **ANTI-HOMOSSEXUALIDADE: A GÊNESE DA HOMOFOBIA**. *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristóvão, v. 1, n. 02, p. 15–32, 2015. DOI: 10.32748/revec.v0i02.4244. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/4244>. Acesso em: 6 abr. 2025.

MOTT, Luiz. A construção da cidadania homossexual no Brail. Disponível em: <http://dspace.sistemas.mpba.mp.br/jspui/handle/123456789/303>. Acessado em: 10 abr. 2025. *Democracia Viva*, n. 25. Jan/fev. 2005.

MOTT, L. Etno-História da Homossexualidade na América Latina. **História em Revista**, v. 4, 12 set. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/article/view/12016>. Acessado em: 11 abr.2025.

NADAL, K. L., Rivera, D. P., & Corpus, M. J. H.. **Sexual orientation and transgender microaggressions in everyday life: Experiences of lesbians, gays, bisexuals, and transgender individuals**. In D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact* (pp. 217–240). New York, NY: Wiley, 2010.

NADAL, K. L., Issa, M., Leon, J., Meterko, V., Wideman, M., & Wong, Y. **Sexual orientation microaggressions: “Death by a thousand cuts” for lesbian, gay, and bisexual youth**. *Journal of LGBTQ Youth*, 8, 234–259, 2011. Acessado em: <https://www.researchgate.net/publication/233327302>. Acessado em: 11 abr. 2025.

NADAL, Kevin L; Skolnik, Avy ; Wong, Yinglee. **Interpersonal and Systemic Microaggressions Toward Transgender People: Implications for Counseling**, *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 6:1, 55-82, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/239803827> . Acessado em: 13 abr. 2025.

NADAL, Kelvin L; DAVIDOFF, Kristin C.; DAVIS, Lindsey S; WONG. **Emotional, Behavioral, and Cognitive Reactions to Microaggressions: Transgender Perspectives**. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*. Vol. 1, No. 1, 72–81, 2014.

NADAL, Kelvin L; WHITMAN, Chassitty N; DAVIS, Lindsey S; ERAZO, Tanya; DAVIDOFF, Kristin C. **Microaggressions Toward Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Genderqueer People: A Review of the Literature**. *THE JOURNAL OF SEX RESEARCH*, 53(4-5), 488–508, 2016. Disponível em: DOI: 10.1080/00224499.2016.1142495. Acessado em: 13 abr. 2025.

NADAL, Kevin L. **Measuring LGBTQ Microaggressions: The Sexual Orientation Microaggressions Scale (SOMS) and the Gender Identity Microaggressions Scale (GIMS)**. *Journal of Homosexuality*, 66:10, 1404-1414, 2019. Disponível em: DOI: 10.1080/00918369.2018.1542206. Acessado em: 13 abr. 2025.

PARKER, C; SCOTT, S; GEDDES, A. **Snowball Sampling**. SAGE Research Methods Foundations, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/211022791.pdf>. Acessado em 01 jan. 2025.

PÉREZ GOMEZ, A. I. **A escola como cruzamento de culturas**. In: PÉREZ GOMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLATT, L. F.; LENZEN, A. L. **Sexual orientation microaggressions and the experience of sexual minorities**. *Journal of Homosexuality*, 60, 1011–1034, 2013. Disponível em: doi:10.1080/00918369.2013.774878. Acessado em: 11 abr. 2025.

Quijano, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do poder: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur SUR, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership**. 5ª ed. Hoboken: Wiley, 2017.

SILVA, F. C. T. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar em Revista, n. 28, p. 201-216, jul. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013>. Acessado em: 10 abr. 2025.

SILVA, Sonia; RUÃO, Tereza. A construção da identidade organizacional nas universidades públicas portuguesas. Revista de Letras, série III, n.º 2 – nov. 2021. Disponível em: <https://revistadeletras.utad.pt/index.php/revistadeletras/article/view/236>. Acessado em: 10 abr. 2025.

SILVA, Guilherme H. G.; POWELL, Arthur B. **Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática**. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, vol. 9, núm. 3, pp. 44-76, 2016. Disponível: https://www.redalyc.org/journal/2740/274047941004/html/#redalyc_274047941004_ref72. Acessado em 12 abr. 2025.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. **Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil> Acesso em: 29 jan. 2025.

SUE, Derald Wing. **Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation**. NJ: John Wiley & Sons, Inc., 2010.

SUE, Derald Wing; Capodilupo, Christina M; TORINO, Gina C.; BUCCERI, Jennifer M.; HOLDER, Aisha M. B.; NADAL, Kevin L.; ESQUILIN, Marta. Racial **Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice**. American Psychologist. Vol. 62, No. 4, pp. 271–286, May–June, 2007. Disponível em: DOI: 10.1037/0003-066X.62.4.271. Acessado: 11 abr. 2025.

SUE, Derald Wing. **Microaggressions: More Than Just Race**. Site: Psychology Today, publicado em: 17 nov. 2010. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/microaggressions-in-everyday-life/201011/microaggressions-more-than-just-race>. Acessado em: 05 abr. 2025.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VACCARI, Jade Mariam; GREGORI, Juciane de; NEPOMUCENO, Margarete Almeida. Transfobia e necropolítica: encruzilhada do contexto brasileiro contemporâneo. Extraprensa, São Paulo, v15, n. esp. P. 739 – 754, mai. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/extraprensa2022.195362>. Acessado em: 29 abr. 2025.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no ocidente cristão**. São Paulo: Editora Ática, 1986a.

VAINFAS, Ronaldo. **História e sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986b.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. Tematicas, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 28 fev. 2025.

VIDICH, Arthur J; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. Tradução André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIEMS, Julie. Microagressions in the general practice setting. Reprinted from AJGP. Vol. 52, n.12, dez, 2023. Disponível em: <https://www1.racgp.org.au/getattachment/1badd22d-12c6-42f7-ac23-bf719980e596/Microaggressions-in-the-general-practice-setting.aspx>. Acessado em: 13 abr. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UNIFAP MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Olá! Agradecemos imensamente por você ter aceitado o nosso convite!

Estamos realizando a pesquisa de mestrado intitulada **"A percepção dos professores LGBTQIAPN+ da Unifap sobre as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da universidade"** e gostaríamos de convidá-lo(a) para participar. O objetivo principal do estudo é analisar a percepção dos docentes LGBTQIAPN+ da Unifap sobre as microagressões LGBTQIAPN+fóbicas dentro da cultura institucional da universidade. Acreditamos que os resultados desta pesquisa contribuirão para um melhor entendimento sobre o tema e poderão embasar futuras investigações na área.

Antes de autorizar sua participação, pedimos que leia atentamente as informações a seguir.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado pelo pesquisador Cleuson da Silva Miranda, portador do RG 326743, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (Unifap), matrícula nº 2023101581, sob orientação do Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

Coleta de Dados e Identificação

Os dados coletados para este estudo consistem em gravações realizadas durante entrevistas narrativas. Em nenhum momento você será identificado(a) sem a sua autorização prévia. Caso deseje ser identificado(a) na pesquisa, será necessário assinar um termo de autorização de identificação.

Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em permitir a menção de sua identidade nas publicações, um termo específico de autorização de identificação poderá ser assinado.

Esta pesquisa não possui fins lucrativos e se destina exclusivamente à produção acadêmica e científica. Os dados coletados poderão ser utilizados em relatórios internos, artigos científicos, pôsteres, banners, periódicos acadêmicos, anais de congressos e capítulos de livros.

Riscos e Benefícios

Toda pesquisa envolve riscos mínimos, como possíveis sentimentos de desconforto, arrependimento ou constrangimento. Além disso, é possível que você experimente certo nível de estresse, desgaste emocional ou psicológico, ansiedade devido a lembranças passadas, ou cansaço físico e mental durante a participação.

Caso se sinta desconfortável ou avalie que os riscos da pesquisa superem os benefícios, você tem o direito de recusar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em prejuízos ou consequências negativas.

Em termos de benefícios, sua participação poderá contribuir para o avanço do conhecimento na área da Educação e fornecer subsídios para o enfrentamento da LGBTQIAPN+fobia no contexto universitário.

Compensação e Liberdade de Participação

A participação na pesquisa não acarretará custos financeiros para você, nem resultará em qualquer tipo de ganho financeiro. Você é livre para deixar de participar ou se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de coação ou penalização.

Este documento é composto por duas vias: uma será entregue a você e a outra ficará com a equipe de pesquisa.

Contatos

Caso tenha alguma dúvida ou necessite de mais informações, você pode entrar em contato com:

- **Cleuson da Silva Miranda** (Pesquisador)
Telefone: (96) 99164-4206
E-mail: mirandacleuson@gmail.com
- **Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira** (Orientador)
Telefone: (96) 98111-5121
E-mail: pereiraxnd@gmail.com

Abaixo, por favor, marque a sua opção e assine:

- ☐ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA
☐ NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

Agradecemos muito por sua colaboração e contribuição.

Assinatura do(a) participante: _____

Data: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Data: _____

APÊNDICE B – Roteiro de orientação à entrevista narrativa

Roteiro de Pesquisa Narrativa: Microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na Unifap

Público-alvo:

Professores LGBTQIAPN+ da Unifap.

Duração:

Aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Local:

Espaço seguro e acolhedor, escolhido pelo participante.

Materiais:

Gravador de áudio/vídeo (com consentimento), bloco de notas, caneta.

Abertura

Atividade	Detalhamento
Apresentação do pesquisador e da pesquisa	Explicar o objetivo da pesquisa e a importância da participação. Garantir a confidencialidade e o anonimato. Obter consentimento para gravação e uso dos dados.
Criação de um ambiente seguro e acolhedor	Oferecer um espaço de escuta atenta e sem julgamentos. Reforçar que não há respostas certas ou erradas. Informar que o participante pode interromper a entrevista a qualquer momento.
A entrevista narrativa	Explicar o processo da entrevista ao entrevistado antecipadamente para evitar possíveis desconfortos

Primeira Fase

Atividade	Detalhamento
Questão geradora	“Pensando na sua trajetória como professor LGBTQIAPN+ na Unifap, eu gostaria que você compartilhasse comigo os momentos significativos que marcaram sua experiência na universidade. Comece de onde for mais natural para você, talvez desde a sua chegada ou de algum ponto que considere importante. Ao narrar esses momentos, poderia prestar atenção em como sua identidade LGBTQIAPN+ se manifestou ou foi percebida no ambiente da Unifap? Se houve situações específicas, interações ou comentários que, na sua percepção, revelaram microagressões LGBTQIAPN+fóbicas? Se sim, como você se sentiu e como lidou com essas situações? Ao final, gostaria que você compartilhasse como a cultura institucional da Unifap, ao longo da sua vivência, parece ter influenciado ou moldado essas experiências?”
Observação: Nesta fase, não posso interromper a narrativa principal, usando somente expressões para demonstrar atenção à história narrada. Nessa ocasião, devo somente fazer anotações de palavras-chave para explorar na próxima fase da entrevista narrativa.	

Segunda Fase

Atividade	Detalhamento
Questionamentos	A partir das anotações feitas durante a narrativa principal, devo pedir mais detalhes sobre alguns pontos específicos. Termino pedindo ao entrevistado uma mensagem final ou um resumo.

Encerramento

Atividade	Detalhamento
Agradecimento e considerações finais	Agradecer pela participação e pela disposição em compartilhar as experiências.
	Oferecer recursos de apoio, caso necessário. Deixar um canal de comunicação aberto para futuras conversas.
Perguntas finais	"Gostaria de acrescentar algo que não foi abordado?"
	"Como você se sente após compartilhar suas experiências?"
	"Você poderia indicar colegas, professores LGBTQIAPN+ da Unifap, para participar desta pesquisa?"

ANEXOS

ANEXO AB – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO DE DOCENTES LGBTQIAPN+ SOBRE MICROAGRESSÕES LGBTQIAPN+FÓBICAS NA CULTURA INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Pesquisador: CLEUSON DA SILVA MIRANDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90230925.9.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.777.385

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como objetivo principal analisar a dinâmica das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da Universidade

Federal Amapá a partir da percepção de docentes professores LGBTQIAPN+ da universidade. A investigação parte do pressuposto que professores

LGBTQIAPN+, em algum momento da trajetória docente, vivenciaram direta ou indiretamente práticas LGBTQIAPN+fóbicas no ambiente acadêmico.

Desse modo, pergunta de pesquisa que norteará este estudo é: como docentes LGBTQIAPN+ da Universidade Federal do Amapá percebem as

dinâmicas das microagressões LGBTQIAPN+fóbicas na cultura institucional da universidade? Os procedimentos metodológicos estão organizados

em dois momentos: o primeiro será de cunho bibliográfico, com intuito de criar uma base teórica que direcionará as discussões e análises, e o

segundo momento é de cunho empírico, que será realizada na etapa de pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários e da realização

de entrevistas narrativas com os professores LGBTQIAPN+ da UNIFAP, o lócus de pesquisa será a UNIFAP. A análise dos dados desta

investigação está fundamentada nas epistemologias do Interpretativismo e Construcionismo

Endereço: Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPÁ

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 7.777.385

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2423214.pdf	25/06/2025 11:07:29		Aceito
Outros	04_Roteiro_da_Entrevista_Narrativa.pdf	25/06/2025 11:04:04	CLEUSON DA SILVA MIRANDA	Aceito
Outros	03_Questionario.pdf	25/06/2025 11:03:41	CLEUSON DA SILVA MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	02_TCLE.pdf	25/06/2025 10:59:03	CLEUSON DA SILVA MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	01_Projeto_de_Pesquisa.pdf	25/06/2025 10:58:36	CLEUSON DA SILVA MIRANDA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_2_assinado_assinado.pdf	25/06/2025 10:55:40	CLEUSON DA SILVA MIRANDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 19 de Agosto de 2025

Assinado por:
RAFAEL LIMA RESQUE
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
UF: AP Município: MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br