

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ENAYTON PERASSOLI

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS
PARA A PREVENÇÃO DA LGBTFOBIA NO ENSINO SUPERIOR**

**SÃO CARLOS – SP
2026**

ENAYTON PERASSOLI

**As contribuições das relações dialógicas
para a prevenção da LGBTfobia no ensino superior**

Texto apresentado à defesa da dissertação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello

**SÃO CARLOS – SP
2026**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Enayton Lucas Perassoli Silveira, realizada em 27/01/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Juliana Barbosa Consonni (UNICAMP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvidas, a seção destinada aos agradecimentos é, neste momento da escrita, uma das partes mais difíceis. Assim como ao longo do percurso da dissertação, entrelaçam-se aqui múltiplas vozes, atravessamentos sociais e muitos afetos. Opto pela concisão, pois agradecer nominalmente é sempre um gesto arriscado: corre-se o perigo de fragmentar aquilo que nasceu no coletivo, afinal, ninguém é uma ilha. Como nos lembra Thomas Merton, somos constituídos na relação, no encontro e na partilha; vivemos — ainda que nem sempre saibamos ou consigamos reconhecê-lo — em profunda *koinonia* (κοινωνία), essa comunhão que nos une, nos atravessa e nos constitui.

Dito isso, agradeço à minha família nuclear: à minha mãe, Cidinha, e ao meu pai, Barretão, pelo apoio incondicional ao longo dessa trajetória. Mesmo muitas vezes sem compreenderem exatamente o que eu estava fazendo — em razão da falta de escolaridade de ambos —, nunca deixaram de querer entender, e isso sempre foi suficiente. À minha irmã Elisse, que trilhou os caminhos da educação sempre um passo à minha frente, oferecendo-me criticidade no caminhar e discernimento nas decisões. À minha irmã mais velha, Gleise, pelos diálogos profundos, pelas injeções de ânimo e pelo brilho nos olhos ao me ver crescer. À minha sobrinha Luany, pela parceria, pela confidencialidade e pela possibilidade de me tornar mais humano e um educador melhor. E, por fim, ao Antony e à Anelise, meu sobrinho e minha sobrinha que nasceram muito recentemente e que me fizeram surtar em alguns momentos do processo de escrita dessa dissertação enquanto eu ponderava entre escrever ou ajudar a mãe deles, a Elisse, a oferecer o suporte necessário enquanto tio e padrinho. Vocês também já me ensinam a ser mais humano.

Agradeço ao Du, meu companheiro, que todos os dias me reafirma que eu não estava enganado ao acreditar que o verdadeiro amor é estar ao lado de alguém que nos ajuda a nos tornar a melhor versão de nós mesmos. Sou grato pela inspiração que nasce das nossas conversas e troca de olhares, pelo suporte em todas as dimensões e pela paciência generosa para acolher tanto o Enayton quanto o Luquinhas.

Expresso minha gratidão a todo o meu círculo de amizade: àqueles que se foram e àqueles que permanecem. Aos que a distância tomou para si, guardo profunda gratidão e boas memórias; deixaram lembranças que jamais serão esquecidas e que me ajudam, todos os dias, a acreditar mais em mim. Aos que permanecem, agradeço por me manterem com os pés no chão e, ao mesmo tempo, por me permitirem voar.

De forma especial, agradeço ao Alexandre, meu primeiro orientador na graduação, pela parceria e pela amizade, bem como pela disposição constante em acolher minhas

peripécias acadêmicas, inclusive ao fazer parte deste momento da defesa de mestrado.

Dirijo também meu agradecimento à Roseli, minha atual orientadora. Recordo-me do convite que me fez, ainda no início da minha graduação, para participar de uma iniciação científica, durante um café na UFSCar. “Você deve segurar a xícara de café assim e olhar para um ponto fixo para não derrubar...”. O café derramou mesmo assim, e nós rimos. Aquele convite marcou minha entrada na pesquisa e abriu caminhos decisivos para minha trajetória acadêmica. A partir daquela conversa — e do percurso que se seguiu —, lembro-me de ter pensado, ainda ali, que um dia a agradeceria por aquele momento em minha dissertação. Hoje, faço exatamente isso.

Com especial carinho, agradeço a Juliana por compor minha banca de mestrado, pela disponibilidade, atenção e compromisso com uma ciência mais acolhedora, sustentada por amizades e redes de apoio dialógicas.

Manifesto minha gratidão à UFSCar, universidade pública e gratuita, onde me graduei em Licenciatura em Pedagogia e hoje finalizo meu mestrado em Educação; e ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), pela oportunidade de estar cercado por pessoas que lutam incansavelmente por um mundo mais dialógico.

Registro meu agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de mestrado (processo n.º 13763-7/2024), fundamental para o desenvolvimento e a viabilização desta pesquisa.

Por fim, agradeço às pessoas e ao movimento LGBTQ+, a cada sujeito que veio antes de mim e que, com coragem e resistência, abriu brechas no muro violento do patriarcado. Agradeço às vozes que gritaram e às que foram silenciadas; às que ocuparam as ruas e às que, mesmo sem serem ouvidas, sustentaram, em pensamento e em sonho, a possibilidade de um outro mundo. Que esta dissertação possa caminhar ao lado desse horizonte coletivo, como parte — ainda que pequena — da luta por existência, dignidade e respeito. Agradeço, igualmente, às pessoas cis-heterossexuais que se constituíram como aliadas nessa caminhada; que o senso de justiça, equidade e, sobretudo, de empatia que as move possa reverberar em outros sujeitos e fortalecê-los na luta conosco.

LISTA DE SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
AD	Aprendizagem Dialógica
AEEs	Atuações Educativas de Êxito
APG	Associação de Pós-Graduandos
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CAs	Centros Acadêmicos
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia
CCHB	Centro de Ciências Humanas e Biológicas
CCGT	Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCTS	Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019 (<i>Coronavirus Disease 2019</i>)
CREA	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (<i>Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities</i>)
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DTMs	Masculinidades Tradicionais Dominantes (<i>Dominant Traditional Masculinities</i>)
EaD	Educação a Distância
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública

GGB	Grupo Gay da Bahia
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana (<i>Human Immunodeficiency Virus</i>)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IDEC	Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor
IES	Instituições de Ensino Superior
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Pessoas Trans e Travestis, e outras identidades de gênero e sexualidade
MC	Metodologia Comunicativa
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Assistência Social, Família e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
NAMs	Novas Masculinidades Alternativas (<i>New Alternative Masculinities</i>)
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
OMS	Organização Mundial da Saúde
OTMs	Masculinidades Tradicionais Oprimidas (<i>Oppressive Traditional Masculinities</i>)
PAA	Programa de Ações Afirmativas
PAADE	Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
PET	Programa de Educação Tutorial
PL	Partido Liberal
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressistas
PPRV	Política de Prevenção e Redução da Violência
PPS	Partido Popular Socialista
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
SD	Sindicato dos Docentes
SED	Secretaria de Educação a Distância
SPED	Secretaria de Promoção à Equidade e Diversidade
STAs	Sindicato dos Técnicos-Administrativos
STF	Supremo Tribunal Federal
TAs	Técnicos-Administrativos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGEU	<i>Transgender Europe</i>
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Univesp	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fluxograma das etapas da pesquisa.....	47
Figura 2	Diagrama conceitual das relações dialógicas e seus impactos na prevenção da LGBTfobia no ensino superior.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relatos sobre experiências de violência LGBTfóbica na universidade.....	64
Gráfico 2	Relatos sobre existência e identificação de redes de apoio.....	64
Gráfico 3	Relatos sobre o conhecimento de mecanismos institucionais para o enfrentamento da LGBTfobia.....	67
Gráfico 4	Relatos de contato com situações de LGBTfobia na universidade.....	67
Gráfico 5	Relatos de barreiras ao diálogo entre LGBT+ e aliados.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil das pessoas participantes autodeclaradas LGBT+.....	48
Quadro 2	Perfil das pessoas participantes aliadas.....	51
Quadro 3	Diferentes percepções entre pessoas LGBT+ e aliadas.....	62
Quadro 4	Categorias de análise e número de menções nos grupos de discussão comunicativos sobre elementos excludentes e transformadores.....	73
Quadro 5	Elementos excludentes e transformadores da categoria “contexto macrossocial”.....	74
Quadro 6	Elementos excludentes e transformadores da categoria “nível institucional”.....	83
Quadro 7	Elementos excludentes e transformadores da categoria “comunidade e categorias universitária”.....	98
Quadro 8	Elementos excludentes e transformadores da categoria “áreas do conhecimento”.....	106
Quadro 9	Elementos excludentes e transformadores da categoria “pesquisa, ensino e extensão”.....	113
Quadro 10	Elementos excludentes e transformadores da categoria “relações interpessoais”.....	121
Quadro 11	Proposições e exemplos para a prevenção da LGBTfobia nas universidades.....	145

RESUMO

A violência baseada na orientação sexual, na identidade e expressão de gênero constitui um problema de alcance mundial e, uma vez que as universidades estão inseridas na sociedade, essa forma de violência também se manifesta em seu interior. Estudos recentes apontam a eficácia de ações voltadas à prevenção da LGBTfobia nessas instituições, destacando o papel das gestões universitárias, da oferta de formações sobre diversidade sexual e de gênero, bem como das amizades e das redes de apoio como fatores centrais para a prevenção e a superação dessa violência. Partindo de uma investigação realizada entre 2024 e 2025, em uma universidade pública brasileira localizada no interior do estado de São Paulo, esta pesquisa teve como objetivo compreender de que modo as amizades e as redes de apoio, constituídas a partir de relações dialógicas, podem atuar como fatores de prevenção da violência contra pessoas LGBT+ no contexto universitário, assim como identificar ações que as instituições de ensino superior podem promover com esse propósito. A investigação fundamenta-se na aprendizagem dialógica e na metodologia comunicativa, articuladas a aportes da pedagogia crítica, da psicologia social, da fenomenologia e dos estudos de gênero e sexualidade. Os dados foram coletados por meio de questionário online, relatos comunicativos de vida cotidiana e grupos de discussão comunicativos. A partir do diálogo com as pessoas participantes, analisaram-se dimensões excludentes e transformadoras que tendem, ou não, a contribuir para a prevenção e a superação da violência LGBTfóbica. Os resultados indicaram que ações centradas no papel preventivo das amizades e das redes de apoio, constituídas por pessoas LGBT+ e cis-heterossexuais, conforme evidenciado pela bibliografia internacional, produzem impactos transformadores também no contexto brasileiro. Como desdobramento desses resultados e do diálogo estabelecido ao longo da investigação, foram construídas proposições e ações práticas voltadas à prevenção e à superação da LGBTfobia no ensino superior, destacando-se a empatia como elemento central para a constituição de relações dialógicas e para os processos de sensibilização entre grupos socialmente distintos.

PALAVRAS-CHAVE: Prevenção de Violência; Minorias Sexuais e de Gênero; LGBTfobia; Ensino Superior.

ABSTRACT

Violence based on sexual orientation, gender identity, and gender expression is a global problem, and since universities are part of society, this form of violence also manifests itself within them. Recent studies point to the effectiveness of actions aimed at preventing LGBTphobia in these institutions, highlighting the role of university management, the provision of training on sexual and gender diversity, as well as friendships and support networks as key factors in preventing and overcoming this violence. Based on research conducted between 2024 and 2025 at a Brazilian public university located in the interior of the state of São Paulo, this research aimed to understand how friendships and support networks, built on dialogical relationships, can act as factors in preventing violence against LGBT+ people in the university context, as well as to identify actions that higher education institutions can promote for this purpose. The investigation is based on dialogic learning and communicative methodology, articulated with contributions from critical pedagogy, social psychology, phenomenology, and gender and sexuality studies. Data were collected through an online questionnaire, communicative reports of everyday life, and communicative discussion groups. Based on dialogue with participants, exclusionary and transformative dimensions that tend to contribute to the prevention and overcoming of LGBTphobic violence were analyzed. The results indicated that actions focused on the preventive role of friendships and support networks, made up of LGBT+ and cis-heterosexual people, as evidenced by international literature, also produce transformative impacts in the Brazilian context. As a result of these findings and the dialogue established throughout the investigation, proposals and practical actions aimed at preventing and overcoming LGBTphobia in higher education were developed, highlighting empathy as a central element for the establishment of dialogical relationships and for the processes of raising awareness among socially distinct groups.

KEYWORDS: Violence Prevention; Sexual and Gender Minorities; LGBTphobia; Higher Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 O diálogo como prática transformadora.....	28
2.2 Relações dialógicas e empatia para a prevenção da violência.....	32
2.3 Gênero, sexualidade e papéis sociais.....	39
3. METODOLOGIA.....	42
4. O ESTUDO DE CASO: A UNIVERSIDADE EM FOCO.....	54
5. ARMÁRIO, ORGULHO E ALIANÇAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	59
5.1 Perspectivas iniciais.....	60
5.2 Elementos excludentes e transformadores: barreiras e possibilidades.....	72
5.2.1 Contexto macrossocial.....	73
5.2.2 Nível institucional.....	82
5.2.3 Comunidade e categorias universitária.....	97
5.2.4 Áreas do conhecimento.....	106
5.2.5 Pesquisa, ensino e extensão.....	112
5.2.6 Relações interpessoais.....	120
5.3 É hora de abrir o leque! Contribuições para a prevenção da LGBTfobia no ensino superior.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	159

“Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias — que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta.”

bell hooks, 2013, p. 45.

1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos nas origens de determinadas violências, o patriarcado torna-se uma categoria analítica inevitável. Em poucas palavras, o patriarcado trata-se de um sistema fundamentalmente construído na soberania da figura do homem sobre tudo o que representa o papel feminino, tanto por meio do controle sexual e reprodutivo, quanto pelo controle econômico. Tal sistema atua como uma chaga social que se expande para variadas formas de opressão em nossa sociedade¹ (Lerner, 2019), refletindo-se como uma norma para todos os indivíduos (Butler, 1999). Assim, podemos compreender que temas como misoginia, racismo e violência com base na orientação sexual, na identidade e expressão de gênero, bem como tantas outras formas de exclusão, não se justificam por aspectos biológicos, mas são consequências de estruturas historicamente arquitetadas que sustentam a desigualdade e a concentração de poder, notavelmente nas mãos de sujeitos majoritariamente brancos, masculinos, cisgêneros e heterossexuais. Compreender essas origens nos permite analisar como essas violências persistem, inclusive no contexto universitário, por meio de práticas institucionais entendidas, nesta pesquisa, como o conjunto de normas, discursos, rotinas organizacionais, decisões administrativas e modos de gestão que regulam as relações, os reconhecimentos e as respostas institucionais frente às diferenças de gênero e sexualidade na atualidade.

Para além dessas questões históricas e estruturais, nas últimas duas décadas, temos visto o agravamento do conservadorismo a nível global, decorrente do avanço de movimentos sociais de direita e governos de vieses autoritários que, ao proliferarem discursos discriminatórios, dificultam o acesso à informação e estimulam o preconceito e o ódio em todas as dimensões². Este fenômeno nos possibilita observar o patente crescimento da violência contra grupos que são socialmente marginalizados, como a população negra e indígena, mulheres, crianças e adolescentes, indivíduos desfavorecidos social e

¹ Lerner (2019) aponta que o patriarcado teve sua origem no século IV a. C., quando em diferentes culturas os homens tomaram conhecimento do processo da produção dos fetos, abandonando a visão de que as mulheres tinham um poder divino de criar a vida. A partir daí, os sistemas de controle do corpo feminino foram se desenvolvendo em cada cultura e as narrativas que as colocavam como deusas foram sendo transmutadas para narrativas que as colocavam como malignas, feiticeiras, e prostitutas, precisando, portanto, serem controladas. Sua base explicativa se ancora em pesquisas históricas e arqueológicas de diferentes lugares do mundo.

² No Brasil, assim como em outros países, podemos citar a reação, nos âmbitos social e institucional, à chamada “ideologia de gênero”, que se tornou, numa conjuntura recente, não apenas uma pauta de movimentos sociais conservadores, como um eixo de políticas públicas de governos de direita. Essa reação teve início na inclusão, proposta pelo MEC, em 2014, de temas como educação sexual, promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais no Plano Nacional de Educação (PNE). Grupos conservadores, e, posteriormente, agentes políticos e governantes, que não consideravam essas pautas adequadas para o contexto escolar, afirmavam que tais temas incentivariam as crianças a serem homossexuais e a fazerem sexo (Sales; Mariano, 2019).

economicamente, e pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, e outras, representadas neste estudo pela sigla LGBT+³.

Em nosso estudo, a violência, de modo geral, é compreendida como qualquer atentado que vise causar danos, sejam eles psicológicos, sexuais, físicos ou materiais a grupos ou determinadas instituições (Krug *et al.*, 2002). A violência contra pessoas LGBT+ é uma realidade histórica, presente em diferentes culturas e sociedades ao longo do tempo, e embora o termo “LGBTfobia” seja relativamente recente⁴, ele nomeia práticas discriminatórias e violentas que acompanham a humanidade desde suas primeiras formas de organização social. Conforme explica o Ministério do Desenvolvimento Social e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS) do Brasil, em material informativo oficial, a LGBTfobia

pode ser definida como a rejeição, o medo, o preconceito, a discriminação, a aversão ou o ódio, de conteúdo individual ou coletivo, contra aquelas (es) que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos do mesmo sexo biológico. Atuando, ainda, como uma forma específica de sexismo, o comportamento LGBTfóbico, hostiliza e rejeita todas (os) aquelas (es) que não se conformam com o papel de gênero predeterminado socioculturalmente para o seu sexo biológico. Trata-se, portanto, de uma construção social que consiste numa permanente promoção de apenas uma forma de sexualidade (heterossexual) e de uma única forma de identidade de gênero (cisgênero) em detrimento de outras formas de desejo, como o desejo homoafetivo e de outras construções identitárias de gênero, como a trans (MDS, 2017).

Esse grupo de pessoas sofre violências em diferentes espaços e contextos sociais: desde suas próprias residências e círculos familiares, centros de religiosidade, ruas e espaços educativos, até setores do poder público (Mott, 2006). Destacamos que são nesses mesmos espaços de convivência social que os indivíduos são socializados e formados, ou seja, que se constituem como sujeitos e cidadãos, o que nos leva a refletir sobre o impacto de tais preconceitos, estruturados e ainda vigentes, em suas trajetórias.

No que tange ainda às violências sofridas pelas pessoas LGBT+, observa-se que, embora tenham ocorrido avanços significativos impulsionados por políticas públicas nas últimas duas décadas no Brasil⁵, este campo de debate e intervenção ainda carece de pesquisas

³ Não há consenso entre pesquisadores e ativistas do movimento quanto à sigla que melhor definiria a população em específico. Parte utiliza LGBT+, outras LGBTQIA+, e mesmo LGBTQIAPN+. Tais diferenças revelam a complexidade do tema e a forma como a orientação sexual, identidade e expressão de gênero se apresentam de forma dispersa. Neste estudo, optamos por adotar LGBT+, entendendo que a sigla abarca essas múltiplas dimensões, bem como as diferentes demandas por reconhecimento e políticas públicas na sociedade atual.

⁴ Conforme Pedra (2018), o termo LGBTfobia foi usado pelo movimento de diversidade sexual e de gênero durante a 3ª Conferência Nacional LGBT, no ano de 2016, para reconhecer as identidades plurais desse grupo. Por ser recente, muitos estudos usam ainda a expressão “homofobia” referente às discriminações contra todas as identidades dentro da comunidade LGBT+.

⁵ Podemos citar como exemplo a criação do Programa Brasil sem Homofobia, em 2004, e, do Conselho Nacional LGBT, em 2010. O Conselho foi extinto pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (eleito pelo PSL e atualmente filiado ao PL), no 1º semestre de 2019, e recriado pelo governo Lula (PT), em 6 de abril de 2023 (Brasil, 2019; Brasil, 2023). Além disso, D’almonde e Silva (2024) ressaltam que em 2019 o Supremo Tribunal

científicas que indiquem, de modo sistemático e específico, os tipos de violência que incidem com maior frequência sobre essa população, bem como as ações mais eficazes para sua prevenção e superação. Soma-se a esse cenário a ausência, em nível nacional, de um censo ou levantamento oficial contínuo que permita identificar e dimensionar a população LGBT+ no país, o que dificulta a produção de diagnósticos precisos e a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas voltadas a esse grupo social, contribuindo para a manutenção de sua invisibilidade institucional⁶.

Em 2016, levantamento publicado pelo então Ministério dos Direitos Humanos⁷, identificou 2.964 violações contra pessoas LGBT+ no Brasil, das quais aproximadamente 20% corresponderam a violências físicas (Brasil, 2018). Nos anos seguintes, os dados passaram a evidenciar um crescimento contínuo das notificações. Em 2022, por exemplo, o Atlas da Violência, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), registrou cerca de 8 mil casos de violência contra essa população no mesmo ano, o que equivale a aproximadamente 22 ocorrências por dia (Ipea; FBSP, 2024).

Quando analisada a letalidade de pessoas LGBT+ no Brasil, o cenário torna-se ainda mais grave, com o registro de 291 mortes violentas de pessoas LGBT+ em 2024 e 257 em 2025 — sendo 237 homicídios e 20 suicídios —, o que corresponde, respectivamente, a uma morte a cada 30 horas e a uma morte a cada 34 horas. Embora esse último dado represente uma redução aproximada de 12% em relação ao ano anterior, o Brasil permanece entre os

Federal (STF) reconheceu a omissão legislativa ao enquadrar a homofobia e a transfobia como crimes de racismo. Essa decisão resultou do julgamento de duas ações propostas pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexos (ABGLT) em 2012 e pelo Partido Popular Socialista (PPS) em 2013 (STF, 2019), refletindo um marco importante na luta pelos direitos LGBT+ no Brasil (Barifouse, 2019).

⁶ No Brasil, iniciativas da sociedade civil, como os relatórios e cartilhas produzidos pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), desempenham papel fundamental no mapeamento e na denúncia das violências sofridas pela população LGBT+. Embora amplamente reconhecidos por sua relevância sociopolítica, esses materiais não configuram censos oficiais, pois se baseiam, em grande medida, em registros secundários e notificações independentes. Destaca-se, ainda, que em 2019 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu, pela primeira vez, perguntas sobre orientação sexual em uma pesquisa nacional, o que gerou ampla repercussão e controvérsias na mídia e no debate público, evidenciando tanto a importância quanto as resistências à produção de dados oficiais sobre a população LGBT+ no país (IBGE, 2022).

⁷ No último período, o Brasil contou com a conformação de diferentes pastas ministeriais responsáveis pelos Direitos Humanos. Evidentemente, cada composição governamental alterou o conteúdo dessas pastas, não sendo uníssona a política produzida pelos mesmos, muito pelo contrário. A título de exemplo, o governo de Michel Temer (MDB) criou o Ministério dos Direitos Humanos em 2017, empossando a ex-desembargadora Luíslinda Valois (PSDB). No governo do ex-presidente Jair Bolsonaro a pasta foi transformada em “Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos”, sendo chefiada por Damares Alves (à época, do PP). Atualmente, no governo de Lula da Silva (PT), a pasta se chama “Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania”, sendo chefiada por Macaé Evaristo (PT), após uma crise política, envolvendo casos de assédio, do jurista e ex-ministro Silvío Almeida.

países com os maiores índices de violência letal contra essa população (Grupo Gay da Bahia, 2024; 2026).

A partir desse patamar, o Atlas da Violência 2025 indicou que os registros de violência contra pessoas LGBTQ+ cresceram mais de 1.000% entre 2014 e 2023, com aumentos de 35% entre homossexuais e bissexuais e de 43% entre pessoas trans e travestis no período de 2022 a 2023, especialmente entre homens trans, embora o volume absoluto de registros permaneça superior entre mulheres trans (Ipea; FBSP, 2025).

No que se refere especificamente à população trans, a violência assume contornos ainda mais extremos e desiguais. Dados do relatório *Trans Murder Monitoring*, da *Transgender Europe* (TGEU), registraram 281 assassinatos de pessoas transgênero a nível global entre outubro de 2024 e setembro de 2025, totalizando 5.322 homicídios desde o início do monitoramento, em 2009, o que evidencia o caráter sistemático e persistente da violência transfóbica. Trata-se de uma violência fortemente atravessada por marcadores de gênero, raça e classe: 90% das vítimas eram mulheres trans ou pessoas transfemininas, 88% eram pessoas trans negras e 34% exerciam o trabalho sexual, grupo que permanece como o mais exposto entre as ocupações conhecidas. A dimensão territorial reforça essa desigualdade, uma vez que 68% dos homicídios ocorreram na América Latina e no Caribe, com o Brasil liderando o ranking mundial pelo 18º ano consecutivo, concentrando cerca de 30% dos casos globais, o que o posiciona como epicentro da violência letal contra pessoas trans (Transgender Europe, 2025).

A compreensão desse fenômeno assume, portanto, um caráter social e político central, especialmente diante dos retrocessos morais e legais observados nos últimos anos, que têm impactado de forma direta a população LGBTQ+, seja pelo recrudescimento de discursos de ódio, seja pela fragilização e retirada de direitos, particularmente nos campos da saúde e da educação (Kane, 2013; Costa *et al.*, 2015; Dessel; Goodman; Woodford, 2017; Huertas; Gómez; Manosalva, 2018; Ruiz Utrilla; Evangelista García, 2020).

Dentre os espaços onde a violência baseada na orientação sexual, na identidade e expressão de gênero persiste, esta pesquisa buscou focar as instituições de ensino superior (IES), uma vez que, inseridas na sociedade, a LGBTQfobia adentra as fronteiras dessas instituições, indicando que tal violência não apenas envolve o âmbito universitário, mas também reproduz comportamentos construídos e internalizados socialmente pelos agentes que nela estão inseridos.

Retomando rapidamente a história da universidade como instituição, a Universidade Al-Qarawiyyin, fundada em 859 em Fez, Marrocos, é reconhecida mundialmente como a IES

em funcionamento contínuo mais antiga do mundo, conforme atesta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Mohamed; Hamad, 2022; Ahmed, 2025)⁸. Desde as origens do que hoje conhecemos como universidades, a cidade de Fez já se destacava como um centro cosmopolita de comércio, cultura, erudição e trocas intelectuais. Esse ambiente fértil, marcado pelo florescimento de escolas, bibliotecas, círculos informais de estudos, e pela presença de professores e estudantes vindos de várias partes do mundo muçulmano, guarda em si um tom quase atemporal: como se o eco da curiosidade, do rigor acadêmico e do desejo de conhecer, ainda ecoasse até hoje nos corredores das universidades contemporâneas.

A fundação de Al-Qarawiyyin por Fatima al-Fihri constitui não apenas um marco na história do ensino superior, mas também um acontecimento singular, na medida em que foi protagonizada por uma figura feminina. Filha de uma família abastada, oriunda da Tunísia e estabelecida em Fez, Fatima utilizou a herança para financiar a construção de uma mesquita e, posteriormente, de uma instituição dedicada ao ensino (Qazi, 2022). Esse dado histórico rompe com a narrativa tradicional que frequentemente nos é apresentada, a qual invisibiliza a presença das mulheres como agentes centrais nos processos de produção e transmissão do conhecimento, bem como de pessoas não-brancas, não-ocidentais e não-cristãs.

Entretanto, é necessário reconhecer que, ainda que sua condição social e econômica lhe tenha garantido a possibilidade de realizar tal empreendimento, Fatima al-Fihri viveu em um contexto profundamente atravessado pelas normas patriarcais vigentes no século IX no mundo islâmico. Ser mulher, mesmo pertencente a uma família nobre e rica, significava enfrentar restrições e expectativas sociais que limitavam as possibilidades de atuação feminina em diferentes esferas da vida pública e privada (Ahmed, 1992). Nesse sentido, sua iniciativa de fundar uma universidade ganha ainda mais relevo, por revelar tanto as contradições de sua época quanto a capacidade de resistência e agência feminina em contextos históricos marcados pelo domínio masculino.

Essa análise histórica evidencia que, embora as universidades tenham surgido como espaços de produção do conhecimento e de transformação social, sua trajetória está imersa nas estruturas de poder da sociedade. Nesse sentido, as estruturas patriarcais que delimitavam os horizontes da experiência feminina no século IX permanecem, de diferentes formas, nas

⁸ Embora existam sítios de ensino muito antigos, como o de Taxila, na atual província do Punjab (Paquistão), associado a um centro de aprendizado entre aproximadamente o século VI a.C. e o século V d.C. (reconhecido como Patrimônio Mundial pela UNESCO), tais instituições não tiveram funcionamento ininterrupto até os dias atuais e são compreendidas sobretudo por suas ruínas arqueológicas e histórico-culturais. Por isso, e em consonância com as fontes da UNESCO, optou-se por indicar a Universidade de al-Qarawiyyin como a mais antiga IES em funcionamento contínuo, não obstante a existência de formas anteriores de educação superior.

universidades contemporâneas. Longe de se constituírem como espaços neutros, essas instituições continuam atravessadas por lógicas de opressão, tais como o machismo, racismo⁹, e o foco central dessa pesquisa, a LGBTfobia. Tais violências se manifestam e se reproduzem cotidianamente dentro de seus muros¹⁰.

Apesar dessa conjuntura, ainda é possível observar no contexto universitário brasileiro a continuidade do processo de transformação do seu público, expresso no ingresso de estudantes e servidores por meio de importantes políticas sociais como as cotas raciais¹¹, a inclusão da população indígena e de pessoas com deficiência, a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e, mais recentemente, as cotas para pessoas trans e travestis (Ribeiro, 2020; dos Passos, 2022).

A democratização do acesso ao ensino superior, perceptível em âmbitos nacional e internacional, fez surgir novas demandas e novos movimentos no interior das instituições. A universidade, antes reservada apenas a uma pequena parcela da população, se viu diante de novos desafios, tais como compreender outras epistemologias, garantir a diversidade e o respeito às diferenças, promover espaços de diálogo e construir políticas específicas para grupos até então excluídos pela sociedade. No entanto, este processo inclusivo gerou também muitos conflitos, pois não são poucos os relatos de violência, de isolamento, de preconceito, de aumento do suicídio e adoecimento entre a comunidade universitária (Coutrim; Pena; Sousa, 2018; Santos, 2019b). Para contribuir com a superação de tais desafios, a presente pesquisa foi proposta, em sequência a pesquisas anteriores desenvolvidas pelo mestrando¹².

⁹ O racismo não se configura de forma homogênea, assumindo contornos históricos, sociais e culturais específicos em diferentes contextos geopolíticos. No Japão, por exemplo, a discriminação historicamente dirigida aos *burakumin* revela formas racializadas de exclusão baseadas na origem social e ocupacional (Hicks, 1998; Sugimoto, 2010). Em países africanos, na Índia e em países de língua árabe, o racismo se articula a hierarquizações étnicas, tribais, de casta, religiosas e linguísticas, operando processos de subalternização que não se restringem à cor da pele (Mbembe, 2014; Dirks, 2001). Na Europa, destaca-se a marginalização histórica da população cigana, marcada por políticas de exclusão, estigmatização e violência institucional (Wacquant, 2008; Fassin, 2016). Com as diásporas forçadas e a escravização de populações negras no contexto da expansão colonial europeia, novas racionalidades foram agregadas ao racismo em escala global, estruturando sistemas de dominação baseados na raça (Fanon, 2008; Quijano, 2005). Na contemporaneidade, essas dinâmicas articulam-se à xenofobia, especialmente em contextos de intensificação dos fluxos migratórios e de fortalecimento de discursos nacionalistas (Balibar, 2012).

¹⁰ A título de ilustração, Montrone *et al.* (2020), ao observarem o caso brasileiro, destacam que, no contexto universitário, mulheres negras e pertencentes à população LGBTQ+ tendem a sofrer seis vezes mais alguma forma de violência do que homens brancos e cis-heterossexuais.

¹¹ No Brasil, as políticas de enfrentamento ao racismo e de ação afirmativa, como as cotas raciais, estão historicamente relacionadas à escravização de povos africanos e às desigualdades estruturais que afetam seus descendentes. Por isso, ao se tratar de cotas raciais, a referência recai principalmente sobre pessoas negras — pretas e pardas, conforme a classificação do IBGE — e sobre a população indígena. Mais recentemente, as políticas públicas nacionais passaram a incorporar, ainda que de forma incipiente, o debate sobre outros grupos historicamente discriminados, como os povos ciganos (Guimarães, 2002).

¹² A partir daqui a redação é realizada em primeira pessoa do singular, por se tratar de experiência pessoal do pesquisador.

Em 2019, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no campus localizado no município de São Carlos, interior do estado de São Paulo, onde nasci e vivi grande parte da minha vida. Alguns anos antes de ingressar no ensino superior, tive, juntamente com outros rapazes, uma breve vivência de clausura em um convento de uma ordem religiosa cristã-católica, na qual pouco se falava sobre anseios, perspectivas e identidade — éramos homens cisgêneros que, futuramente, viriam a se entender como bissexuais e gays. Tolhido do desejo daquilo que Freire (2011) qualifica como “vir a ser”, essa experiência desencadeou violências internas e medos constantes no processo de me tornar quem sou hoje. Assim, retornar para minha cidade de origem e, mais do que isso, ingressar na universidade, carregava elevadas expectativas de encontrar espaços seguros e acolhedores. No entanto, no que diz respeito à universidade, constatei que as expectativas não necessariamente correspondiam à realidade, e tal contraste tornou-se o ponto de partida para reflexões mais profundas, apresentadas nesta dissertação de mestrado.

Ainda na graduação, me deparei com experiências que me instigaram a analisar e refletir sobre a violência baseada na orientação sexual, na identidade e expressão de gênero, tão enraizada em nossa sociedade. Esse tema representa um problema urgente, uma vez que o Brasil é classificado como o país com maior número de homicídios contra pessoas LGBTQ+ (Santos, 2019a; Mendes; Silva, 2020). No âmbito acadêmico, pude desenvolver três pesquisas de iniciação científica (IC) relacionadas à prevenção de violência contra essas pessoas nas IES, totalizando quatro anos de investigação sobre o tema.

Minha primeira IC¹³, de caráter investigativo, buscou compreender as violências sofridas por estudantes que se autodeclaram LGBTQ+ no contexto universitário, bem como identificar formas de prevenção dessas violências. Esta pesquisa, financiada pelo CNPq, serviu posteriormente como base para o desenvolvimento de um projeto maior, aprovado na Chamada Universal do CNPq (Edital Universal 2021), também financiado pelo mesmo órgão. O referido projeto, sob coordenação do Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (Processo n.º 409811/2021-1), teve como objetivo identificar e analisar as formas de prevenção da violência baseada na orientação sexual e na identidade de gênero nas universidades públicas brasileiras.

¹³ Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a pesquisa de IC intitulada “Prevenção de violência contra a comunidade LGBTQ na universidade”, foi desenvolvida entre 2020 e 2021, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva.

A segunda e a terceira pesquisas de IC¹⁴, financiadas pelo CNPq e pela FAPESP, respectivamente, foram investigações bibliográficas que possibilitaram a análise e comparação da literatura nacional e internacional, referente às estratégias institucionais que garantam a prevenção e a superação da violência contra pessoas LGBTQ+ no ensino superior. Tais investigações foram centrais, tanto para aprofundar a minha compreensão com relação ao problema de pesquisa, como para identificar as diversas abordagens que trabalham com o tema, inseridas em diferentes áreas disciplinares.

A literatura especializada constata que as formas de violência estão presentes em todos os contextos sociais, inclusive nos educativos, e aponta que o acesso à informação e ao conhecimento são capazes de garantir sua superação e conscientização (Dueñas *et al.*, 2021; Gallardo-Nieto *et al.*, 2021; Rios *et al.*, 2022; Carbonell, 2023; Perassoli; Nishiwaki da Silva, 2023). Assim, alinhada a essas conclusões, e dando continuidade à trajetória desenvolvida durante a graduação, esta pesquisa de mestrado pretendeu promover o diálogo amplo com a comunidade universitária de uma IES pública do interior paulista sobre as questões que perpassam a população LGBTQ+, visando oferecer subsídios às amigades e redes de apoio para que, constituídas como relações dialógicas, as pessoas envolvidas possam atuar de forma efetiva no enfrentamento da LGBTQfobia no contexto universitário.

Em levantamento bibliográfico prévio realizado nas bases de dados Scielo, PubMed e Web Of Science, por meio dos descritores: “prevenção”, “violência”, “LGBT”, “LGBTfobia”, “Minorias Sexuais e de Gênero”, “universidade” — nos idiomas português, espanhol e inglês — evidenciou-se, tanto na literatura brasileira, quanto na internacional, que as ações centradas na aplicação de espaços e de conteúdos formativos sobre as temáticas LGBTQ+, tais como disciplinas optativas e/ou obrigatórias, oferta de cursos, formações e eventos no interior das universidades, ocupam um lugar relevante no combate efetivo à violência baseada na orientação sexual, na identidade e expressão de gênero no meio acadêmico (Dessel; Goodman; Woodford, 2017; García Villanueva; Luján Ponce, 2018; Huertas; Gómez; Manosalva, 2018; Marzetti, 2018; Valenzuela; Cartes, 2019; Dueñas *et al.*, 2021; Gallardo-Nieto *et al.*, 2021; Özdemir; Erenoğlu, 2021; Pérez Obregón *et al.*, 2019).

Tais estudos destacam que a internalização e a naturalização dessas violências, que são consequências da ausência de troca de informações sobre o tema, impedem as vítimas de

¹⁴ Ambas ICs intituladas “Prevenção de violência contra a população LGBTQ: uma análise bibliográfica sobre estratégias de superação da LGBTQfobia nas universidades brasileiras e estrangeiras”, as pesquisas foram desenvolvidas entre 2021 e 2023, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva. Iniciada em 2021 com financiamento do CNPq, a investigação foi posteriormente contemplada com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que possibilitou sua extensão até 2023.

denunciarem essas ações e, conseqüentemente, de garantir sua superação (Costa *et al.*, 2015; Martínez-Guzmán; Iniguez-Rueda, 2017; García Villanueva; Luján Ponce, 2018; Gallardo-Nieto *et al.*, 2021). Nesse aspecto, é possível identificar situações nas quais, diante da carência de conhecimentos, muitas vítimas são constantemente “revitimizadas” e sofrem desamparo pela própria instituição universitária, que acaba não oferecendo o devido acompanhamento de como essas vítimas deverão prosseguir (Blanco; Spataro, 2019).

Importante indicar que grande parte das produções científicas sobre a temática encontram-se no campo da “denúncia”, isto é, assumem apenas a perspectiva da crítica à ausência de práticas preventivas em relação à violência contra pessoas LGBTQ+ nas universidades, não realizando proposições para sua superação. Por outro lado, a literatura científica espanhola tem se destacado com produções de “denúncia e anúncio”, realizando, para além das críticas, proposições embasadas em evidências que comprovem a eficácia da ação (Up4Diversity, 2019; Dueñas *et al.*, 2021; Gallardo-Nieto *et al.*, 2021; Rios *et al.*, 2022; Carbonell, 2023).

Na mesma direção do “anúncio”, um estudo de caso desenvolvido recentemente no Brasil, demonstrou como as vítimas de LGBTQfobia, ao não saberem a quais instâncias recorrerem em casos de violência na universidade, procuram imediatamente redes de apoio constituídas tanto por seus pares quanto por pessoas com mais instrução no âmbito universitário a fim de se sentirem seguras e protegidas (Perassoli; Nishiwaki da Silva, 2023). O estudo converge com outras produções científicas no tocante ao impacto das “boas relações entre iguais e diferentes” para prevenir e superar as diferentes formas de violências na sociedade (Latané; Wolf, 1981; Valls *et al.*, 2016; Dessel; Goodman; Woodford, 2017; Koehler; Copp, 2021).

A título de ilustração, as pesquisas de Latané e Darley (1970), e de Carbonell (2023), destacam a formação e aplicação do *bystander/upstander intervention*, pouco disseminado no Brasil, e que tem como objetivo formar a intervenção do espectador que presencia atos violentos. Fundamentada na Teoria do Impacto Social sistematizada por Latané (1981), essa formação postula que os espectadores passem por cinco etapas sequenciais: 1) perceber a situação de assédio; 2) interpretar o evento como necessitado de intervenção; 3) aceitar a responsabilidade de intervir; 4) saber como intervir; e 5) implementar as próprias decisões de intervenção (Latané; Darley, 1970). Essa atuação, como apontam também Koehler e Copp (2021), reduz em até 50% as situações de violência.

Destarte, é possível afirmar que, embora as IES sejam um ambiente privilegiado na propagação de conhecimento e de inúmeras informações, nota-se que não há o devido

acompanhamento e instrumentalização para desenvolver estratégias eficazes de enfrentamento e de prevenção em relação a violência sofrida por pessoas LGBTQ+ em seu interior (Tillapaugh; Catalano 2019), evidenciando, ainda, que a falta de compromisso das gestões universitárias com essa pauta tão urgente escancara a contraditoriedade nelas presente, uma vez que essas instituições acabam por agir tanto na promoção da violência LGBTQfóbica quanto na sua superação com ações de intervenção mínimas e pouco efetivas (Perassoli; Nishiwaki da Silva, 2023).

Diante do breve percurso histórico-bibliográfico apresentado e frente aos obstáculos sociais presentes em nossa sociedade, torna-se evidente que reconhecer essas tensões é fundamental para compreender tanto os limites quanto às possibilidades de ação no interior dessas instituições de ensino.

A partir de um estudo de caso realizado em uma universidade pública localizada no interior do estado de São Paulo, esta dissertação busca responder à seguinte questão: de que modo as amizades e redes de apoio, quando constituídas como relações dialógicas, podem atuar como estratégias de prevenção e superação da LGBTQfobia no contexto universitário, e como a universidade pode contribuir para que esses processos se consolidem de forma efetiva?

Temos como objetivo geral identificar e analisar, de forma dialogada com os membros da comunidade universitária entrevistados, como as amizades e redes de apoio podem atuar como fator de prevenção da violência LGBTQfóbica, por um lado, e, por outro, como as instituições educacionais podem contribuir neste processo. Como objetivos específicos, buscamos: 1) Identificar e comparar elementos comuns e distintos nas percepções de pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais sobre a LGBTQfobia e suas formas de enfrentamento no contexto universitário; 2) Identificar e analisar, com pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais, os elementos transformadores existentes nas relações de amizade e redes de apoio no sentido de prevenir a LGBTQfobia nos espaços universitários; 3) Identificar e analisar, com pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais, os elementos excludentes existentes nas relações de amizade e redes de apoio em relação à LGBTQfobia no âmbito universitário; e 4) Identificar e analisar junto com as pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais, se as ações institucionais conhecidas e vivenciadas por elas no ensino superior contribuem ou não para a prevenção e superação da LGBTQfobia na universidade.

Tendo observado que os estudos sobre a prevenção da LGBTQfobia nas universidades nacionais ainda são incipientes, e a partir do caso aqui explorado, que é representativo no caso nacional, nota-se que há uma série de desafios e limitações nas universidades brasileiras para

superar a LGBTfobia em comparação às estratégias e/ou ferramentas adotadas pelas instituições do exterior, exploradas pela literatura especializada. Ao propor reflexões sobre como pessoas LGBTQ+ são acolhidas pelas universidades e como pessoas cis-heterossexuais podem contribuir no processo de torná-la um espaço seguro e acolhedor para todas as pessoas, as conclusões evidenciadas por este estudo se destacam pelo seu impacto social e político.

Esta dissertação de mestrado, além desta introdução e das considerações finais, organiza-se em quatro capítulos que buscam responder aos desafios e lacunas identificados no debate sobre a prevenção da LGBTfobia no contexto universitário brasileiro. No capítulo 2, dedicado ao referencial teórico, apresentam-se os fundamentos que sustentam a investigação, abordando o diálogo como prática transformadora, as relações dialógicas e a empatia como elementos centrais para a prevenção da violência, bem como as discussões sobre gênero, sexualidade e papéis sociais no contexto universitário. No capítulo 3, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, fundamentados na metodologia comunicativa (MC), explicitando as estratégias de coleta e análise dos dados. No capítulo 4, contextualiza-se o estudo de caso, apresentando a universidade pública investigada e os elementos que caracterizam o campo empírico da pesquisa. Por fim, no capítulo 5, são reunidas a análise e a discussão dos dados, organizadas a partir das perspectivas iniciais das pessoas participantes, dos elementos excludentes — que perpetuam a LGBTfobia na universidade — e dos elementos transformadores — que contribuem para a construção de um ambiente acadêmico mais acolhedor. Ademais, são apresentadas proposições e ações concretas com o intuito de possibilitar ao/à leitor/a a aplicabilidade dos resultados obtidos por meio desta investigação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta investigação tem como base teórico-metodológica a aprendizagem dialógica (AD), desenvolvida por Aubert *et al.* (2016), e a metodologia comunicativa, proposta por Gómez *et al.* (2006). Ambas orientam não apenas as estratégias de coleta e análise dos dados, como também a compreensão epistemológica, ética e política do processo investigativo. Tais abordagens partem da crítica às concepções tradicionais do “fazer ciência”, frequentemente marcadas pela hierarquização dos saberes, pela objetificação dos sujeitos e pela neutralização dos conflitos sociais, propondo, como contrapartida, uma produção de conhecimento dialógica, situada e comprometida com a transformação das desigualdades sociais.

Assim, alinhada às abordagens críticas e dialógicas, esta pesquisa parte da perspectiva que o conhecimento científico é uma construção social e histórica, produzida na interação entre sujeitos diversos, cujas experiências, saberes e interpretações são constituintes para a compreensão dos fenômenos sociais. Tal posicionamento dialoga diretamente com os pressupostos de uma educação baseada em evidências científicas com impacto social, articulando rigor teórico, participação democrática dos sujeitos e o compromisso ético-político com a transformação da sociedade.

Este capítulo, dedicado ao referencial teórico, organiza-se em três seções. Na primeira seção, apresentamos a AD e a MC como núcleo teórico-metodológico da investigação, discutindo seus fundamentos epistemológicos e éticos, articulando-os com a pedagogia freireana (Freire, 1996; 2011), a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas (1988), e a pedagogia crítica, com destaque às contribuições de bell hooks (2013; 2019). Na segunda seção, analisamos como o diálogo, as interações intergrupais, a empatia e as redes de apoio podem atuar como fatores de prevenção da violência, mobilizando aportes da psicologia social, notavelmente a partir das contribuições de Allport, Clark e Pettigrew (1954), da fenomenologia, com destaque à Edith Stein (2004), e de experiências de intervenções educativas exitosas e cientificamente comprovadas — especialmente a partir das contribuições da Teoria do Impacto Social (Latané; Darley, 1970; Latané, 1981). Na terceira e última seção, discutimos a respeito da sexualidade (Connell, 1995; Connell, 2013; Connell; Messerschmidt, 2013) e das normas socialmente construídas da cis-heteronormatividade e das relações de gênero (Scott, 1986; Butler, 1999; Flecha; Puigvert; Rios-Gonzalez, 2013), bem como suas implicações nos processos de produção/reprodução e prevenção da violência, articulando tais debates às escolhas metodológicas e analíticas da pesquisa.

O referencial teórico utilizado é desenhado de modo a fornecer subsídios conceituais sólidos e integrados à MC, adotada na pesquisa, possibilitando compreender como a universidade pode atuar na prevenção e superação da LGBTfobia, articulando o conhecimento acadêmico ao compromisso social.

2.1 O diálogo como núcleo da transformação

A aprendizagem dialógica (Aubert *et al.*, 2016) emerge no contexto das investigações desenvolvidas pelo *Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities* (CREA), da Universidade de Barcelona, como uma resposta teórica e prática às persistentes desigualdades educacionais produzidas por modelos pedagógicos excludentes. Essa perspectiva se constitui a partir de um diálogo interdisciplinar com a pedagogia freireana, a teoria da ação comunicativa habermasiana, os estudos sociológicos sobre reprodução e superação das desigualdades e as evidências científicas internacionais sobre práticas educativas eficazes em contextos de diversidade.

No cerne da AD está a concepção de que a aprendizagem humana é fundamentalmente um processo social e intersubjetivo, mediado pela linguagem e interações comunicativas. Conforme argumenta Flecha (1997), o conhecimento se constrói de maneira mais potente quando os processos educativos são organizados a partir de interações dialógicas orientadas pela validade dos argumentos, e não pela posição de poder, status social ou capital cultural dos interlocutores. Tal premissa rompe com concepções meritocráticas e deficitárias de aprendizagem, que historicamente responsabilizam os próprios sujeitos pelas desigualdades educacionais que vivenciam.

A AD fundamenta-se em sete princípios que constituem sua base conceitual e orientam suas práticas. Primeiramente, (1) o diálogo igualitário pressupõe a horizontalização das relações comunicativas, reconhecendo que todas as pessoas possuem capacidade de argumentação e de contribuição válida para o processo educativo. Em articulação com esse princípio, (2) a inteligência cultural amplia a noção tradicional de inteligência ao reconhecer os conhecimentos construídos nos diversos contextos socioculturais, superando visões hegemônicas que legitimam exclusivamente saberes acadêmicos e eurocêtricos.

Na sequência, (3) o princípio da transformação afirma a dimensão política da educação, compreendendo a aprendizagem como um processo indissociável da mudança das condições sociais que produzem exclusão — que, no caso da presente investigação, trata-se da LGBTfobia. Nesse mesmo horizonte, (4) a dimensão instrumental é reafirmada como o direito dos sujeitos ao acesso aos conhecimentos científicos e acadêmicos socialmente valorizados —

condição indispensável para a participação plena na vida social e, por consequência, à garantia da cidadania. Associada a essa perspectiva, (5) está a criação de sentido, que se refere à articulação entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos sujeitos, possibilitando aprendizagens significativas e contextualizadas.

Por fim, estão os princípios (6) da solidariedade e (7) da igualdade de diferenças, que reforçam o compromisso ético da AD com a convivência democrática e o reconhecimento das diversidades. Importante destacar que a igualdade de diferenças não implica homogeneização, mas o reconhecimento de que a igualdade se constrói precisamente a partir da valorização das diferenças, rompendo com lógicas normalizadoras e excludentes.

Em “*Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*”, Flecha (1997) sistematiza essas contribuições articulando teoria e evidências científicas internacionais que demonstram o impacto positivo de práticas dialógicas na aprendizagem, na inclusão e na coesão social. Nesta direção, a educação baseada em evidências científicas não se opõe à dimensão dialógica, pelo contrário, a fortalece, ao demonstrar empiricamente que práticas fundamentadas no diálogo igualitário produzem melhores resultados educacionais e sociais, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Da mesma forma, a MC (Gómez *et. al.*, 2006) desenvolve-se no horizonte epistemológico da AD, constituindo-se como uma proposta metodológica crítica tanto às abordagens positivistas quanto interpretativistas que, de diferentes formas, mantêm a separação entre o sujeito pesquisador e objeto pesquisado na produção do conhecimento científico. A metodologia que utilizamos propõe a superação dessa dicotomia por meio da construção dialógica do conhecimento, na qual os sujeitos participantes da pesquisa são reconhecidos como agentes ativos e produtores de saberes socialmente relevantes.

Fundamentada na teoria da ação comunicativa habermasiana e na pedagogia freireana, a MC assume o diálogo igualitário e a validade dos argumentos como critérios centrais para a produção do conhecimento. Nesse processo, os saberes científicos não são hierarquicamente superiores aos saberes da experiência, mas se colocam em diálogo crítico, possibilitando análises mais rigorosas, contextualizadas e comprometidas com a transformação social.

Um elemento estruturante dessa abordagem é a análise a partir dos elementos excludentes e transformadores. Os elementos excludentes referem-se aos fatores estruturais, institucionais e/ou simbólicos que produzem, promovem e/ou perpetuam desigualdades, discriminações e violências nos contextos investigados. Já os elementos transformadores evidenciam as práticas, relações e/ou estratégias que contribuem para o combate, a superação

e/ou prevenção dessas condições, apontando possibilidades concretas de mudanças efetivas. Essa dupla dimensão desloca a pesquisa de um caráter meramente descritivo para uma perspectiva propositiva, orientada pela identificação de evidências de impacto social, permitindo, ainda, que seus resultados possam ultrapassar o campo da “denúncia”, assumindo também o papel do “anúncio” de novas realidades.

Vale destacar como a comparação entre esses elementos dialogam com a distinção proposta por Habermas (1988) entre “sistema” e “mundo da vida”. Para o autor, o sistema corresponde às esferas funcionalmente diferenciadas da sociedade — como o Estado, o mercado e as burocracias institucionais — reguladas predominantemente por mecanismos de poder e dinheiro, orientados pela racionalidade instrumental e estratégica. Já o mundo da vida refere-se ao espaço da experiência cotidiana, das interações comunicativas, da cultura, das identidades e das solidariedades socialmente construídas, no qual a ação se orienta pela racionalidade comunicativa e pela busca de entendimento mútuo. Processos de exclusão, discriminação e violência podem ser compreendidos, nesse marco, como expressões da colonização do mundo da vida pelo sistema, isto é, quando lógicas instrumentais passam a regular relações que deveriam ser mediadas pelo diálogo, pelo reconhecimento e pela intersubjetividade. Nessa perspectiva, a dimensão excludente evidencia como estruturas institucionais e normativas sistêmicas produzem silenciamentos e desigualdades, enquanto a dimensão transformadora se ancora no fortalecimento do mundo da vida, valorizando práticas dialógicas, saberes compartilhados e ações comunicativas capazes de resistir à colonização e promover processos emancipatórios.

Ressalta-se que as bases teóricas da AD e da MC encontram profunda ressonância nas obras de Paulo Freire, para quem o diálogo constitui uma categoria ontológica, epistemológica e política central. Em “Pedagogia do Oprimido” (2011), Freire concebe o diálogo como condição para a humanização, em oposição às práticas educativas bancárias que silenciam, domesticam e desumanizam os sujeitos. O diálogo, nessa perspectiva, é inseparável da *práxis*, entendida como a articulação entre ação e reflexão crítica sobre a realidade. Assim, a educação dialógica fundamenta-se na tríade: (1) problematização do mundo vivido; (2) denúncia das estruturas opressoras; e (3) anúncio de possibilidades transformadoras. Esses pilares se orientam na formação da consciência crítica para a participação ativa dos sujeitos na transformação das condições sociais que os oprimem.

Ao aprofundar essa dimensão do diálogo em outra obra, Freire (1996) evidencia que a transformação social passa a ser compreendida como um processo possível e necessário no interior das próprias relações sociais (Galli; Braga, 2017). O diálogo, assim, desloca-se para o

centro da transformação, afirmando-se como mediação permanente da humanização, da democracia e da aprendizagem, por meio da qual os sujeitos podem exercer sua vocação ontológica de “ser mais” e construir, coletivamente, formas mais igualitárias de convivência.

No contexto pedagógico, Freire (1996) enfatiza que o diálogo deve se consolidar como princípio ético-político que orienta a prática educativa e a produção do conhecimento, exigindo coerência entre discurso e ação, bem como a responsabilização da educação como prática de liberdade, que se articula com o respeito aos saberes dos educandos e o compromisso com a formação integral, a autonomia e a dignidade humana.

É a partir do legado freireano, e em seu desenvolvimento crítico, que se insere a contribuição de hooks (2013) para a pedagogia crítica contemporânea. Ao conceber a educação como espaço de emancipação, hooks amplia e tensiona o debate inaugurado por Freire, incorporando de forma explícita as dimensões da experiência vivida, do corpo, do afeto e das relações de poder que atravessam o espaço pedagógico. Sua abordagem, com destaque ao contexto acadêmico, evidencia que ensinar e aprender são atos profundamente políticos, atravessados por opressões interseccionais — relacionadas à raça, ao gênero, à classe e à sexualidade. Tal perspectiva possibilita pensar práticas científico-pedagógicas comprometidas com processos formativos críticos, dialógicos e emancipatórios, capazes de contribuir para a construção de universidades seguras e socialmente responsáveis.

Em “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade” (hooks, 2013), a autora propõe uma pedagogia transgressora que rompe com modelos educacionais autoritários, hierárquicos e desumanizadores. A educação, nessa perspectiva, deve possibilitar que toda a comunidade universitária — sobretudo discentes e docentes — transgridam fronteiras impostas por sistemas de dominação, criando espaços de aprendizagem comprometidos com a liberdade e o respeito às diferenças. Para hooks, a sala de aula é concebida como um espaço intrinsecamente radical, no qual o conhecimento se constrói a partir do diálogo, da escuta e do engajamento crítico com a realidade social.

É importante destacar um elemento distintivo da contribuição de hooks: a valorização da tensão como componente para a aprendizagem transformadora. Diferentemente de abordagens que buscam neutralizar conflitos em nome de uma falsa harmonia, a autora argumenta que o confronto crítico com ideias, privilégios e desigualdades pode gerar incômodo e desestabilização; contudo, é precisamente esse desconforto que possibilita processos mais profundos de conscientização e mudança. Nesse sentido, ao refletir sobre sua experiência pedagógica, hooks (2013) evidencia como a ruptura com a ideia da sala de aula

como espaço necessariamente “seguro” e harmônico pode provocar reações de confusão, medo e resistência diante do reconhecimento da diferença, como ilustra a seguir:

Com efeito, o desmascaramento de certas verdades e preconceitos na sala de aula muitas vezes criava caos e confusão. A ideia de que a sala de aula deve ser sempre um local “seguro” e harmônico foi posta em questão. Os indivíduos tinham dificuldade para captar plenamente a noção de que o reconhecimento da diferença poderia também exigir de nós a disposição de ver a sala de aula mudar de figura, de permitir mudanças nas relações entre os alunos. Muita gente entrou em pânico. O que viam à sua frente não era a reconfortante ideia de um “caldeirão” de diversidade cultural, de um arco-íris coletivo onde todos estaríamos unidos em nossas diferenças, mas sim todos sorrindo amarelo uns para os outros. (hooks, 2013, p. 46)

Assim, a tensão, quando mediada pelo diálogo, pelo cuidado e pelo compromisso ético com a transformação social, deixa de ser percebida como obstáculo ao processo educativo e passa a constituir uma força pedagógica capaz de desestabilizar certezas naturalizadas e abrir espaço para novas formas de pensar e agir. Nessa perspectiva, o diálogo ocupa um lugar central na pedagogia de hooks, não apenas como estratégia didática, mas como prática ética que reconhece a pluralidade de vozes e experiências no processo educativo. Ao adotar uma abordagem interseccional, a autora evidencia que as opressões não são vivenciadas de modo isolado, mas de forma entrelaçada e sistêmica, o que exige práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas dimensões da desigualdade. Desse modo, o enfrentamento dos preconceitos nos espaços educativos demanda uma pedagogia que valorize narrativas historicamente marginalizadas — como as da população negra e LGBTQ+ — e que promova a construção coletiva do conhecimento a partir da diferença.

As convergências entre Freire, hooks, a AD e a MC manifestam-se na defesa do diálogo igualitário, na valorização dos saberes historicamente marginalizados e no compromisso com a transformação social. Essas perspectivas compartilham uma concepção de educação e de pesquisa como práticas políticas, voltadas à superação das desigualdades e à construção de uma sociedade equitativa, justa e democrática. Ao adotar essas bases teórico-metodológicas, esta investigação se insere em uma tradição crítica que entende a produção do conhecimento como um processo intersubjetivo, dialógico e emancipatório, indissociável de um compromisso ético-político com a transformação social.

2.2. Relações dialógicas, empatia e prevenção da violência

Para compreender a violência no contexto do ensino superior, pano de fundo desta pesquisa, é preciso reconhecer que práticas discriminatórias, preconceitos e exclusões não se produzem apenas em nível individual, mas são construídos e reproduzidos nas interações sociais e nas estruturas institucionais. Nesse sentido, relações intersubjetivas dialógicas

podem se configurar como elementos centrais para a prevenção da violência, ao possibilitarem a criação de vínculos, o reconhecimento da alteridade e a superação de estigmas historicamente produzidos.

Além da AD e da MC apresentadas anteriormente, nossa investigação também se baseia em aportes da psicologia social e da fenomenologia, possibilitando discutir como interações dialógicas, contatos intergrupais qualificados, amizades e redes de apoio podem atuar como fatores de proteção frente às violências, contribuindo para a coesão social e para a construção de universidades mais inclusivas.

O diálogo, compreendido como prática social orientada pela escuta, pelo reconhecimento mútuo e pela validade dos argumentos, constitui uma estratégia central para o enfrentamento das desigualdades sociais e da violência. Em contextos marcados por assimetrias de poder, o diálogo não se limita à troca de informações, mas se configura como um processo multifacetado de redistribuição simbólica da palavra, possibilitando que sujeitos antes silenciados participem da construção coletiva do conhecimento e das decisões que afetam suas vidas.

Esses padrões excludentes e assimétricos observados nas interações interpessoais podem ser aprofundados a partir da perspectiva teórica dos atos comunicativos dialógicos e dos atos comunicativos de poder, desenvolvida a partir da tradição dos atos de fala e da teoria da ação comunicativa de Habermas (1988). Conforme discutem Soler e Flecha (2010), os atos comunicativos dialógicos se caracterizam por interações pautadas na sinceridade, na busca de entendimento comum e na ausência de coação, favorecendo condições de igualdade na comunicação. Em contrapartida, os atos comunicativos de poder referem-se a interações em que a linguagem está vinculada a relações assimétricas de força ou imposições, dificultando o consenso e reforçando hierarquias e exclusões sociais. Essa distinção se apoia na evolução conceitual desde os atos de fala de Austin (1962), passando por Searle (1969), até as contribuições do CREA (Searle; Soler, 2005) e de Habermas (1988), que enfatizam a importância do consenso e da interação dialógica na construção de significados compartilhados, evidenciando que o diálogo pode ser, simultaneamente, instrumento de inclusão ou mecanismo de reprodução de desigualdades.

As interações dialógicas, conforme postuladas pela AD, favorecem a coesão social ao criarem espaços de encontro entre sujeitos de diferentes culturas, identidades e origens socioeconômicas, promovendo o reconhecimento da diversidade como valor. A coesão social, nessa perspectiva, não se fundamenta na homogeneização dos sujeitos, mas na construção de relações baseadas na igualdade de diferenças e na solidariedade.

Flecha (2014), ao sistematizar as Atuações Educativas de Êxito (AEEs), evidencia que práticas educativas organizadas a partir de interações dialógicas apresentam impacto significativo na melhoria da aprendizagem, na redução de conflitos e na prevenção de violências. Essas ações, identificadas em pesquisas realizadas em diferentes países europeus¹⁵, compartilham como eixo central a participação ativa da comunidade educativa — discentes, docentes, famílias e demais atores sociais — na construção dos processos educativos.

Entre os elementos que caracterizam as ações supracitadas, destacam-se a centralidade do diálogo igualitário, a valorização das evidências científicas e o compromisso explícito com a inclusão e a justiça social. Ao promoverem interações baseadas no respeito mútuo e na cooperação, as AEEs contribuem para a criação de ambientes educativos mais seguros, nos quais a violência deixa de ser naturalizada e passa a ser enfrentada coletivamente. Assim, o diálogo se afirma não apenas como princípio pedagógico, mas como estratégia concreta de prevenção da violência e fortalecimento da coesão social.

Dito isso, a Teoria do Contato Intergruppal, formulada por Allport, Clark e Pettigrew em *“The Nature of Prejudice”* (1954), constitui um marco fundamental para a compreensão das relações entre grupos sociais distintos — como no caso desta investigação, entre LGBT+ e aliados — e dos mecanismos de redução do preconceito. Segundo o autor, o contato direto entre membros de grupos distintos pode contribuir para a diminuição de atitudes preconceituosas, desde que determinadas condições sejam atendidas.

Entre as condições observadas, destacam-se: (1) a igualdade de status entre os grupos no contexto da interação; (2) a existência de objetivos comuns; (3) a cooperação entre os participantes; e (4) o apoio institucional às interações intergrupais. Poderíamos dizer que enquanto as duas primeiras condições tratam do pertencimento e da identidade de uma mesma categoria ou seguimento, as demais tratam das relações que se dão no âmbito horizontal e vertical. Essas condições são fundamentais para evitar que o contato reforce estereótipos ou desigualdades já existentes, transformando-se, ao contrário, em oportunidade de aprendizagem mútua e reconhecimento das diferenças.

Portanto, a teoria do contato intergruppal oferece importantes contribuições para a compreensão de como as interações entre diferentes categorias da comunidade universitária podem favorecer a redução dos preconceitos e da violência contra pessoas LGBT+. Todavia,

¹⁵ As evidências sobre as AEEs mencionadas neste estudo derivam principalmente do projeto europeu *INCLUD-ED – Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006 – 2011). Trata-se de uma pesquisa multicêntrica que investigou práticas educativas em diferentes países europeus, identificando ações dialógicas e colaborativas com impacto comprovado na aprendizagem, na inclusão escolar e na prevenção de conflitos e violências (INCLUD-ED, 2012).

vale ressaltar que estudos posteriores à formulação clássica da teoria do contato intergrupal indicam que o contato, por si só, não garante a redução dos preconceitos — podendo, inclusive, reforçar desigualdades quando aplicada em contextos marcados por assimetrias de poder, ausência de mediação pedagógica e fragilidade do apoio institucional (Allport; Clark; Pettigrew, 1954; Pettigrew; Tropp, 2006; Ahmed, 2012; Herek; McLemore, 2013).

É nesse aspecto que a articulação entre a teoria do contato intergrupal e a AD se revela particularmente fecunda. Ao incorporar o diálogo igualitário, a valorização dos argumentos e a mediação consciente das interações, as práticas educativas dialógicas possibilitam os efeitos positivos do contato intergrupal, podendo criar condições mais favoráveis para a transformação das relações sociais. Desta forma, a teoria desenvolvida por Allport, Clark e Pettigrew (1954) é fortalecida quando o contato é intencionalmente estruturado, mediado e sustentado por políticas e práticas comprometidas com a igualdade e a inclusão.

Destaca-se a incorporação da empatia, compreendida à luz da fenomenologia de Stein, desenvolvida originalmente em “*Zum Problem der Einfühlung*” — traduzida como “Sobre o problema da empatia” (2004) —, como eixo fundamental para a análise das relações dialógicas e para a constituição de amizades e redes de apoio no combate e na prevenção de diferentes violências. O conceito de empatia¹⁶ refere-se à capacidade de reconhecer e compreender a experiência do outro como distinta da própria, sem anulá-la nem dela se apropriar. Nessa mesma direção, Azevedo, da Mota e Mettrau (2018, apud Batson, Fultz e Schoenrade, 1987) apontam que

A empatia evoca duas respostas distintas: empatia e angústia pessoal. A empatia é um comportamento pró-social que leva a pessoa a ajudar o outro. A angústia pessoal é um sentimento negativo, gerada pelo fato de se sentir como o outro. A angústia pessoal leva o sujeito a agir no sentido de ajudar a outra pessoa para aplacar sua própria angústia. Esse é um sentimento egoísta, mas que leva a comportamentos pró-sociais. Assim, a empatia começa a ser vista como um conceito multidimensional, uma vez que diferentes emoções são vivenciadas quando se diz que alguém tem empatia. (Batson; Fultz; Schoenrade, 1987 apud Azevedo; da Mota; Mettrau, 2018, p. 6)

É nesse sentido que se opta por abordar a empatia a partir da perspectiva steiniana, na qual ela não é concebida como um sentimento, mas como um ato cognitivo-intencional que possibilita o reconhecimento da vivência do outro sem confundi-la com a própria. Diferentemente do senso comum, que a associa a “sentir *o que* o outro sente”, “sentir *como* o

¹⁶ O termo empatia tem origem no conceito alemão *Einfühlung*, introduzido por Robert Vischer, em 1873, no campo da estética, para descrever o processo pelo qual o observador projeta seus sentimentos em objetos artísticos e formas visuais. O termo foi posteriormente traduzido para o inglês como *empathy* e ampliado para a psicologia e as Ciências Humanas (Lanzoni, 2018).

outro sente” ou “sentir *no lugar* do outro”, trata-se de uma orientação intencional à experiência narrada pelo outro, isto é, de “sentir *com* o outro, *permanecendo si mesmo*”.

A título de ilustração, pode-se considerar uma situação em que, em um espaço dialógico, uma pessoa cis-heterossexual se dispõe a escutar o relato de um colega LGBTQ+ sobre uma experiência de discriminação vivenciada no contexto universitário. Nessa escuta, a experiência do outro não se apresenta como vivência própria, mas como uma experiência que se anuncia indiretamente por meio da narrativa, dos gestos e das expressões de quem a relata. Configura-se, assim, um movimento empático no qual o ouvinte reconhece a dor e a legitimidade daquela vivência como pertencente ao outro, sem reduzi-la às suas próprias referências biográficas ou relativizá-la a partir de sua posição cis-heterossexual. Mantendo a consciência de si enquanto se orienta intencionalmente para a experiência alheia, torna-se capaz de sensibilizar-se e agir, seja por meio do apoio e do acolhimento, seja pela busca de canais institucionais e redes de apoio que possam intervir diretamente na situação de discriminação.

Para Stein (2004), a empatia constitui um ato intencional que permite o acesso à experiência do outro enquanto experiência alheia, preservando a distinção entre os sujeitos e a singularidade de suas vivências. A partir dessa base fenomenológica, Sberga (2015) aprofunda a compreensão da empatia como elemento estruturante da formação da pessoa, ao evidenciar seu papel na articulação entre interioridade, abertura ao outro e responsabilidade ética na vida comunitária. Nessa leitura, a empatia não se reduz a um movimento afetivo imediato, mas opera como mediação formativa que favorece o reconhecimento do núcleo interior do outro¹⁷ e sustenta a construção de vínculos intersubjetivos marcados pelo respeito, pelo reconhecimento mútuo e pela corresponsabilidade coletiva.

No âmbito das relações educativas, a empatia também favorece a construção de amizades e alianças intergrupais — como aquelas estabelecidas entre pessoas LGBTQ+ e aliadas — entendidas como relações que atravessam fronteiras sociais e identitárias e contribuem para o rompimento de estereótipos e preconceitos. Essas relações ultrapassam o plano estritamente afetivo e assumem uma dimensão política e social, na medida em que fortalecem redes de solidariedade e apoio mútuo frente às violências e discriminações presentes na sociedade. Ao oferecer suporte emocional, social e institucional, tais redes

¹⁷ Na antropologia filosófica de Stein, conforme interpretada por Adair Sberga, o núcleo interior (em alemão, *Kern*) designa o centro ontológico que sustenta a individualidade, a liberdade e a capacidade formativa de cada sujeito. Esse núcleo não se confunde com emoções ou disposições momentâneas, mas constitui o lugar a partir do qual a pessoa se reconhece como si mesma e pode, mediada pela empatia, reconhecer a interioridade do outro (Sberga, 2015).

colaboram para a redução do isolamento, o fortalecimento da autoestima e a ampliação das estratégias coletivas de enfrentamento da violência.

Portanto, a empatia ocupa um lugar central tanto na concepção de formação integral do ser humano em Stein (2004) quanto na presente investigação, na medida em que possibilita o reconhecimento do outro como pessoa e, simultaneamente, contribui para a constituição e o aprofundamento do próprio eu. Nos processos de combate e prevenção às diferentes formas de violência, sustenta-se que a empatia, em termos steinianos, antecede o diálogo, uma vez que a constituição de relações efetivamente dialógicas entre grupos distintos requer, previamente, um movimento de sensibilização dos sujeitos para a abertura à compreensão do outro e à disposição para agir conjuntamente na transformação de situações de injustiça. Essa sensibilização, produzida pela experiência empática, cria as condições éticas e afetivas necessárias para que o diálogo possa emergir não como mera troca discursiva, mas como relação comprometida com o reconhecimento e a corresponsabilidade.

Sem empatia, não há relação dialógica; sem relação dialógica, não há prevenção efetiva da violência. À luz dessa proposição, compreende-se que a empatia não apenas sustenta, mas funda as relações dialógicas, ao articular as dimensões cognitiva, ética e espiritual¹⁸ da experiência humana e possibilitar a passagem do vínculo afetivo ao posicionamento ético e político no enfrentamento da violência LGBTfóbica no contexto universitário. Nesse sentido, a empatia configura-se como elemento formativo fundamental para uma educação orientada à convivência responsável na diversidade, capaz de mobilizar sujeitos e instituições na construção coletiva de ambientes acadêmicos mais justos, inclusivos e comprometidos com a dignidade humana.

Nesse ponto, torna-se fundamental compreender por que, mesmo diante de situações explícitas de violência, discriminação ou exclusão, muitas pessoas não intervêm. A psicologia social oferece importantes contribuições para essa análise, especialmente por meio dos estudos clássicos de Latané e Darley (1970) sobre o efeito espectador — *bystander effect* — e da posterior sistematização da Teoria do Impacto Social por Latané (1981), ampliada nas análises sobre influência de majorias e minorias desenvolvidas por Latané e Wolf (1981). Esses trabalhos demonstram que a probabilidade de intervenção tende a diminuir à medida que aumenta o número de pessoas presentes, em razão de processos como a difusão de

¹⁸ No contexto da fenomenologia de Stein, a dimensão espiritual não se refere a uma concepção religiosa ou confessional, mas à esfera propriamente humana da consciência, da liberdade, da intencionalidade e da atribuição de sentido. Trata-se da capacidade do sujeito de refletir sobre si, orientar suas ações de modo ético, reconhecer valores e estabelecer relações intersubjetivas responsáveis. Assim, a formação integral do ser humano, para Stein, envolve a articulação entre corpo, psique e espírito, compreendidos como dimensões constitutivas da pessoa e fundamentais para os processos educativos (Sberga, 2015).

responsabilidade, a ambiguidade da situação e o medo de avaliação social, evidenciando o papel decisivo do contexto social na regulação das ações individuais.

Conforme mencionado no capítulo anterior, Latané e Darley (1970) demonstram que a decisão de intervir diante de uma situação de violência envolve uma sequência de etapas cognitivas e sociais¹⁹. Em contextos marcados por normas discriminatórias naturalizadas, como a cis-heteronormatividade, essas etapas tendem a ser interrompidas, seja pela banalização da violência, seja pelo receio de romper com padrões grupais estabelecidos. Tal dinâmica é aprofundada pela violência de gênero isoladora, conceito que descreve os mecanismos sociais que desencorajam ou punem aqueles que tentam apoiar as vítimas, por meio do medo, da deslegitimação ou do risco de retaliações simbólicas e materiais (Flecha, 2021; Vidu *et al.*, 2021).

A ausência de ação coletiva, portanto, não pode ser compreendida apenas como indiferença individual, mas como resultado de dinâmicas sociais que desresponsabilizam os sujeitos, normalizam a violência e produzem isolamento tanto das vítimas quanto de potenciais apoiadores. Ainda que muitas pessoas reconheçam a ocorrência da violência, frequentemente deixam de intervir por não se sentirem seguras ou por não saberem como agir de forma efetiva e protegida. Entre os homens, esse silêncio é intensificado pelas normas da masculinidade hegemônica, que operam por meio da vigilância e da sanção simbólica entre pares, desestimulando comportamentos percebidos como desviantes do ideal masculino dominante (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013). O apoio a pessoas LGBTQ+ e a intervenção em situações de LGBTQfobia podem, nesse contexto, ser interpretados como ameaças ao status masculino, expondo os sujeitos ao risco de ridicularização, deslegitimação ou questionamento de sua virilidade. Assim, para que a intervenção em favor das vítimas seja possível, é fundamental que existam contextos institucionais e coletivos que garantam segurança, apoio e legitimidade à ação solidária, rompendo com os mecanismos de isolamento que sustentam a violência de gênero.

É nesse sentido que a empatia, tal como qualificada por Stein (2004), adquire centralidade estratégica. Ao possibilitar o reconhecimento da vivência do outro como legítima e distinta da própria, a empatia atua diretamente nas etapas iniciais do processo descrito por Latané e Darley (1970), favorecendo a identificação da situação como injusta e mobilizando a responsabilização ética e política frente a episódios de discriminação. Desse modo, a empatia

¹⁹ 1) Perceber a situação; 2) Interpretá-la; 3) Aceitar a responsabilidade de intervir; 4) Saber como intervir; e 5) Implementar decisões de intervenção (Latané; Darley, 1970).

deixa de operar apenas no plano do reconhecimento intersubjetivo e passa a se constituir como elemento propulsor da ação social.

A partir dessa base teórica, torna-se possível compreender e qualificar práticas já reconhecidas e validadas, como o *upstander intervention* — inclusive no enfrentamento da LGBTfobia (Ríos-González *et al.*, 2022; Ríos-González *et al.*, 2023) — não como atos isolados de coragem individual, mas como desdobramentos de processos formativos, sociais e inter-relacionais. Tais processos contribuem para o fortalecimento da percepção da violência, para a legitimação da intervenção e para a construção de uma responsabilidade coletiva voltada à sua superação. Nessa perspectiva, o *upstander intervention* emerge quando as condições sociais, educativas e relacionais reduzem os efeitos da difusão de responsabilidade e ampliam a capacidade dos sujeitos de agir de forma ética, solidária e corresponsável diante da violência, especialmente em contextos institucionais e grupais.

Dentro das organizações relevantes, esforços devem ser feitos para direcionar os grupos de pares e incentivá-los a participar dos programas de intervenção como grupo, e não individualmente. Engajar grupos em vez de indivíduos oferece uma oportunidade para que esses grupos explorem as atitudes de seus pares, e materiais educativos relevantes que possam abordar essas atitudes podem facilitar mudanças positivas dentro do grupo. A literatura até o momento já demonstrou como intervenções que abordam percepções equivocadas sobre normas sociais e permitem que os indivíduos discutam essas normas podem ter impactos positivos no comportamento de intervenção dos espectadores. (Mainwaring; Gabbert; Scott, 2023)

No contexto do ensino superior, essa perspectiva articula-se diretamente com a AD e a MC, ao compreender a intervenção frente à violência como uma prática social construída coletivamente. Ao fortalecer interações dialógicas, redes de apoio e alianças intergrupais, as universidades podem criar condições para que a empatia se traduza em ação, contribuindo para a prevenção da LGBTfobia e para a construção de ambientes educativos mais seguros e acolhedores.

2.3. Gênero, sexualidade e papéis sociais

A educação comprometida com os direitos humanos, pautada no compromisso ético, político e pedagógico com a garantia do direito à educação para todas as pessoas, sem exceção, exige a problematização crítica das normas sociais que produzem desigualdades, discriminações e violências nos espaços educativos. Entre essas normas, destacam-se aquelas relacionadas ao gênero e à sexualidade, historicamente organizadas a partir de uma matriz cis-heteronormativa que hierarquiza corpos, identidades e expressões, legitimando processos de exclusão e silenciamento (Perassoli; Bedani, 2025).

O gênero se constitui como uma categoria analítica fundamental para a compreensão das relações sociais e das desigualdades historicamente construídas nos espaços educativos. Conforme argumenta Joan Scott (1986), o conceito de gênero não se reduz a uma diferença baseada no sexo biológico, mas opera como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos, bem como uma forma primária de significação das relações de poder. Ao deslocar explicações biologizantes e essencialistas, os estudos de gênero evidenciam que as diferenças entre homens e mulheres — e mesmo outras identidades — são socialmente produzidas, reguladas e naturalizadas por meio de normas, discursos e práticas institucionais que organizam hierarquias, legitimam desigualdades e estruturam modos de participação e reconhecimento nos contextos educativos.

Nesta direção, Judith Butler (1999) oferece uma contribuição central ao propor a noção de performatividade de gênero. Para a autora, o gênero não é uma essência ou uma identidade fixa, mas o efeito reiterado de práticas discursivas e corporais que produzem a aparência de naturalidade. Essa perspectiva permite compreender como a norma cis-heterossexual se constitui como matriz regulatória que define quais corpos, desejos e expressões são reconhecidos como modelos legítimos, enquanto outros são marginalizados, patologizados ou silenciados.

Partindo das contribuições teóricas de Raewyn Connell (Connell, 1995; Connell, 2013; Connell; Messerschmidt, 2013), compreendemos a sexualidade como parte constitutiva da ordem de gênero e como um conjunto de práticas, desejos e significados socialmente organizados e historicamente situados. Para a autora, a sexualidade não se restringe à esfera privada ou individual, mas é produzida nas relações sociais e estruturada por hierarquias de poder que legitimam determinadas identidades e práticas, ao mesmo tempo em que marginalizam outras. Essa abordagem permite analisar a sexualidade como um campo de disputas no qual se articulam cis-heteronormatividade, masculinidade hegemônica e violência, evidenciando como as instituições educativas participam tanto da reprodução dessas desigualdades, quanto da construção de práticas transformadoras voltadas à prevenção da LGBTfobia por exemplo.

No que se refere à análise das masculinidades para a compreensão das relações entre gênero, poder e violência, esta investigação parte do entendimento de que os modelos hegemônicos de masculinidade — histórica e estruturalmente associados à dominação, à cis-heterossexualidade compulsória, à negação das emoções e ao exercício da violência como sinal de coragem e segurança (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013) —

desempenham papel central na reprodução das desigualdades de gênero e na legitimação de práticas violentas nos espaços socioeducativos.

Flecha, Puigvert e Rios-Gonzalez (2013) qualificam as masculinidades hegemônicas como tradicionais dominantes (DTMs) e tradicionais oprimidas (OTMs). Enquanto as primeiras se referem ao modelo associado ao poder, autoridade, agressividade e naturalização das desigualdades de gênero, frequentemente vinculadas às práticas de dominação e violência, as segundas servem como uma outra face da mesma moeda, dizendo respeito às figuras que não ocupam posições de poder ou prestígio, mas que, mesmo sem obter benefícios simbólicos ou materiais, reproduzem valores e comportamentos dominantes e violentos.

Como crítica aos modelos de masculinidade tradicionais hegemônicas, os autores e a autora evidenciam “formas” de masculinidades baseadas na empatia, coragem, autoconfiança e capacidade de cuidado. Assim, as novas masculinidades alternativas (NAMs), independentemente da orientação sexual, identidade e/ou expressão de gênero, se caracterizam pela rejeição explícita da violência como forma de afirmação, pela valorização de relações igualitárias e equitativas, e pelo compromisso ativo com a transformação das normas de gênero. Diferentemente das abordagens que enfatizam apenas a desconstrução discursiva, o conceito de NAMs destaca a importância das práticas sociais concretas e das interações cotidianas na produção de novas referências de masculinidade socialmente desejáveis e possíveis.

Em nosso estudo, a promoção das NAMs apresenta-se como estratégia para a prevenção da violência de gênero e da LGBTfobia. Ao problematizar as relações entre masculinidade, poder e violência, as práticas educativas podem contribuir para a construção de ambientes mais seguros e acolhedores, nos quais o respeito à diversidade sexual e de gênero seja afirmado como valor coletivo. Nesse sentido, a transformação do papel masculino deixa de ser compreendida como um processo individual e passa a ser entendida como uma construção social, produzida nas interações e discursos.

Nos espaços educativos, esse conjunto de questões se manifesta de múltiplas formas, expressando-se não apenas nas interações cotidianas e nas expectativas de comportamento, mas também nos regimes disciplinares, nos currículos e em materiais didáticos. Escolas e universidades operam, portanto, simultaneamente como espaços de reprodução das normas cis-heteronormativas e como territórios férteis para a contestação e a transformação, sendo capazes de promover o respeito à diversidade e o enfrentamento direto à violência.

3. METODOLOGIA

Buscando evidenciar como as amizades e redes de apoio baseadas em relações dialógicas colaboram para a prevenção e combate da violência LGBTfóbica para toda a comunidade universitária, o intento dessa pesquisa não foi incorporar exclusivamente perspectivas de pessoas autodeclaradas LGBT+, mas também de pessoas cis-heterossexuais que quiseram se somar à luta pelo direito de cada indivíduo ser o que se é, buscando, assim, o desenvolvimento de práticas e estratégias que atuem no enfrentamento de preconceitos, discriminações e todas as formas de violências, possibilitando a transformação social desde o ensino superior aos diferentes contextos sociais, externos aos muros da universidade.

Para tanto, a metodologia do estudo se fundamenta, sobretudo, no diálogo e na reflexão, tendo como base a MC, que é, por definição, dialógica (Gómez *et al.*, 2006). O contato com a MC ocorreu por meio de sua apropriação e aplicação no desenvolvimento das três IC mencionadas na introdução desta dissertação, assim como da participação do pesquisador em atividades do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), grupo de pesquisa ativo há mais de 20 anos, que se apoia em autores e autoras da mesma vertente fundamentada na dialogicidade. Além disso, a experiência com monitoria voluntária e atuação como assistente de docência em projetos e cursos formativos que adotaram a MC contribuíram para o entendimento de sua aplicabilidade. Essa perspectiva dialógica e colaborativa possibilita aproximar o conhecimento acadêmico da realidade vivida, destacando estratégias transformadoras, como o fortalecimento de amizades e redes de apoio no ambiente universitário, aspecto central para esta pesquisa de mestrado.

Acrescenta-se que ao buscar fornecer a instrumentalização necessária aos sujeitos por meio do diálogo, o projeto contribui não apenas com a crítica, mas também com a transformação da sociedade. Isto porque se compromete com a *práxis* (Freire, 2011), visando o exercício indissociável da teoria-prática para compreender o fenômeno da violência contra pessoas LGBT+ no contexto universitário e contribuir para a sua superação por meio da sensibilização e conscientização dos sujeitos voltada à prevenção.

Nesse sentido, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, uma vez que se propõe a compreender experiências, percepções e relações interpessoais no contexto universitário relacionadas à prevenção da LGBTfobia. Pesquisas qualitativas são particularmente indicadas quando o objetivo é explorar fenômenos complexos e socialmente construídos, permitindo uma aproximação mais profunda às experiências das pessoas participantes (Creswell; Poth, 2018). Tal abordagem possibilita compreender como as

relações dialógicas e os processos comunicativos entre pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais contribuem para estratégias de enfrentamento da violência e promoção da diversidade nas IES.

Para orientar a leitura, vale retomar os objetivos que nortearam a pesquisa. De forma geral, buscou-se identificar e analisar, em diálogo com os membros da comunidade universitária entrevistados, como as amizades e redes de apoio podem atuar como fator de prevenção da violência LGBTQfóbica e, ao mesmo tempo, de que modo as instituições educacionais podem contribuir nesse processo. Além disso, a pesquisa propôs-se a compreender, junto com esses sujeitos, de que modo os elementos transformadores presentes nas relações de amizade e redes de apoio favorecem a prevenção da LGBTQfobia nos espaços universitários, bem como de que forma os elementos excludentes podem reproduzir ou intensificar essa violência. Além disso, buscou-se analisar se as ações institucionais conhecidas e vivenciadas pelas participantes no ensino superior contribuem efetivamente para a prevenção e superação da LGBTQfobia na universidade.

Para atender aos objetivos propostos, adotou-se um conjunto de procedimentos metodológicos integrados à perspectiva da MC (Gómez *et al.*, 2006) e da AD (Aubert *et al.*, 2016), ambas com enfoque na presença ativa dos sujeitos na construção do conhecimento, além de apresentarem especificidades conceituais importantes no que se refere ao diálogo igualitário, igualdade de diferenças, solidariedade e outros princípios de importância equivalente para a efetivação de uma sociedade mais plural e equitativa.

A metodologia comunicativa (Gómez *et al.*, 2006) centra-se na investigação em que as participantes são consideradas coprotagonistas na produção de conhecimento, valorizando suas vozes, experiências e interpretações. Seu foco principal é garantir que os sujeitos sejam agentes ativos do processo investigativo, permitindo que suas trajetórias de vida e demais vivências no âmbito social informem e contribuam diretamente com a análise e com os resultados.

A aprendizagem dialógica (Aubert *et al.*, 2016), enfatiza o diálogo crítico e reflexivo como ferramenta para a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996; 2011). Nesse aspecto, a articulação entre a MC e a AD possibilita que a pesquisa não apenas registre experiências individuais, mas também explore sistematicamente como o diálogo e a interação social entre diferentes grupos contribuam para a prevenção da LGBTQfobia na universidade.

O estudo de caso foi desenvolvido em uma universidade pública do interior paulista, no período de 2024 a 2025, que implementou políticas de ações afirmativas a partir de 2007. A caracterização desse contexto envolveu a análise das políticas institucionais em diálogo

com as participantes, visando compreender sua formulação, os modos de implementação e as formas pelas quais vem sendo incorporada à estrutura administrativa e acadêmica da universidade. Em consonância com os pressupostos éticos e dialógicos que orientam a MC e a AD, todas as etapas da pesquisa seguiram rigorosamente as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Ciências Humanas e Sociais, com aprovação sob o número 7.213.025, em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 510/2016, assegurando a participação voluntária dos sujeitos mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o anonimato, a confidencialidade e o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízos às participantes.

Quanto as participantes, estas foram convidadas por meio de ampla divulgação da pesquisa no perfil oficial da instituição no *Instagram* e por e-mail institucional, incorporando as pessoas que se apresentaram voluntariamente e assinaram o TCLE em cada etapa da pesquisa. A seleção seguiu critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Foram considerados critérios de inclusão: ser pessoa LGBTQ+ ou cis-heterossexual pertencente a alguma categoria da universidade pública investigada — estudante de graduação ou pós-graduação, docente, TAs ou trabalhadores terceirizados. Como critério de exclusão, definiu-se a não vinculação à comunidade universitária. Esses critérios visaram assegurar a coerência entre o perfil das participantes e os objetivos analíticos da pesquisa, bem como garantir diversidade de experiências no contexto universitário investigado.

A coleta de dados foi realizada em três etapas, articuladas entre si e orientadas pelos pressupostos da MC.

- Etapa 1: Questionário online estruturado. Elaborado via *Google Forms*, com questões abertas, fechadas e de escala Likert, o instrumento permitiu mapear percepções, experiências e opiniões de participantes LGBTQ+ e cis-heterossexuais acerca do acolhimento e da prevenção da LGBTQfobia na universidade. O questionário teve como foco temático inicial a percepção dessas pessoas sobre como a comunidade universitária e a instituição investigada reconhecem a LGBTQfobia em seus espaços, bem como sobre as práticas institucionais e relacionais — ou a ausência delas — voltadas à prevenção e ao enfrentamento dessa forma de violência no âmbito universitário. Aplicado ao longo do quarto trimestre de 2024, o instrumento possibilitou uma primeira aproximação aos temas centrais da pesquisa, além de identificar padrões, recorrências e aspectos relevantes que subsidiaram as etapas qualitativas subsequentes;

- Etapa 2: Relatos comunicativos de vida. Inspirados na abordagem comunicativa da MC, os relatos de vida foram realizados de forma individual, por meio da plataforma *Google Meet*, envolvendo pesquisador e participante. As entrevistas ocorreram durante o primeiro trimestre de 2025 e foram devidamente gravadas e transcritas, mediante a anuência prévia de cada participante ao TCLE. Essa estratégia possibilitou que os sujeitos compartilhassem trajetórias pessoais e experiências significativas, tanto em contextos anteriores quanto posteriores ao ingresso na universidade. Os relatos seguiram um roteiro semiestruturado, elaborado a partir dos objetivos da pesquisa e da literatura científica sobre violência de gênero, LGBTfobia, amizades e redes de apoio, assegurando simultaneamente comparabilidade analítica e abertura para a emergência de novos temas. Trata-se de uma técnica que valoriza a perspectiva do sujeito como produtor de conhecimento e contribui para a compreensão das dinâmicas relacionais e institucionais que permeiam a vida universitária (Gómez *et al.*, 2006).
- Etapa 3: Grupos de discussão comunicativos. Para aprofundar as informações obtidas nas etapas anteriores, foram realizados, ao longo do segundo trimestre de 2025, grupos de discussão comunicativos com composição heterogênea, reunindo participantes LGBT+ e cis-heterossexuais. No entanto, cada grupo foi constituído por pessoas pertencentes à mesma categoria da universidade — por exemplo, apenas estudantes ou apenas docentes —, evitando constrangimentos relacionados a hierarquias ou relações de poder, conforme preconiza a MC. Os grupos seguiram princípios dialógicos, incentivando a troca de experiências, o debate reflexivo e a coconstrução de interpretações e encaminhamentos voltados à prevenção da LGBTfobia na universidade. Essa técnica permitiu identificar não apenas percepções individuais, mas também processos de interação, negociação e construção coletiva de sentidos.

Cabe destacar que, em todas as etapas da coleta, o pesquisador participou dos diálogos munido de conhecimentos científicos prévios oriundos da literatura nacional e internacional sobre LGBTfobia, violência de gênero, masculinidades, amizades e prevenção da violência, bem como da experiência acumulada no desenvolvimento de suas ICs voltadas à temática da prevenção da LGBTfobia em universidades. Tais conhecimentos e experiências, contudo, não foram mobilizados de forma hierárquica ou impositiva, mas como elementos mediadores do diálogo, em consonância com os pressupostos da MC, possibilitando a articulação entre saberes científicos e saberes experienciais das participantes.

No que se refere à etapa dos relatos comunicativos de vida, esta foi orientada por um roteiro flexível, estruturado a partir dos achados da etapa inicial. Os temas centrais dos relatos

foram definidos com base nas percepções convergentes e divergentes entre pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais identificadas no formulário. Buscou-se que os relatos abordassem experiências ao longo da vida acadêmica e social nas quais os sujeitos lidaram direta ou indiretamente com situações de LGBTQfobia, explorando como agiram ou deixaram de agir, quais condições favoreceram ações efetivas de enfrentamento e quais fatores contribuíram para recuos ou silenciamentos. Essa condução também dialoga com os pressupostos da MC, que preconiza a centralidade de um tema de investigação compartilhado como eixo orientador dos relatos, sem restringir a expressão das experiências singulares das participantes.

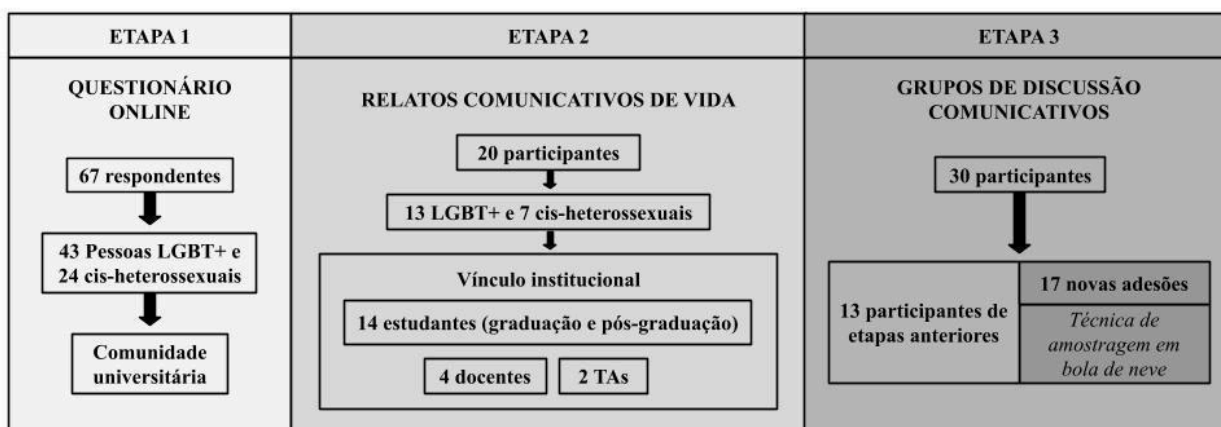
De modo complementar, os grupos de discussão comunicativos foram orientados tanto pelos dados do formulário quanto pelas dimensões mais recorrentes emergentes dos relatos comunicativos de vida, especialmente aquelas relacionadas a elementos que promovem ou reforçam a LGBTQfobia no contexto universitário e àqueles que contribuem para sua superação e prevenção. Esses grupos possibilitaram o aprofundamento coletivo e a validação intersubjetiva dos achados, favorecendo a análise dialógica das experiências e percepções compartilhadas.

Vale ressaltar ainda que as pessoas participantes dos grupos de discussão comunicativa foram selecionadas por meio da técnica de amostragem em bola de neve, adequada para alcançar grupos socialmente conectados, especialmente em contextos nos quais a população-alvo pode ser pouco acessível ou reticente a se identificar (Biernacki; Waldorf, 1981). Em um primeiro momento, foram contatadas pessoas que responderam ao questionário e participaram dos relatos comunicativos de vida, além de pessoas conhecidas pelo pesquisador na universidade, que indicaram outras participantes, garantindo diversidade em termos de orientação sexual, identidade e expressão de gênero, idade, áreas do conhecimento e categorias institucionais.

Inicialmente, o universo da pesquisa abarcaria toda a comunidade da universidade em seus quatro *campi*, incluindo estudantes de graduação e pós-graduação, docentes, TAs e trabalhadores terceirizados. Entretanto, não foram obtidos dados dos trabalhadores terceirizados, nem do campus mais recente — campus D —, o que resultou na exclusão desses grupos do processo de análise dos dados, configurando-se como um limite empírico da pesquisa.

O fluxograma a seguir apresenta, de forma sintética, as etapas do percurso metodológico adotado, bem como a composição e a progressiva delimitação do grupo de participantes ao longo do desenvolvimento da pesquisa, evidenciando a articulação entre os três instrumentos metodológicos utilizados.

Figura 1 – Fluxograma das etapas da pesquisa



Fonte: elaboração própria (2026).

A etapa 1, que contou como instrumento o questionário online estruturado, reuniu 67 respondentes. Desse total, 20 aceitaram participar também da etapa 2 — relatos comunicativos de vida —, sendo 13 pessoas LGBT+ e 7 cis-heterossexuais, distribuídas entre 14 estudantes de graduação e pós-graduação, 4 docentes e 2 TAs. Na última etapa, foram realizados sete grupos de discussão comunicativos, que contaram, ao todo, com 30 participantes, integrando tanto pessoas já envolvidas nas fases anteriores quanto novas adesões obtidas por meio da técnica de amostragem em bola de neve. Esses grupos foram organizados da seguinte forma: dois grupos com docentes, um grupo com TAs e quatro grupos com discentes.

A análise dos dados foi realizada de forma sistemática e rigorosa, seguindo os pressupostos da análise comunicativa, enquanto procedimento analítico da MC. Após a transcrição integral dos relatos comunicativos de vida e dos grupos de discussão comunicativos, bem como a organização dos dados provenientes do questionário, realizou-se uma leitura aprofundada e reiterada do material empírico.

Nesse processo, foram identificados e destacados trechos e falas que evidenciavam, de um lado, elementos excludentes, relacionados à produção, manutenção ou naturalização da LGBTfobia, e, de outro, elementos transformadores, associados a práticas, relações e estratégias de prevenção da violência LGBTfóbica. A partir da análise desses excertos, procedeu-se ao agrupamento dialógico dos sentidos recorrentes, que deu origem às categorias analíticas, construídas de maneira indutiva, em constante diálogo com os objetivos da pesquisa, o referencial teórico-metodológico adotado e a literatura acadêmica especializada.

Esse movimento analítico possibilitou compreender como as experiências e interpretações dos participantes expressam tanto barreiras quanto potencialidades para a

prevenção da LGBTfobia no contexto universitário, preservando a centralidade do diálogo e da produção compartilhada de conhecimento, princípios fundamentais da MC.

Em consonância com a MC, o processo analítico buscou assegurar a validação intersubjetiva dos resultados. Após a análise dos dados produzidos nas três etapas da pesquisa, realizou-se, no início de janeiro de 2026, o retorno dos achados às pessoas participantes por meio de dois grupos mistos, compostos por discentes de graduação e de pós-graduação, docentes e TAs, provenientes de diferentes campi e áreas do conhecimento da universidade investigada. Esse movimento possibilitou a interpretação conjunta dos dados, o tensionamento das leituras preliminares e a identificação de convergências, questionamentos e ajustes, fortalecendo o rigor metodológico e a transparência analítica. Tal articulação subsidiou a redação da última seção de análise dos dados, voltada às contribuições para a prevenção da LGBTfobia no ensino superior.

Ressalta-se que a explicitação dos critérios de seleção das participantes, dos instrumentos de coleta, dos procedimentos de análise e das estratégias de validação dialógica visa garantir o rigor metodológico da pesquisa, bem como oferecer subsídios para a compreensão aprofundada do percurso investigativo e para a eventual replicação do estudo em contextos universitários semelhantes.

Nos quadros a seguir, é apresentado o perfil das pessoas participantes, com codinomes atribuídos para preservar suas identidades²⁰, indicando as etapas da pesquisa das quais participaram. Ressalta-se que o foco da análise recai sobre aqueles com quem foi possível estabelecer contato direto nos relatos e/ou nos grupos de discussão, uma vez que a principal contribuição desta investigação decorre do diálogo construído nesses espaços. Assim, justifica-se a ênfase nesses encontros, pois é no processo comunicativo e interativo que emergem elementos centrais para a interpretação das discussões e dos resultados.

Quadro 1: Perfil das pessoas participantes autodeclaradas LGBT+

Nome	Idade	Raça/ Etnia	Identidade de Gênero e Orientação Sexual	Campus/ Ocupação	Área do Conhecimento	Etapas da Pesquisa
Itamar Ferreira Souza	51	Branco	Homem cisgênero, gay	A/Docente	Linguística, Artes e Letras	3
Luleka Makiwane	51	Branca	Mulher cisgênero, lésbica	A/Docente	Linguística, Artes e Letras	3

²⁰ Foram adotados dois conjuntos de codinomes: para participantes que se declararam LGBT+, utilizaram-se nomes de pessoas vítimas de violências LGBTfóbicas, em uma escolha que busca homenagear suas trajetórias e resistências; já para os aliados, optou-se por termos provenientes de diferentes línguas e culturas, representando ideias de amizade, parceria, solidariedade e apoio na luta.

Quadro 1: Perfil das pessoas participantes autodeclaradas LGBT+ (cont.)

Nome	Idade	Raça/ Etnia	Identidade de Gênero e Orientação Sexual	Campus/ Ocupação	Área do Conhecimento	Etapas da Pesquisa
Alireza Fazeli Monfared	50	Branco	Homem cisgênero, gay	B/Docente	Ciências Biológicas	3
Eudy Simelane	48	Branca	Gênero fluido, <i>queer</i> ²¹	A/ Estudante	Ciências Humanas	3
Zahra Sedighi-Hamadani	43	Branca	Mulher cisgênero, bissexual	A/ Estudante	Ciências Humanas	1; 2
Daniel Zamudio	40	Branco	Homem cisgênero, gay	A/Docente	Ciências Humanas	1; 2; 3
Fanny Ann Eddy	39	Negra	Mulher cisgênero, bissexual	A/Docente	Ciências da Saúde	1; 2
Brandon Teena	38	Branco	Homem transexual, heterossexual	A/Docente	Ciências Exatas	3
Luana Barbosa dos Reis	37	Branca	Mulher cisgênero, lésbica	C/TA	Ciências Biológicas	1; 2
Matthew Shepard	37	Branco	Homem cisgênero, gay	B/Docente	Ciências Biológicas	1; 2; 3
Yook Woo-Dang	36	Branco	Homem cisgênero, gay	C/TA	Ciências Exatas	1; 2; 3
Muhsin Hendricks	35	Branco	Homem cisgênero, gay	A/Docente	Ciências Exatas	3
Samuel Luiz	34	Branco	Homem cisgênero, gay	A/ Estudante	Ciências Humanas	1; 2; 3
Byun Hee-Soo	31	Negra	Mulher cisgênero, bissexual	A/TA	Ciências Biológicas	3
Fernando Báez Sosa	28	Branco	Homem cisgênero, gay	A/ Estudante	Ciências da Saúde	1; 2; 3
Verônica Bolina	27	Branca	Mulher cisgênero, bissexual	A/ Estudante	Ciências Humanas	1; 2
Ana Caroline Sousa Campêlo	26	Negra	Mulher cisgênero, bissexual	A/ Estudante	Ciências Humanas	1; 2
Mónica Briones	26	Branca	Mulher cisgênero, bissexual	A/ Estudante	Ciências Humanas	3
Philip Walsted	26	Negra	Homem cisgênero, bissexual	A/ Estudante	Ciências Humanas	1; 3

²¹ O termo *queer*, influenciado pelas contribuições de Judith Butler (1993; 1997; 1999; 2004), refere-se a uma perspectiva crítica que questiona a ideia de identidades de gênero e sexualidade fixas ou naturais. A partir dessa abordagem, tais identidades são compreendidas como construções sociais e históricas, marcadas pela fluidez, permitindo tensionar normas cis-heteronormativas e modelos binários tradicionais — masculino e feminino.

Quadro 1: Perfil das pessoas participantes autodeclaradas LGBTQ+ (cont.)

Nome	Idade	Raça/ Etnia	Identidade de Gênero e Orientação Sexual	Campus/ Ocupação	Área do Conhecimento	Etapas da Pesquisa
Ahmet Yıldız	24	Negra	Homem cisgênero, bissexual	A/ Estudante	Ciências Humanas	1; 3
Billy Jack Gaither	22	Branco	Homem cisgênero, gay	B/ Estudante	Ciências Agrárias	3
Sakia Gunn	22	Branca	Mulher cisgênero, bissexual	A/ Estudante	Ciências da Saúde	3
Alexa Negrón Luciano	21	Branca	Travesti, lésbica	B/ Estudante	Ciências Exatas	1; 2
Edson Néris da Silva	21	Branco	Homem cisgênero, bissexual	B/ Estudante	Ciências Agrárias	3
Thapelo Makutle	21	Negro	Não-binário, bissexual	A/ Estudante	Ciências Humanas	1; 2; 3
Xulhaz Mannan	19	Branca	Homem cisgênero, gay	A/ Estudante	Ciências Humanas	1; 3
Sarah Hegazi	19	Branca	Mulher cisgênero, bissexual	B/ Estudante	Ciências Biológicas	1; 2
Brianna Ghey	18	Branco	Não-binário, pansexual	A/ Estudante	Ciências Exatas	1; 2; 3

Fonte: elaboração própria (2026).

O grupo de participantes LGBTQ+ da pesquisa apresenta ampla diversidade de identidade de gênero, orientação sexual, faixa etária, áreas do conhecimento e categorias ocupacionais. Em termos de identidade e orientação, observa-se predominância de homens cisgênero gays (n=10), seguidos por mulheres cisgênero bissexuais (n=6), homens cisgênero bissexuais (n=3), mulheres cisgênero lésbicas (n=2), pessoas não-binárias (n=2) — sendo uma bissexual e outra pansexual —, uma travesti lésbica (n=1), uma mulher cisgênero bissexual (n=1) e uma pessoa de gênero fluido *queer* (n=1), além de um homem transexual heterossexual (n=1). Quanto à distribuição por campus, a maior parte está concentrada no campus A (n=21), seguida pelo campus B (n=5) e C (n=2), totalizando três dos quatro *campi* da universidade. No que se refere à categoria ocupacional, predominam os estudantes (n=17), seguidos pelos docentes (n=8) e pelos TAs (n=3).

No tocante às áreas do conhecimento, há maior concentração em Ciências Humanas (n=11), seguidas por Ciências Biológicas (n=5), Ciências Exatas (n=5), Ciências da Saúde (n=3), Linguística, Artes e Letras (n=2) e Ciências Agrárias (n=2). Em relação à faixa etária, 14 participantes têm entre 18 e 30 anos, 6 situam-se entre 31 e 40 anos, 3 entre 41 e 50 anos, e

2 estão acima de 50 anos. Quanto à raça/etnia, a maioria se autodeclara branca (n=22), seguida por negros (n=6).

Dando sequência à caracterização do grupo de participantes, o estudo contemplou também pessoas aliadas, autodeclaradas cisgênero e heterossexuais, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 2: Perfil das pessoas participantes aliadas

Nome	Idade	Raça/ Etnia	Identidade de Gênero e Orientação Sexual	Campus/ Ocupação	Área do Conhecimento	Etapas da Pesquisa
Tomo	64	Branca	Mulher cis-heterossexual	A/Docente	Ciências Humanas	1; 2
Siela	62	Branca	Homem cis-heterossexual	A/TA	Ciências da Saúde	3
Prijatelj	52	Branca	Mulher cis-heterossexual	B/Docente	Ciências Biológicas	3
Amicus	46	Branca	Mulher cis-heterossexual	B/Docente	Ciências Biológicas	3
Rafiq	44	Branca	Mulher cis-heterossexual	A/Docente	Ciências Humanas	3
Ally	40	Branco	Homem cis-heterossexual	B/TA	Não se aplica	1; 2
Cyfaill	35	Branco	Homem cis-heterossexual	A/Estudante	Linguística, Artes e Letras	1; 2
Sathi	34	Negra	Mulher cis-heterossexual	A/Estudante	Ciências Humanas	1; 2
Genosse	32	Branca	Mulher cis-heterossexual	A/Estudante	Ciências Exatas	1; 2
Dost	27	Branca	Mulher cis-heterossexual	A/Estudante	Ciências Humanas	3
Ubuntu	27	Branca	Mulher cis-heterossexual	A/Estudante	Ciências Exatas	1; 2; 3
Compa	26	Branca	Mulher cis-heterossexual	A/Estudante	Ciências de Saúde	3
Chaver	25	Negra	Mulher cis-heterossexual	A/Estudante	Ciências Humanas	1; 2; 3

Fonte: elaboração própria (2026).

Representado por 10 mulheres e 3 homens, nota-se que a maioria deste grupo está vinculada ao campus A (n=10), enquanto 3 pertencem ao campus B, totalizando dois dos quatro *campi* da universidade. Esses sujeitos estão distribuídos em cinco áreas do conhecimento: Ciências Humanas (n=5), Ciências da Saúde (n=2), Ciências Biológicas (n=2), Ciências Exatas (n=2) e Linguística, Artes e Letras (n=1), havendo ainda 1 participante que declarou “Não se aplica”. No que se refere à categoria ocupacional, predominam os estudantes (n=7), seguidos por docentes (n=4) e TAs (n=2). Em relação à faixa etária, 4

participantes situam-se entre 25 e 30 anos, outros 4 entre 31 e 40 anos, 2 entre 41 e 50 anos e 3 acima de 51 anos. Por fim, no tocante à raça/etnia, observa-se predominância de pessoas autodeclaradas brancas (n=11), seguidas por negros (n=2).

A composição dos grupos evidencia tendências significativas para compreender o campo empírico da pesquisa. Entre as pessoas LGBTQ+, prevalecem homens cisgênero gays (n=10) e estudantes (n=15), enquanto entre os aliados há maioria de mulheres (n=10) e também predominância discente (n=7). Essa configuração sugere que o engajamento com a pauta da diversidade sexual e de gênero se manifesta de forma mais intensa entre estudantes e mulheres, ao passo que docentes e TAs, embora em menor número, assumem papéis de relevância na sustentação institucional.

Observa-se, ainda, a centralidade das Ciências Humanas, que concentram a maior parte das participações (LGBT+: n=11; aliados: n=5), reforçando a literatura que aponta essas áreas como mais permeáveis a debates críticos sobre desigualdades (Mabela; Ditsele, 2025). Já a presença menor em áreas como Ciências Exatas e Agrárias sugere a permanência de barreiras culturais nesses espaços.

Destaca-se, ainda, a participação de docentes com trajetórias acadêmicas mais consolidadas — tendo, por consequência, mais idade — que se articulam a formas de engajamento e apoio, tanto no grupo LGBTQ+ quanto no grupo aliado.

A análise dos dados seguiu procedimentos de análise qualitativa, alinhados à MC. Inicialmente, os dados obtidos no questionário e nos relatos de vida foram organizados e sistematizados para, posteriormente, serem explorados com profundidade nos grupos de discussão em categorias temáticas. A atenção foi direcionada especialmente aos elementos excludentes e transformadores, isto é, aqueles que revelavam dimensões inter-relacionais e institucionais que promovem ou perpetuam a violência contra pessoas LGBTQ+ na universidade, bem como aqueles que buscam romper, superar e combater tais formas de violência, com ênfase no diálogo, no apoio e na transformação social.

Ao longo de todo esse processo, a análise bibliográfica desempenhou um papel complementar: conforme Creswell (2021), ela não apenas mapeia limitações presentes nos estudos selecionados, mas também fornece uma estrutura sólida para situar o estudo, servir como parâmetro comparativo e reforçar a relevância da pesquisa. Essa integração permitiu ainda identificar e sistematizar elementos centrais nas falas das participantes, evidenciando padrões e relações entre os aspectos excludentes e transformadores à luz da MC. O enfoque comunicativo garantiu que a análise considerasse não apenas o conteúdo explícito das falas,

mas também a intencionalidade, a experiência vivida e as interações dialógicas que moldam as percepções sobre a prevenção da LGBTfobia.

Com isso, os resultados foram interpretados à luz da literatura científica sobre diversidade sexual e de gênero no ensino superior, considerando tanto o acolhimento e os impactos da violência LGBTfóbica sobre as vítimas, quanto estudos que abordam como relações dialógicas, práticas inclusivas e o papel de aliados LGBT+ contribuem para a promoção de ambientes educativos mais seguros e acolhedores. Essa abordagem permitiu integrar evidências empíricas e teóricas, oferecendo uma compreensão mais ampla de como relações intersubjetivas favorecem a construção de espaços universitários efetivamente transformadores.

Nesse sentido, o próximo capítulo apresentará a universidade em que se desenvolveu o estudo de campo desta dissertação, descrevendo seus *campi*, o perfil de estudantes e servidores, bem como as entidades e documentos institucionais que compõem o contexto no qual a pesquisa se insere.

4. O ESTUDO DE CASO: A UNIVERSIDADE EM FOCO

O estudo de caso se deu numa universidade pública²² composta por quatro *campi*, todos localizados no interior do estado de São Paulo, Brasil.

De modo geral, a universidade conta com 68 cursos de graduação ativos. O campus A, inaugurado em 1970, abriga diferentes centros do conhecimento, entre os quais se destacam o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), localizado na área norte do campus, e o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), situado na área sul²³. Em conjunto, esses centros oferecem 43 cursos de graduação em áreas correspondentes.

O campus B, fundado em 1991, concentra uma única área do conhecimento, o Centro de Ciências Agrárias (CCA), responsável pela oferta de 6 cursos de graduação. Já o campus C, implantado em 2006, reúne três áreas do conhecimento — o Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT), o Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB) e o Centro de Ciências e Tecnologias para Sustentabilidade (CCTS) —, totalizando 14 cursos de graduação. Por fim, o campus D, inaugurado em 2014, também dispõe de uma única área do conhecimento, o Centro de Ciências da Natureza (CCN), que oferta 6 cursos de graduação.

Paralelamente, no que tange os programas de pós-graduação *stricto sensu*, a instituição oferta atualmente 91 cursos de mestrado acadêmico e profissional, e doutorado acadêmico, distribuídos em cada um dos seus campus. No campus A, são oferecidos 21 cursos de mestrado acadêmico, 10 de mestrado profissional e 28 de doutorado. No campus B, são 3 cursos de mestrado acadêmico. No campus C, 11 de mestrado acadêmico, 1 de mestrado profissional e 4 de doutorado. Já no campus D, existe desde 2024 a previsão de implementação de um programa de pós-graduação.

Dados coletados antes do final do 2º semestre de 2024, demonstram que estudantes da graduação somam um total de 12.882 — incluindo graduação presencial e na modalidade Educação a Distância (EaD) —, já na pós-graduação o número total é de 10.878 — incluindo

²² No contexto brasileiro, universidades públicas são IES mantidas pelo Estado — federal ou estadual — e financiadas majoritariamente por recursos públicos, o que implica a oferta de cursos de graduação — e, em grande parte, de pós-graduação — sem cobrança de mensalidades. Diferentemente de países como os Estados Unidos, onde universidades públicas cobram taxas de ensino, no Brasil a educação superior pública é concebida como um direito social, orientada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de um compromisso institucional com a produção científica e a redução das desigualdades sociais.

²³ O estabelecimento dessa divisão geográfica, ao concentrar cada um dos centros de conhecimento numa área específica, conseqüentemente também congrega departamentos, prédios de aulas teóricas (ATs), diretórios acadêmicos e mais, impossibilitando, muitas vezes, que as relações universitárias se constituam de forma plural e diversificada entre estudantes, servidores e demais membros da instituição.

mestrado acadêmico e profissional, e doutorado acadêmico stricto sensu, além de pós-graduação lato sensu. Ao todo, a universidade conta com 23.760 estudantes matriculados.

Em agosto de 2025, os quatro *campi* da universidade investigada contavam com um total de 2.214 servidores — docentes e TAs — atuando nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Desse total, 1.258 são docentes da carreira do Ensino Superior, 13 são docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e 943 são TAs. Destaca-se que mais de 97% do corpo docente possui título de doutorado, colocando a universidade entre as IES no Brasil com a mais alta taxa de qualificação docente. Além disso, a política de capacitação da universidade também abrange o corpo técnico-administrativo, com incentivo à formação, inclusive por meio de reserva de vagas em cursos de especialização e mestrado profissional. No que se refere aos trabalhadores terceirizados, o dado mais recente, de setembro de 2024, aponta a presença de 360 trabalhadores distribuídos pelos quatro *campi*, sendo 235 no campus A, 46 no campus B, 53 no campus C, 26 no campus D.

Reconhecida por sua excelência em ensino, pesquisa e extensão, a universidade investigada promove inclusão social e diversidade. Em abril de 2025, a instituição implementou políticas de cotas para pessoas trans e travestis em seus cursos de graduação, reforçando seu compromisso com a equidade. Além disso, destaca-se pela produção científica e pelo desenvolvimento de tecnologias aplicadas às necessidades regionais, consolidando-se como polo de inovação e transformação social no interior paulista.

No que se refere às organizações, como sindicatos e coletivos da instituição, podemos destacar cinco entidades que são particularmente relevantes para compreender o contexto desta pesquisa: o Sindicato dos Docentes (SD) e o Sindicato dos Técnicos-Administrativos (STAs), o Diretório Central dos Estudantes (DCE), os Centros Acadêmicos (CAs) e a Associação de Pós-Graduandos (APG) da universidade. Cada uma dessas organizações desempenha funções específicas e complementares na representação, defesa de direitos e promoção da vida acadêmica dentro da universidade.

O Sindicato dos Docentes (SD) dos *campi* A, B, C e D é a entidade sindical que representa os professores da instituição, atuando na defesa dos direitos trabalhistas, na valorização da carreira docente e na promoção de condições adequadas para o ensino, pesquisa e extensão. O sindicato organiza debates, forma comissões temáticas e mantém canais de comunicação com a categoria, buscando consolidar a participação ativa desses profissionais nos processos decisórios da universidade.

O Sindicato dos Técnicos-Administrativos (STAs) representa os TAs da instituição. Sua atuação inclui a defesa de direitos trabalhistas, a negociação de benefícios e condições de

trabalho, além de promover a integração e a mobilização da categoria. Ao longo de sua história, o sindicato tem desempenhado papel fundamental na conquista de avanços institucionais e na articulação com outros sindicatos e movimentos sociais, reforçando a presença de seus servidores nos espaços de decisão da universidade.

O Diretório Central dos Estudantes (DCE) representa o corpo discente da graduação, funcionando como elo entre os estudantes, os CAs e a administração universitária. O DCE atua pela qualidade do ensino, pelo acesso a direitos estudantis, como assistência, saúde, cultura e esporte, e pela construção de uma universidade democrática e plural. Além disso, organiza atividades culturais e artísticas, promove debates sobre cidadania e inclusão e busca fortalecer a união entre diferentes coletivos estudantis.

Os Centros Acadêmicos (CAs) da universidade são entidades estudantis formadas por alunos de cursos específicos, cuja função principal é representar os interesses de seus pares, organizar eventos acadêmicos e culturais e participar das decisões institucionais. Atuando como porta-vozes da comunidade estudantil, os CAs promovem o engajamento político e social, defendem a qualidade do ensino e da infraestrutura, e incentivam a integração entre estudantes, contribuindo para um ambiente universitário mais participativo.

Por fim, a Associação de Pós-Graduandos (APG) da universidade representa os estudantes de mestrado e doutorado, defendendo seus direitos e interesses específicos. Essa associação promove debates sobre políticas de pós-graduação, incentiva a produção científica e cultural, estimula a troca de experiências entre pós-graduandos de diferentes áreas do conhecimento e atua coletivamente na formulação de propostas que impactam a formação e a carreira acadêmica.

Dessa forma, essas cinco organizações desempenham papéis centrais na articulação e representação das diferentes categorias da comunidade universitária investigada, consolidando um espaço institucional que dialoga com a diversidade de demandas e fortalece a participação social e política dentro da instituição. A seguir, serão apresentados os canais mais conhecidos disponibilizados pela universidade para acolhimento e encaminhamento de casos de violência, bem como os documentos institucionais que funcionam como diretrizes e normas para o enfrentamento dessas situações, fornecendo bases formais para a proteção e garantia de direitos da comunidade.

A Ouvidoria da universidade é um canal institucional destinado a receber, acompanhar e encaminhar manifestações da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, funcionando

como espaço de escuta, mediação e controle social. Por meio do sistema Fala.BR²⁴, a universidade garante a transparência e a formalização das demandas, permitindo que denúncias, sugestões, elogios e reclamações sejam registrados de maneira segura e acompanhadas até sua resolução. Esse mecanismo é fundamental para a identificação de problemas, a proteção de direitos e a promoção de ações corretivas e preventivas, fortalecendo a transparência e o diálogo entre os diferentes atores da universidade.

A Secretaria de Promoção à Equidade e Diversidade (SPED) atua como um serviço de apoio institucional voltado ao bem-estar e à permanência estudantil, oferecendo orientação, acolhimento e encaminhamento em situações de vulnerabilidade ou violência. Entre suas funções, destacam-se a articulação com outros setores da universidade para garantir assistência psicológica, social e acadêmica, bem como a implementação de programas de prevenção e promoção da cidadania e da inclusão. Ao fornecer suporte direto aos estudantes e intermediar a resolução de conflitos, a SPED contribui para a construção de um ambiente universitário mais equitativo e participativo.

Quanto aos documentos institucionais empregados como mecanismos de orientação e normatização frente a situações de violência e discriminação, destacam-se políticas fundamentais da universidade no campo das ações afirmativas. Inicialmente, registra-se a existência do Programa de Ações Afirmativas (PAA), regulamentado em 2007, que já estabelecia diretrizes voltadas à ampliação do acesso e à promoção da equidade no âmbito institucional. Posteriormente, esse marco foi ampliado e sistematizado com a aprovação, em 2016, da Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (PAADE), que passou a organizar de forma mais abrangente as ações institucionais voltadas à inclusão, com ênfase nas relações étnico-raciais, de gênero e na diversidade sexual, além de assegurar a acessibilidade e o enfrentamento de todas as formas de discriminação. A PAADE orienta ações afirmativas, programas de inclusão e mecanismos de acolhimento, consolidando-se como um marco institucional na construção de um ambiente universitário mais justo, plural e comprometido com a diversidade e a democracia.

O segundo documento é a Política de Prevenção e Redução da Violência (PPRV), aprovado em 2022. Esta política visa estabelecer diretrizes para prevenir e combater a violência no âmbito da universidade, promovendo ações educativas, protocolos de

²⁴ O sistema Fala.BR é uma plataforma eletrônica de consultas públicas vinculada ao governo federal brasileiro destinada a receber, organizar e disponibilizar contribuições da sociedade civil sobre projetos de normas, políticas públicas, diretrizes e outros instrumentos de interesse coletivo. Por meio do mecanismo de consulta pública, qualquer pessoa ou organização pode submeter comentários, propostas e opiniões, contribuindo para a transparência, participação social e construção colaborativa de políticas públicas.

atendimento e mecanismos de responsabilização. Ela reforça o compromisso da instituição com a criação de um ambiente seguro, respeitoso e acolhedor para toda a universidade.

Dessa forma, os documentos indicam que a universidade demonstra compromisso com a excelência acadêmica, a inclusão e a proteção de toda a sua comunidade. A atuação das organizações representativas — o SD dos *campi* A, B, C e D, o STAs, o DCE, os CAs e a APG —, aliada a canais de acolhimento como Ouvidoria/Fala.BR e SPED, e às políticas institucionais de ações afirmativas e de prevenção à violência, consolida espaços de diálogo e suporte. No entanto, até que ponto esses mecanismos institucionais se traduzem, de fato, em práticas efetivas e acessíveis para toda a comunidade universitária? Essa é a questão à qual esta pesquisa se dedica e que será aprofundada no próximo capítulo, no qual discutiremos a aplicabilidade e os limites das ações promovidas pela universidade, à luz dos dados coletados e analisados. Buscaremos, ainda, a partir dos diálogos com as pessoas participantes, elencar sugestões de ações a serem incorporadas pelas instituições, não se restringindo à realidade da instituição investigada, mas com potencial de replicação e adaptação a outros contextos universitários.

5. ARMÁRIO, ORGULHO E ALIANÇAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O enfrentamento da LGBTfobia no contexto universitário não se limita à implementação de políticas institucionais; ele se manifesta, de forma decisiva, nas relações cotidianas e nos diálogos estabelecidos entre pessoas LGBTQ+ e aliadas. Reconhecer essas interações como espaços de aprendizagem, apoio e resistência é essencial para compreender também os mecanismos que promovem inclusão e combatem a exclusão no interior das IES.

O presente capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa de mestrado, articulando informações provenientes de três instrumentos complementares: o questionário online via *Google Forms*, os relatos comunicativos de vida e os grupos de discussão comunicativos. O questionário forneceu um panorama detalhado das características sociodemográficas, orientação sexual, identidade de gênero, entre outras percepções das pessoas participantes, servindo como base inicial para esta investigação.

Os relatos comunicativos de vida, permitiram aprofundar a compreensão das experiências individuais das participantes em relação a temas centrais da pesquisa, como o acolhimento de pessoas LGBTQ+ no ambiente universitário, a existência de mecanismos institucionais seguros para denúncias de violências, entre outros. Esses relatos possibilitaram, ainda, compreender como as relações estabelecidas entre pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais, quando pautadas na empatia, no diálogo e escuta igualitária, e na abertura à alteridade, podem contribuir para a superação de barreiras, tensões e desigualdades, mesmo em contextos atravessados por sistemas estruturais rígidos, como o patriarcado, o machismo e, como consequência, a cis-heteronormatividade.

Por sua vez, os grupos de discussão comunicativos constituíram-se como espaços privilegiados de diálogo coletivo, possibilitando não apenas a identificação de elementos excludentes e transformadores presentes nas vivências dos sujeitos da comunidade universitária, mas também a análise compartilhada dos dados previamente obtidos por meio do questionário e dos relatos comunicativos de vida. Esse processo evidenciou, de forma dialógica, as contribuições das relações entre pessoas LGBTQ+ e aliadas para a prevenção da LGBTfobia nas universidades, mesmo diante de estruturas institucionais e socioculturais historicamente marcadas por desigualdades.

Neste capítulo, os dados do questionário e dos grupos comunicativos recebem maior destaque, pois permitem compreender de forma mais detalhada e aprofundada como práticas, percepções e estratégias coletivas fortalecem redes de apoio, promovem inclusão e revelam

tanto convergências quanto divergências nas experiências das pessoas participantes. Já a integração entre os dados do questionário, das entrevistas e dos grupos comunicativos oferece uma visão robusta e multifacetada, fornecendo subsídios teóricos e empíricos para compreender as dinâmicas de exclusão e transformação no ambiente universitário.

Para organizar a apresentação e a análise dos dados, esta seção foi estruturada em três partes principais. Inicialmente, apresenta-se um panorama geral das respostas obtidas a partir do questionário, possibilitando a compreensão dos perfis das participantes e a identificação de tendências e padrões emergentes. Na sequência, a seção explora as categorias de análise dos elementos excludentes, que evidenciam formas de negligência institucional, conflitos e tensões pessoais e interpessoais, desigualdades e barreiras presentes nos espaços acadêmicos, bem como forças sociais que dificultam a inclusão; e dos elementos transformadores, que destacam redes de apoio, diálogos e alianças, ações institucionais, práticas pedagógicas e mobilizações coletivas promotoras de diversidade, inclusão e transformação no ambiente universitário. Por fim, apresentam-se proposições que auxiliam a compreender, de forma prática e concreta, como a análise dos dados obtidos possibilita a transformação da realidade da violência LGBTfóbica nas universidades. Essa organização permite apresentar os dados de maneira progressiva, articulando uma visão integrada das dinâmicas de exclusão e das estratégias de enfrentamento observadas.

5.1 Perspectivas iniciais

O questionário online, aplicado via *Google Forms*, constituiu a primeira etapa desta pesquisa e atendeu às normas do CEP em Ciências Humanas e Sociais, em conformidade com a Resolução CNS n.º 510/2016. Ao todo, 67 pessoas responderam ao instrumento, sendo 43 identificadas como LGBT+ e 24 como cis-heterossexuais, com idades entre 18 e 69 anos. A participação foi voluntária, mediante anuência ao TCLE, assegurando anonimato, confidencialidade e o direito de desistência em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos às participantes. O questionário teve como objetivo mapear características sociodemográficas, percepções, experiências e relações entre pessoas LGBT+ e aliadas no contexto universitário, fornecendo subsídios fundamentais para as etapas subsequentes, como os relatos comunicativos de vida e os grupos de discussão comunicativos.

A análise sociodemográfica revelou que a maioria dos respondentes se declarou branca (53), seguida por negros (12), com representações individuais de pessoas indígenas e amarelas (1 em cada grupo). Quanto à identidade de gênero, 31 participantes se identificaram como mulheres cis-heterossexuais, 26 como homens cis-heterossexuais, 7 como não-binários, 2

como homens transexuais e 1 como gênero fluido. No que se refere à orientação sexual, 24 pessoas declararam-se cis-heterossexuais, 20 bissexuais, 13 gays, 6 lésbicas, 3 pansexuais e 1 assexual/arromântico.

A distribuição geográfica dos respondentes indicou maior participação no campus A (49), seguido do campus B (9) e, por fim, do campus C (9). Não foram registrados dados do campus D.

No que se refere à participação, a maioria dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa é de estudantes de graduação ou pós-graduação (56), seguidos por docentes (6) e TAs (5), sem registro de funcionários terceirizados. Comparada ao universo que compõe as categorias universitárias, a amostra reflete, em linhas gerais, a composição dos grupos: estudantes correspondem a cerca de 90% da população total, mas representam 83,6% da amostra; docentes e TAs, que juntos somam aproximadamente 8,4% da população, aparecem em 16,5% da amostra; e os trabalhadores terceirizados, que constituem 1,4% do total da universidade, não foram contemplados. Dessa forma, embora haja uma leve super-representação de docentes e TAs e a ausência de terceirizados, a distribuição da amostra mantém a lógica da predominância estudantil e da menor participação de servidores, o que deve ser considerado na interpretação dos resultados.

A análise por área do conhecimento evidenciou maior concentração nos campos de Ciências Humanas (21), Ciências Exatas (14), Ciências Biológicas (9) e Ciências Sociais Aplicadas (9). Ciências da Saúde totalizaram 7 respondentes, Linguística, Artes e Letras 4, Ciências Agrárias 2 e 1 participante declarou “Não se aplica”.

Esses dados oferecem um panorama abrangente da diversidade presente na comunidade acadêmica, permitindo compreender as características sociodemográficas e institucionais dos respondentes. A partir desse perfil, são apresentadas as análises das percepções, experiências e relações estabelecidas no contexto universitário, considerando as diferenças entre participantes LGBTQ+ e cis-heterossexuais. Com o intuito de favorecer a compreensão e a comparação dos resultados, o quadro a seguir sintetiza as informações analisadas, organizadas por aspecto, distinguindo pessoas LGBTQ+, aliadas e evidenciando convergências e divergências entre esses grupos.

Quadro 3: Diferentes percepções entre pessoas LGBTQ+ e aliados

Aspectos	Pessoas LGBTQ+ (43)	Pessoas aliados (24)	Convergências/ Divergências
Acolhimento na universidade	31 concordam total ou parcialmente que o ambiente é acolhedor; há relatos de experiências negativas e de LGBTQfobia	17 concordam parcialmente; alguns discordam ou não têm opinião definida	Convergência na percepção de que a universidade apresenta ambivalência quanto ao acolhimento; Divergência na intensidade da experiência negativa percebida
Elementos institucionais de prevenção	18 desconhecem mecanismos formais; consideram insuficientes os elementos oferecidos	14 desconhecem ou consideram insuficientes	Ambos identificam lacunas institucionais, mas aliados tendem a perceber um pouco mais positivamente
Vivência direta/indireta de LGBTQfobia	17 relataram experiências de LGBTQfobia	12 relataram ter presenciado ou sabido de situações	Divergência: LGBTQ+ vivenciam diretamente a violência, e aliados, em geral, são observadores passivos na maioria das vezes
Diálogo sobre gênero e sexualidade	34 afirmam experiências positivas com pessoas cis-heterossexuais (com destaque ao aumento de acolhimento e segurança)	24 afirmam ter experiências positivas com pessoas LGBTQ+ (com destaque à possibilidade de aprendizado e desconstrução de preconceitos)	Convergência: diálogo é essencial para promover respeito, pertencimento e consciência crítica
Redes de apoio	37 apontam redes de apoio como estratégia fundamental, principalmente entre estudantes (promove segurança e bem-estar)	23 apontam que redes de apoio atuam no fortalecimento de ambientes seguros e inclusivos (aprendizados sobre empatia e corresponsabilidade). Apenas 1 não soube responder	Convergência: redes de apoio e solidariedade são centrais para prevenção e acolhimento
Abertura da comunidade para diálogo	25 percebem abertura positiva, mas reconhecem barreiras	23 apontam barreiras (preconceito, ausência de currículo diverso, crenças mais conservadoras), mas valorizam o diálogo. Apenas 1 não soube responder	Convergência: diálogo é valorizado; Divergência na percepção da abertura concreta do ambiente
Práticas essenciais para inclusão	Todas apontam: Currículo inclusivo; Eventos voltados ao tema; Capacitação para pessoas cis-heterossexuais; Canais de denúncia mais efetivos; Representatividade entre os diferentes segmentos; Espaços de acolhimento	23 apontaram: Fomento ao diálogo; Incentivar a não normatização (apelidos); Eventos voltados ao tema; Canais de denúncia efetivo; Sanções, políticas e campanhas contra a LGBTQfobia; Espaços de acolhimento; Capacitação da comunidade universitária; Agilidade nos processos que envolvam as vítimas; Currículo inclusivo; Ações promovidas por CAs e DCE. Apenas 1 não soube responder	Convergência completa: ambos apontam ações semelhantes como fundamentais. Aliados tendem a ampliar possibilidades de práticas

Quadro 3: Diferentes percepções entre pessoas LGBT+ e aliadas (cont.)

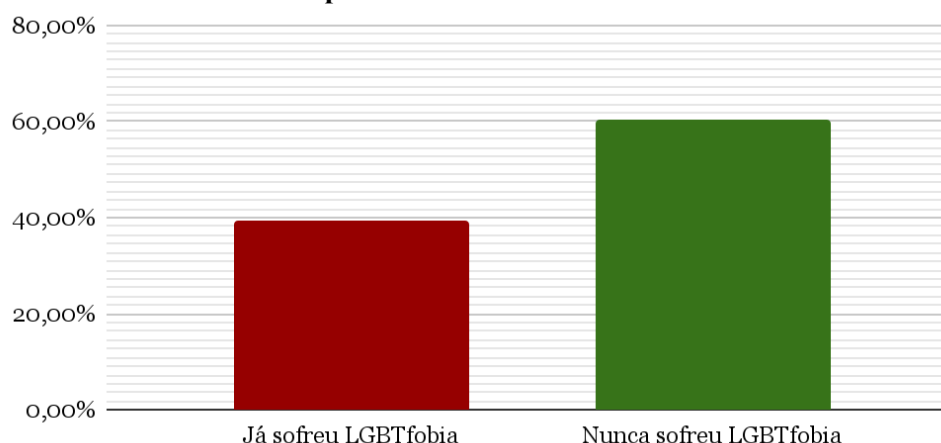
Aspectos	Pessoas LGBT+ (43)	Pessoas aliadas (24)	Convergências/ Divergências
Impacto das relações entre LGBT+ e aliadas	34 apontam impactos como: Promoção de acolhimento; Empoderamento; Sentimento de pertencimento; Sentimento de proteção no caso de violências	23 apontam impactos como: Diminuição da opressão contra LGBT+; Quebra de discursos cis-heteronormativos; Criação de ambientes mais inclusivos e seguros, além de fornecer acolhimento e pertencimento; Possibilidade de “desconstrução de bolhas” e ampliação de redes de apoio e de amizades; Possibilidade de pluralidade de perspectivas; Sensibilização, conscientização e corresponsabilização de pessoas cis-heterossexuais sobre a temática da prevenção da LGBTfobia; Normalização da diversidade. Apenas 1 não soube responder	Convergência: relações dialógicas fortalecem prevenção e ambiente inclusivo. Complementaridade nas contribuições de cada grupo

Fonte: elaboração própria (2026).

No que se refere aos respondentes autodeclarados LGBT+, as respostas do questionário indicam que a percepção desse grupo sobre a universidade é marcada por ambivalências que refletem a tensão entre a experiência vivida e o discurso institucional. De um lado, há o reconhecimento de que o espaço universitário pode ser acolhedor, já que a maior parte das participantes concorda — ainda que parcialmente — com essa ideia. No entanto, esse acolhimento não se traduz de maneira uniforme em políticas institucionais ou mecanismos efetivos de prevenção à LGBTfobia, já que a maioria dos respondentes afirma desconhecer ferramentas oficiais e parte significativa discorda que a instituição ofereça elementos suficientes para a proteção da população LGBT+.

Essa tensão fica ainda mais evidente nos relatos sobre vivências de violência, aspecto que se expressa nos gráficos apresentados a seguir:

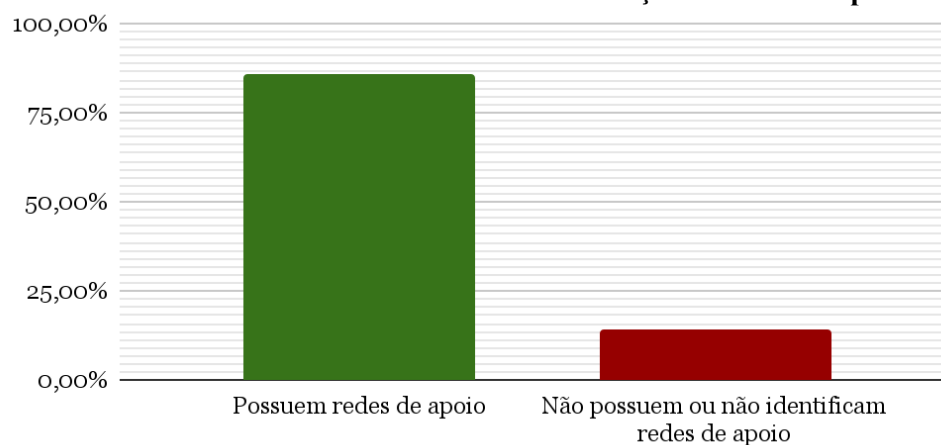
Gráfico 1: Relatos sobre experiências de violência LGBTfóbica na universidade



Fonte: elaboração própria (2026).

Do total de respondentes LGBT+ ($n = 43$), 60,5% (26 participantes) afirmam nunca terem sofrido LGBTfobia na universidade, enquanto 39,5% (17 participantes) relatam já terem passado por essas situações. Entre aqueles que vivenciaram a violência, as redes de apoio — especialmente as amizades entre estudantes — são apontadas como o principal recurso de enfrentamento, o que revela o papel central da solidariedade horizontal e da coletividade na permanência estudantil. Esse dado é reforçado pelo fato de que 86,0% dos respondentes (37 participantes) reconhecem ter redes de apoio na universidade, majoritariamente construídas entre pares, o que também evidencia as limitações do suporte institucional. O gráfico a seguir ilustra a distribuição dos participantes que identificam possuir redes de apoio na universidade e daqueles que afirmam não possuir ou não reconhecer tais redes.

Gráfico 2: Relatos sobre existência e identificação de redes de apoio



Fonte: elaboração própria (2026).

Analisando esses dados à luz do referencial teórico apresentado nesta dissertação, percebe-se que a percepção ambivalente do acolhimento e a centralidade das redes de apoio refletem processos de construção social e educacional mais amplos. Tanto a aprendizagem dialógica (Aubert *et al.*, 2016), quanto Freire (2011) e hooks (2013), evidenciam que a solidariedade entre pares funciona como prática coletiva de produção de conhecimento e enfrentamento efetivo das desigualdades, no caso desta investigação da LGBTfobia no contexto do ensino superior, possibilitando o engajamento crítico-afetivo que fortalece relações horizontais transformadoras e promove a conscientização crítica ao problematizar a tensão entre experiência vivida e discurso institucional. Além disso, a consideração das experiências subjetivas reforça a importância do movimento empático (Stein, 2004), para fundamentar ações e políticas inclusivas que efetivamente promovam acolhimento, pertencimento e segurança.

Nesse aspecto, as relações dialógicas entre pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais surgem como um aspecto transformador. Do total de respondentes LGBTQ+ (n = 43), 79,1% (34 participantes) destacam experiências positivas de abertura com colegas cis-heterossexuais, indicando que tais trocas impactam diretamente no sentimento de acolhimento, respeito e segurança. Além disso, quando questionados sobre a abertura da comunidade acadêmica para tratar do tema, sobretudo por parte da gestão universitária, prevalece a percepção de uma disposição positiva, embora também se reconheçam barreiras e limitações.

Entre as práticas e atitudes consideradas essenciais para tornar a universidade mais inclusiva, destacam-se a inclusão de conteúdos transversais sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos; a promoção de eventos e espaços de debate; a capacitação de pessoas cis-heterossexuais para lidar com o tema; a criação de canais de denúncia efetivos; a ampliação da representatividade em cargos de poder; e o fortalecimento de espaços de acolhimento. Esses elementos demonstram que as pessoas LGBTQ+ percebem tanto a necessidade de ações institucionais estruturais quanto de iniciativas formativas que envolvam toda a comunidade universitária, promovendo a construção de uma cultura institucional mais acolhedora e responsável.

Outro ponto relevante é que, apesar da baixa visibilidade de intervenções em situações de violência — com 62,8% dos participantes (27 respondentes) relatando nunca terem presenciado tais ações —, aqueles que vivenciaram atitudes de apoio ou de intervenção destacam que a solidariedade e a ação intencional frente à violência fortalecem a sensação de pertencimento e de segurança no espaço universitário. Nesse sentido, o estabelecimento de redes de apoio e de relações dialógicas emerge como um mecanismo eficaz de prevenção,

capaz de ampliar a conscientização, estimular comportamentos proativos e consolidar práticas inclusivas.

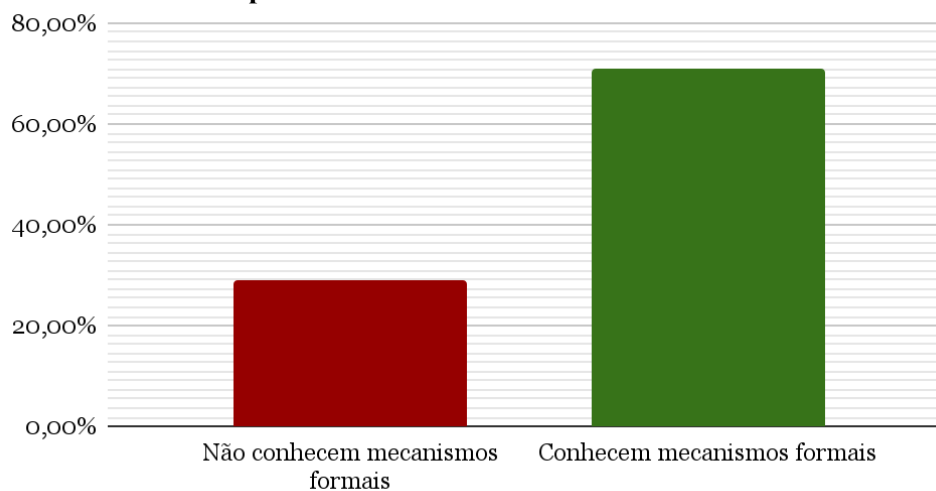
Esses achados estão em consonância com estudos nacionais e internacionais que evidenciam a importância de políticas e práticas institucionais abrangentes para promover a inclusão de pessoas LGBTQ+ no ensino superior. Pesquisas internacionais apontam que a inclusão de conteúdos transversais de diversidade sexual e de gênero nos currículos, bem como a formação de professores e profissionais da educação, favorece ambientes acadêmicos mais acolhedores e seguros, estimulando atitudes positivas e reflexões críticas sobre vieses estruturais e práticas discriminatórias (Uden; Vaughan; Wilcox, 2024; Tomas, 2024; Zapletal *et al.*, 2024). No Brasil, revisões integrativas sobre diversidade sexual e de gênero no ensino superior destacam a necessidade de políticas de conscientização, formação docente e práticas curriculares ligadas aos direitos humanos para enfrentar preconceitos e construir ambientes educacionais mais equitativos e plurais (Perassoli; Nishiwaki da Silva, 2023; Grubba; Gervasoni, 2025).

Os dados desta pesquisa corroboram essas evidências, mostrando que conteúdos inclusivos, espaços de debate, capacitação de pessoas cis-heterossexuais, canais de denúncia e fortalecimento de acolhimento são estratégias centrais para tornar a universidade mais inclusiva. A combinação de ações estruturais e iniciativas formativas, articulando diálogo, solidariedade e intervenção consciente, configura-se como um caminho efetivo para reduzir a LGBTQfobia e promover ambientes universitários seguros, participativos e acolhedores para todos os sujeitos.

No tocante às percepções de pessoas aliadas, as respostas do questionário sobre a universidade enquanto espaço de acolhimento é também marcada por nuances. A maior parte concorda parcialmente que o ambiente universitário é acolhedor para pessoas LGBTQ+, mas há divergências importantes: alguns discordam e poucos concordam totalmente. Esse dado indica que, mesmo entre pessoas aliadas, há reconhecimento de que a instituição ainda apresenta lacunas significativas para se consolidar como espaço efetivamente seguro e inclusivo.

Quando questionados sobre os elementos institucionais de prevenção à LGBTQfobia, as opiniões entre os respondentes aliados também se dividem, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Relatos sobre o conhecimento de mecanismos institucionais para o enfrentamento da LGBTfobia

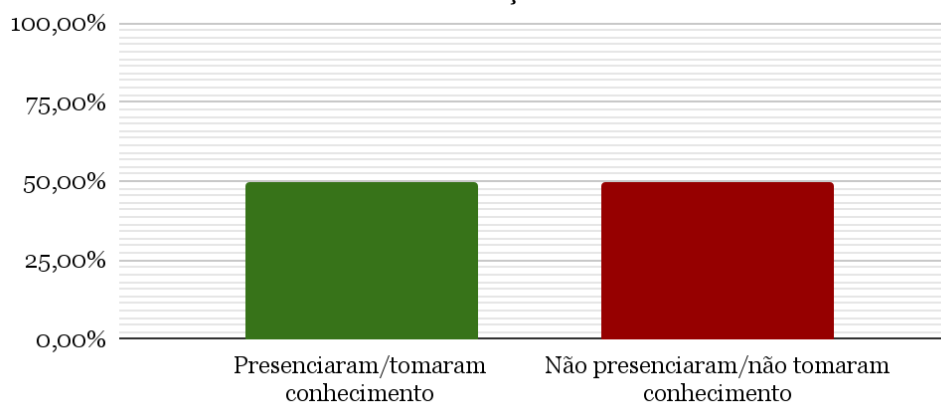


Fonte: elaboração própria (2026).

Embora alguns reconheçam avanços, outros apontam a insuficiência das medidas existentes. Além disso, 29,2% dos participantes (7 respondentes) afirmam não conhecer nenhum mecanismo formal de prevenção, o que evidencia a necessidade de maior divulgação e fortalecimento das ferramentas institucionais, como a SPED, ouvidoria, coletivos, campanhas e outros canais de denúncia.

A vivência direta ou indireta de situações LGBTfóbicas marca a trajetória de parte dos respondentes, aspecto que se expressa no gráfico apresentado a seguir.

Gráfico 4: Relatos de contato com situações de LGBTfobia na universidade



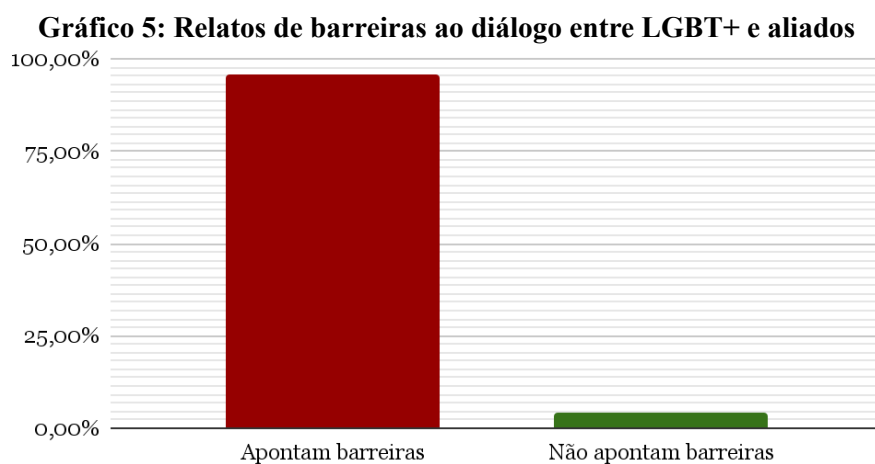
Fonte: elaboração própria (2026).

Conforme evidenciam os dados, 50,0% dos participantes (12 respondentes) afirmam já ter presenciado ou tomado conhecimento de episódios dessa violência, relatando sentimentos de tristeza, raiva e impotência. Além disso, 62,5% dos participantes (15 respondentes) disseram já ter intervindo ou oferecido apoio em situações desse tipo, destacando aprendizados relacionados à coragem, humanidade, pensamento crítico e respeito à

diversidade. Esse conjunto de dados demonstra que, quando mobilizadas, as pessoas aliadas podem desempenhar um papel significativo na redução dos efeitos da violência e na promoção de um ambiente universitário mais seguro.

O diálogo também aparece nesse grupo como uma ferramenta central. 100% dos participantes (24 respondentes) afirmaram já ter conversado com colegas LGBTQ+ sobre identidade de gênero e orientação sexual, e todos relataram experiências positivas, que contribuíram para o aprendizado e a desconstrução de preconceitos. Ademais, quase todos reconhecem a importância dessas relações para a construção de um ambiente mais inclusivo, destacando que elas rompem com discursos cis-heteronormativos, diminuem a opressão, ampliam redes de apoio e favorecem a normalização da diversidade.

Apesar do reconhecimento da importância do diálogo, a presença de barreiras para sua efetivação é amplamente apontada pelas pessoas aliadas, aspecto que se expressa no gráfico abaixo:



Fonte: elaboração própria (2026).

Conforme indicam os dados, 95,8% das pessoas aliadas (23 respondentes) apontam que ainda existem entraves para a consolidação do diálogo, entre os quais se destacam preconceitos enraizados, discriminação, falta de abertura, ausência de currículos mais diversos e a influência de crenças religiosas e vieses políticos conservadores. Esses fatores, situados em um nível macrossocial, são compreendidos como entraves institucionais e culturais que limitam a consolidação de um espaço acadêmico plural e dialógico.

Sobre as ações necessárias para prevenção da LGBTQfobia, as sugestões convergem com as apontadas pelas pessoas LGBTQ+: fortalecimento de canais de denúncia; aplicação de sanções; promoção de eventos e campanhas; capacitação de TAs e docentes; criação de espaços de acolhimento; e inclusão de conteúdos de diversidade nos currículos. Essas

convergências demonstram que existe terreno fértil para iniciativas compartilhadas que unam LGBTQ+ e pessoas aliadas em torno de objetivos comuns, articulando estratégias institucionais e formativas de maneira integrada.

Tais práticas estão também em consonância com a produção internacional, que evidencia a importância de políticas e ações estruturadas para promover a inclusão de pessoas LGBTQ+ no ensino superior. Por exemplo, Ward e Gale (2016) destacam que a inclusão de conteúdos sobre diversidade sexual e de gênero no currículo, aliada à capacitação de docentes e ao desenvolvimento de espaços de debate e acolhimento, contribui significativamente para a construção de ambientes acadêmicos mais seguros, equitativos e reflexivos, estimulando a conscientização crítica de toda a comunidade universitária. Em paralelo, Cembranel *et al.* (2023) apontam que universidades sustentáveis e inclusivas demandam um modelo integrado de políticas, práticas e estruturas institucionais, no qual canais de denúncia, aplicação de sanções, eventos de sensibilização e estratégias de acolhimento convergem para criar redes de apoio sólidas e ações preventivas efetivas contra a violência e a discriminação.

Os dados do questionário aplicado na universidade investigada convergem com essas evidências internacionais ao indicar que a articulação entre ações estruturais e formativas — como currículo, capacitação, canais de denúncia, acolhimento e eventos de sensibilização — constitui um caminho eficaz para a promoção de ambientes universitários mais seguros e participativos. Quando implementadas de forma coordenada, essas estratégias contribuem para a prevenção da LGBTQfobia e para o fortalecimento de uma cultura acadêmica comprometida com a diversidade.

Além disso, os achados encontram respaldo em estudos desenvolvidos no contexto universitário brasileiro. Consonni (2023), por exemplo, evidencia que práticas coletivas baseadas no diálogo, na solidariedade e no apoio mútuo atuam como elementos centrais na transformação das violências nas IES, reforçando a relevância de abordagens que integrem dimensões institucionais e relacionais.

A notável confluência em torno da relevância das amizades e redes de apoio entre pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais reforça a centralidade das relações dialógicas entre grupos distintos no enfrentamento da LGBTQfobia no contexto universitário. A teoria do contato intergrupar sustenta que interações frequentes, cooperativas e socialmente apoiadas entre grupos diferentes contribuem para a redução de preconceitos, especialmente quando mediadas por relações de proximidade, como as amizades (Allport; Clark; Pettigrew, 1954; Pettigrew; Tropp, 2006). Nessa mesma direção, a aprendizagem dialógica compreende o diálogo igualitário como princípio formativo fundamental, no qual a escuta, o reconhecimento

do outro e a construção compartilhada de sentidos possibilitam processos de sensibilização e transformação das relações sociais (Flecha, 1997; Flecha; Soler; Valls, 2004).

A confluência teórica supracitada em torno da relevância das amizades e redes de apoio entre pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais reforça a centralidade das relações dialógicas entre grupos diferentes no enfrentamento da LGBTQfobia na universidade. Essas relações podem ser compreendidas como práticas de resistência à opressão e como processos geradores de sensibilização no cotidiano acadêmico.

Em consonância com os achados de Consonni (2023), que destaca o papel das relações respeitadas entre pares e das redes de apoio às vítimas como fatores centrais de enfrentamento da violência no espaço universitário, observa-se que pessoas aliadas não apenas apoiam as lutas contra a LGBTQfobia, mas também se transformam no próprio processo de apoio. Esse movimento favorece a construção de consciência crítica e a participação ativa e corresponsável na promoção de uma universidade mais inclusiva.

Nesse mesmo sentido, outro ponto de convergência que se destaca diz respeito ao reconhecimento da relevância do diálogo. Tanto LGBTQ+ quanto pessoas aliadas identificam que conversas sobre gênero, sexualidade e diversidade contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor, seguro e inclusivo. Enquanto as pessoas LGBTQ+ destacam que esses diálogos impactam diretamente seu sentimento de segurança, respeito e pertencimento, aliadas ressaltam que essas interações permitem a desconstrução de preconceitos, ampliação de perspectivas e compreensão de normas cis-heterossexuais. Esse dado evidencia que o diálogo é simultaneamente uma estratégia de proteção e um mecanismo de conscientização.

As redes de apoio constituem outro ponto de convergência. Pessoas LGBTQ+ indicam que, principalmente entre estudantes da graduação e pós-graduação, as amizades e coletivos formam um suporte fundamental frente a situações de LGBTQfobia. Pessoas aliadas, por sua vez, reconhecem que intervir, apoiar ou colaborar com LGBTQ+ fortalece o ambiente universitário, favorecendo o pertencimento e a solidariedade. Essa complementaridade mostra que o bem-estar e a segurança não dependem apenas da presença de políticas institucionais, mas também da construção de relações interpessoais colaborativas e dialógicas.

Esses achados mostram que o diálogo entre pessoas LGBTQ+ e aliadas vai além de trocas informais, funcionando como uma prática coletiva de aprendizagem, na qual o conhecimento e a experiência são construídos conjuntamente e aplicados à transformação do ambiente acadêmico (Aubert *et al.*, 2016). Nesse sentido, é possível relacionar esses movimentos à dialogicidade proposta por Freire (1996), na qual a interação horizontal e crítica permite problematizar preconceitos e gerar conscientização. Quando essas interações

se configuram como atos comunicativos que superam relações de poder, segundo Habermas (1988), o diálogo deixa de ser apenas informativo e torna-se instrumento de ação coletiva, fortalecendo redes de apoio, ampliando o pertencimento e promovendo ambientes mais seguros e inclusivos. Essa dimensão dialógica evidencia que a proteção, a conscientização e a transformação social dependem da integração entre engajamento crítico, solidariedade e comunicação emancipatória.

No entanto, surgem diferenças importantes. Como demonstrado anteriormente, pessoas LGBTQ+ percebem a universidade como um espaço ambivalente e contraditório: embora parcialmente acolhedora, ainda carece de políticas e mecanismos eficazes de proteção, evidenciando lacunas institucionais que impactam diretamente na sensação de segurança e de pertencimento, justamente por isso, ao não darem crédito à instituição, pessoas LGBTQ+ acabam se voltando exclusivamente para suas redes de apoio nos casos de violências, como forma de abrigo e segurança. Por outro lado, pessoas aliadas, embora reconheçam a existência dessas lacunas, tendem a perceber a universidade de forma levemente mais positiva em relação ao acolhimento, sobretudo no que se refere a identificação de ações e mecanismos institucionais a serem acionados nos casos de denúncia e/ou de apoio às vítimas em diferentes situações de violência, enfatizando também uma maior possibilidade de intervenção visto se sentirem respaldadas pela instituição. Essa diferença indica que o olhar direto de pessoas LGBTQ+ sobre a vivência de discriminação oferece uma sensibilidade mais imediata às fragilidades institucionais.

As distinções nas percepções de pessoas LGBTQ+ e aliadas evidenciam como as experiências de opressão interseccional, destacadas por hooks (2013), tornam certas violências mais visíveis para quem as vivencia diretamente, enquanto permanecem parcialmente ocultas para aqueles que não as experienciam. A falta de sensibilização promovida pela empatia, à luz da fenomenologia steiniana, contribui para que aliados tenham uma visão limitada das fragilidades institucionais e dos riscos enfrentados por estudantes LGBTQ+. Dessa forma, fortalecer a conscientização crítica e promover relações dialógicas não apenas entre pares, mas também envolvendo toda a comunidade universitária, torna-se essencial para transformar práticas institucionais e criar um ambiente realmente responsivo às vulnerabilidades de grupos marginalizados.

Por fim, outro ponto de divergência refere-se à experiência direta de pessoas LGBTQ+ com a violência. Entre esse grupo, 39,5% dos respondentes (17 participantes, n = 43) afirmam já ter vivenciado diretamente episódios de violência, enquanto entre as pessoas aliadas 50,0% dos respondentes (12 participantes, n = 24) relatam apenas presenciar ou tomar conhecimento

de situações de discriminação. Apesar disso, ambos os grupos convergem quanto à importância de ações concretas da comunidade universitária, como canais de denúncia, sanções, capacitação, eventos de sensibilização, currículos inclusivos e espaços de acolhimento, o que reforça que práticas institucionais e interpessoais são percebidas como complementares na prevenção da LGBTfobia.

Em síntese, a integração das percepções evidencia que relações dialógicas entre pessoas LGBTQ+ e aliadas são centrais para a promoção de segurança, pertencimento e consciência crítica. Pessoas LGBTQ+ trazem informações sobre vulnerabilidades e necessidades concretas, enquanto aliadas contribuem com engajamento e práticas de solidariedade. Juntas, essas perspectivas demonstram que a prevenção da LGBTfobia na universidade depende de um trabalho conjunto, em que experiências de acolhimento, diálogo e colaboração constituem mecanismos transformadores e sustentáveis.

5.2 Elementos excludentes e transformadores: barreiras e possibilidades

A análise dos dados obtidos evidencia que a experiência universitária de pessoas LGBTQ+ é atravessada por uma tensão permanente entre barreiras e possibilidades. De um lado, manifestam-se formas de violência, silenciamento e reprodução de desigualdades que reforçam barreiras, invisibilizam sujeitos e perpetuam antigas e novas modalidades de exclusão, articulando-se a dinâmicas mais amplas de negligência, resistência e retrocesso social que extrapolam os limites da universidade. De outro, emergem elementos transformadores capazes de ressignificar relações, fortalecer redes de apoio e ampliar as possibilidades de promoção da diversidade sexual e de gênero, por meio de iniciativas, experiências e mobilizações que valorizam a pluralidade e contribuem para a construção de ambientes mais igualitários. Ainda que frequentemente situados em espaços específicos ou impulsionados por sujeitos determinados, esses elementos revelam a possibilidade de a universidade atuar como espaço de resistência, diálogo e transformação social.

O quadro a seguir apresenta as categorias de análise construídas ao longo das diferentes etapas desta pesquisa, bem como o número de menções identificadas nos grupos de discussão comunicativos e associadas a cada categoria, indicando a frequência com que elementos excludentes e transformadores emergiram nas falas das pessoas participantes. Ressalta-se que essas menções não correspondem necessariamente a pessoas distintas, podendo uma mesma pessoa mencionar o mesmo tema em diferentes momentos da coleta, conforme o fluxo dialógico das discussões.

Quadro 4: Categorias de análise e número de menções nos grupos de discussão comunicativos sobre elementos excludentes e transformadores

	Categorias de análise						TOTAL
	Contexto macrossocial	Nível institucional	Comunidade e categorias universitária	Áreas do conhecimento	Pesquisa, ensino e extensão	Relações interpessoais	
Menções às dimensões excludentes	4	43	5	17	5	29	103
Menções às dimensões transformadoras	5	17	18	1	25	46	112

Fonte: elaboração própria (2026).

A fim de sintetizar a distribuição do número de menções às dimensões excludentes e transformadoras nas diferentes categorias de análise, evidenciamos a centralidade das categorias “nível institucional” e “relações interpessoais” na experiência universitária das pessoas participantes. Observa-se que, enquanto as dimensões excludentes se concentram majoritariamente na categoria “nível institucional”, as dimensões transformadoras emergem com maior frequência nas categorias “relações interpessoais” e “pesquisa, ensino e extensão”, respectivamente, indicando que, embora a universidade ainda reproduza desigualdades estruturais, também abriga práticas, vínculos e iniciativas com capacidade expressiva de enfrentamento da violência LGBTfóbica e de promoção de ambientes mais inclusivos.

Nos tópicos a seguir, buscamos elencar, por meio dos dados obtidos a partir dos grupos de discussão comunicativos — que, como dito anteriormente, foram realizados após as etapas 1 e 2 da pesquisa —, as dimensões excludentes e transformadoras que compõem cada uma das seis categorias analisadas.

5.2.1 Contexto macrossocial

A categoria “contexto macrossocial”, é compreendida nesta pesquisa como o conjunto de condições sociais, políticas, religiosas e históricas que atravessam a experiência das pessoas participantes, incluindo os efeitos do período pós-pandemia de COVID-19²⁵, os momentos de fortalecimento ou enfraquecimento de movimentos coletivos e a relevância de

²⁵ A COVID-19 é uma doença infecciosa provocada pelo vírus SARS-CoV-2, detectado pela primeira vez em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. A rápida propagação da doença pelo mundo levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar pandemia em março de 2020, ocasionando grandes mudanças na saúde pública, na economia e nas relações sociais globais, e ressaltando a necessidade de estratégias coordenadas de prevenção, controle e vacinação para reduzir seus efeitos (Huang *et al.*, 2020).

grandes eventos públicos, como a Parada do Orgulho LGBTQ+²⁶ de São Paulo, enquanto espaços de visibilidade e mobilização.

O quadro a seguir sintetiza como esse cenário pode tanto reforçar barreiras e retrocessos quanto impulsionar processos de conscientização, articulação coletiva e enfrentamento da LGBTQ+fobia, servindo de base para a análise que se desenvolve na sequência.

Quadro 5: Elementos excludentes e transformadores da categoria “contexto macrossocial”

Categoria de análise: contexto macrossocial			
Elementos excludentes	N.º total de menções	Elementos transformadores	N.º total de menções
<ol style="list-style-type: none"> 1. Retrocesso político e enfraquecimento do movimento estudantil (2 menções); 2. Resistências religiosas às demandas LGBTQ+ (2 menções). 	4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consciência coletiva pós-pandemia (2 menções); 2. Mobilização coletiva em defesa da existência LGBTQ+ (2 menções); 3. Parada LGBTQ+ como espaço de visibilidade (1 menção). 	5

Fonte: elaboração própria (2026).

Um primeiro elemento crítico refere-se ao retrocesso político e ao enfraquecimento do movimento estudantil, cujo declínio observado nos últimos anos tem impactado diretamente a capacidade de mobilização coletiva em defesa dos direitos dessa população.

O relato de um TA aliado, do campus A, destaca:

O movimento estudantil sempre foi o movimento principal das mobilizações da universidade, mas atualmente não existe exatamente um movimento estudantil na universidade. (Relato de Siela²⁷, 2026)

Essa fala, ao mesmo tempo em que resgata a memória da força histórica da mobilização estudantil — tradicionalmente marcada pela luta por acesso, permanência e

²⁶ As Paradas do Orgulho LGBTQ+ no Brasil têm suas raízes nas mobilizações internacionais de luta pelos direitos dessa população. No Brasil, os primeiros movimentos de rua com essa configuração surgiram na década de 1990, inspirados por eventos como os protestos de *Stonewall* nos Estados Unidos e pelas demandas por visibilidade e direitos civis. A primeira grande marcha em formato de “*Pride*” no país ocorreu no Rio de Janeiro em 1995, organizada por ativistas que buscavam expressar coletivamente a luta por cidadania e contra a discriminação, contribuindo para a articulação de grupos em outras regiões. Posteriormente, em 28 de junho de 1997, foi realizada a primeira Parada do Orgulho LGBTQ+ de São Paulo, com cerca de 2 mil participantes na Avenida Paulista, promovida por coletivos e associações locais que buscavam ampliar a visibilidade política e social da população LGBTQ+, sob o lema de afirmação identitária e direitos humanos. Ao longo dos anos seguintes, essa marcha cresceu em participação e alcance, incorporando pautas políticas mais amplas e se consolidando como um dos maiores eventos de orgulho LGBTQ+ do mundo. Para saber mais, acesse: <https://artsandculture.google.com/story/lgbtqia>.

²⁷ *Siela* (lituano – Letônia). Palavra que significa “alma”. No contexto simbólico, pode representar conexão profunda, companheirismo genuíno e vínculo solidário — como aquele entre aliados e pessoas LGBTQ+.

direitos nas IES —, evidencia a perda de força e representatividade de coletivos como o DCE, os CAs, a APG e outras entidades que, em outros períodos, desempenharam papel central na organização política da comunidade acadêmica. Esse deslocamento da memória coletiva para a percepção de ausência revela não apenas uma crise organizativa, mas uma transformação mais profunda nas formas de participação política no espaço universitário.

Tal enfraquecimento não pode ser compreendido de forma isolada, uma vez que se insere em um contexto histórico e estrutural mais amplo, marcado pelos efeitos da pandemia de COVID-19 e do período pós-pandêmico. Esse cenário intensificou o distanciamento social e a fragmentação das experiências coletivas, fragilizando vínculos de sociabilidade e reduzindo a capacidade de mobilização²⁸. Soma-se a isso o avanço de governos de direita e extrema-direita, que, ao promoverem políticas neoliberais e valores centrados no individualismo, limitam significativamente o desenvolvimento de projetos coletivos voltados à transformação social (Brown, 2019).

Nesse sentido, o declínio do movimento estudantil não se explica apenas por disputas internas ou por um suposto desinteresse dos estudantes, mas reflete mudanças mais profundas que comprometem a organização e a permanência de coletivos engajados. Essa perda da experiência coletiva é expressa pelo mesmo TA ao afirmar:

Hoje as pessoas não conseguem imaginar o que é isso, o coletivo. (Relato de Siela, 2026)

O segundo elemento evidenciado refere-se às resistências religiosas às demandas LGBTQ+, que, embora muitas vezes se manifestem de forma sutil, produzem efeitos igualmente excludentes. Um estudante não-binário das Ciências Exatas relata:

Os meus amigos da faculdade, a maior parte deles são pessoas muito religiosas, nem todos eles são pessoas extremamente religiosas, mas eu percebo que existe aquele preconceito, sabe? E uns pensamentos que às vezes são arcaicos... E eu fico pensando: “como é que você explica questões LGBTQ+ para uma pessoa que tem tão enraizado e tão dentro de si essas concepções preconceituosas que vem da religião?” (Relato de Brianna Ghey, 2026)

Ainda que nem sempre se expressem por meio de ataques explícitos, as resistências provenientes de religiões mais conservadoras frequentemente criam barreiras significativas ao diálogo sobre diversidade sexual e de gênero. Essas barreiras limitam a participação plena de

²⁸ A pandemia de COVID-19 teve um impacto considerável na saúde mental dos estudantes universitários no Brasil, manifestando-se em elevados índices de ansiedade, sintomas psicossomáticos e preocupações relacionadas ao isolamento social e às perdas pessoais (Oliveira *et al.*, 2022; Gemma; Mata; Lima, 2024). Esses efeitos destacam a importância de ampliar o debate sobre a saúde mental no ambiente acadêmico, indicando a necessidade de currículos que promovam não apenas a diversidade, mas também espaços educativos acolhedores e inclusivos, capazes de oferecer suporte integral aos estudantes no período pós-pandêmico.

sujeitos LGBTQ+ e de pessoas aliadas, além de reforçarem práticas de autocensura e silenciamento no cotidiano universitário.

Essa dimensão é aprofundada pelo relato de uma estudante aliada, das Ciências Exatas, que compartilha sua trajetória de transição de um contexto religioso conservador para o convívio universitário:

Eu mesma era de uma religião evangélica extremamente conservadora. Eu não tive nenhum contato com ninguém LGBTQ+ até entrar na faculdade. Eu sabia que existiam essas pessoas, mas as primeiras pessoas que eu fui ser amiga e conhecer de fato mesmo foi no meu curso de graduação, e eu já tinha mais de 18 anos. A primeira vez que conversei com alguém abertamente LGBTQ+ eu tinha 18 anos, mas antes, por conta da religião, eu pensava: “ah não, não preciso conversar”, e eu entrei na universidade um pouco pensando isso ainda... Essa questão religiosa é extremamente delicada. (Relato de Ubuntu, 2026)

O relato evidencia como crenças religiosas internalizadas podem adiar o contato e a convivência com a diversidade sexual e de gênero, fazendo da universidade, para muitos sujeitos, o primeiro espaço de aproximação concreta com pessoas LGBTQ+. Mesmo em um ambiente que se pretende transformador, essas barreiras podem gerar conflitos internos, medo de julgamento e dificuldades na construção de relações de apoio, revelando a complexidade de introduzir essas temáticas em contextos atravessados por valores conservadores profundamente enraizados.

Ao integrar esses dois elementos, observa-se que o retrocesso político e as resistências religiosas operam de forma articulada como forças sociais que minam processos de inclusão no espaço universitário. Enquanto a fragmentação do movimento estudantil compromete a mobilização coletiva e a construção de espaços de luta, as barreiras religiosas reforçam a exclusão simbólica e relacional, limitando o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. Ambos os fatores contribuem para a reprodução de hierarquias sociais e discriminações no interior das IES

Nesse sentido, a categoria “contexto macrossocial” evidencia que o enfrentamento da exclusão de pessoas LGBTQ+ na universidade exige tanto a reconstrução de espaços coletivos de mobilização quanto a promoção de diálogos críticos sobre diversidade sexual e de gênero, capazes de confrontar simultaneamente a desmobilização política e as resistências culturais e religiosas. Reconhecer essas forças de retrocesso é fundamental para compreender as limitações estruturais à inclusão.

Para além das dinâmicas internas à universidade, tais processos se articulam a transformações sociopolíticas mais amplas, marcadas pelo avanço de agendas conservadoras, anti-gênero e moralizantes, que atravessam movimentos sociais, instituições e subjetividades.

A literatura recente tem demonstrado que esse contexto não atua de forma homogênea, mas por meio de múltiplas estratégias discursivas e organizacionais que condicionam — ainda que não determinem — as possibilidades de enfrentamento da LGBTfobia.

Estudos internacionais indicam, por exemplo, a emergência de organizações LGBT+ autodeclaradas de direita, fenômeno que Lockhart (2022) denomina de “direita gay”. A partir da análise de 38 organizações em 14 países, o autor demonstra que essas formações mobilizam discursos de normalização, nacionalismo e justificação do sistema, distanciando-se de pautas históricas de justiça social e contribuindo para a fragmentação interna dos movimentos LGBT+. Tal dinâmica ajuda a compreender como, mesmo no interior de grupos historicamente marginalizados, podem ser reproduzidas hierarquias e narrativas que enfraquecem a ação coletiva e a solidariedade política.

Esse cenário articula-se à ascensão mais ampla de movimentos de extrema direita, frequentemente marcados por ideologias hipermasculinizadas e hierarquizadas, que, no contexto brasileiro, assumem contornos específicos. Conforme apontam Avritzer, Kerche e Marona (2021), a eleição do ex-presidente Jair Bolsonaro, em 2018, representou um marco de profundos retrocessos democráticos. Impulsionado por políticas anti-gênero e por uma retórica abertamente hostil aos direitos da população LGBT+, esse período caracterizou-se pelo enfraquecimento dos movimentos sociais, pela criminalização simbólica das pautas feministas e LGBT+ e pela disseminação de discursos que associam a diversidade sexual e de gênero a uma suposta ameaça moral e à desordem social (Santos, 2020). Tais elementos ajudam a contextualizar o declínio da mobilização estudantil e a dificuldade de sustentação de coletivos engajados no ambiente universitário.

A articulação entre conservadorismo político e religiosidade também se mostra central nesse processo. Macedo e Jacobucci (2020) demonstram como o populismo de direita, aliado a igrejas evangélicas neopentecostais, tem mobilizado discursos anti-LGBT+ a partir da construção de um inimigo moral, frequentemente associado à chamada “ideologia de gênero”. A título de ilustração, a autora e o autor descrevem como no caso da Colômbia, em 2016, essa aliança foi decisiva para a rejeição do acordo de paz, demonstrando como pautas religiosas podem ser instrumentalizadas politicamente para bloquear avanços em direitos humanos e diversidade — dinâmica que encontra ressonâncias no contexto brasileiro.

De modo semelhante, Brandão e Cabral (2019) analisam o avanço do conservadorismo político e moral no Brasil, evidenciando como parlamentares cristãos têm atuado sistematicamente para restringir direitos sexuais e reprodutivos e para limitar o debate sobre gênero e sexualidade em escolas e universidades. A produção de “pânicos morais” em torno

da diversidade sexual e de gênero não apenas enfraquece políticas públicas consolidadas, mas também legitima práticas de silenciamento e exclusão nos espaços institucionais, afetando diretamente a vivência universitária de pessoas LGBTQ+.

Payne e Santos (2020) ampliam essa análise ao demonstrar como movimentos de direita, na América Latina e em outras regiões do globo, mobilizam noções como “valores morais” e “valores familiares” para definir quem é digno de direitos. Essa lógica excludente reforça fronteiras simbólicas que colocam figuras femininas e pessoas LGBTQ+ em posições de subalternidade, dificultando o reconhecimento pleno de suas demandas e a construção de alianças políticas mais amplas.

No plano subjetivo, esses processos estruturais também produzem efeitos importantes. O estudo de Lima, Souza e Lima (2025), ao analisar a justificação do sistema entre lésbicas, gays e bissexuais brasileiros, evidencia como a internalização da homofobia pode funcionar simultaneamente como mecanismo de adaptação e de reprodução das desigualdades. Embora a justificação do sistema esteja associada a um efeito paliativo de bem-estar, seus efeitos de longo prazo tendem a enfraquecer a identificação coletiva e a disposição para a ação política, especialmente entre homens gays, contribuindo para a individualização das experiências de violência.

Nesse cenário, os efeitos das ondas conservadoras extrapolam as dinâmicas internas da universidade e incidem diretamente sobre os processos de produção, legitimação e circulação do conhecimento científico. No Brasil, relatórios da *Human Rights Watch* indicam que o avanço de agendas anti-gênero foi acompanhado por estratégias discursivas e institucionais que deslegitimam pesquisas e práticas pedagógicas voltadas à diversidade sexual, de gênero e aos direitos humanos, produzindo um ambiente de intimidação e autocensura entre docentes e pesquisadores (Cabrera, 2022). Estudos sobre os impactos do anti-generismo na educação brasileira evidenciam que esse contexto afeta de modo particular docentes que atuam com gênero e sexualidade, restringindo o ensino, a formulação de projetos de pesquisa e o desenvolvimento de ações extensionistas com caráter transformador (Huerta Moreno; Blithe; Balthazar, 2025).

Dinâmicas semelhantes são observadas nos Estados Unidos, especialmente a partir do fortalecimento de políticas conservadoras durante e após o governo de Donald Trump²⁹.

²⁹ Donald Trump é um político do Partido Republicano e exerce o cargo de presidente dos Estados Unidos em seu segundo mandato, após ter governado o país entre 2017 e 2021, período marcado pela adoção de políticas conservadoras e por disputas públicas em torno de temas como imigração, raça, gênero e educação.

Relatórios do *PEN America*³⁰ e da organização *Scholars at Risk*³¹ documentam o aumento de ataques à liberdade acadêmica, incluindo tentativas de censura curricular, pressões institucionais e restrições a programas e pesquisas que abordam diversidade sexual, identidade de gênero e questões raciais (PEN America, 2023; Scholars at Risk, 2024). As *executive orders*³² assinadas por Donald Trump em 2025, voltadas à proibição do ensino da chamada *gender ideology* — ideologia de gênero — e da *critical race theory*³³ — teoria crítica de raça — em programas educacionais, exemplificam como o conservadorismo político pode se materializar em mecanismos formais de controle do conhecimento, afetando a autonomia universitária e constringendo a produção científica crítica (Salajan; Jules, 2024).

À luz desses fatos, compreende-se que o conservadorismo político e o neoliberalismo acadêmico operam de forma articulada, tensionando as iniciativas de ensino, pesquisa e extensão voltadas à diversidade e à justiça social. Como argumenta Scott (2009), as pressões políticas, econômicas e culturais sobre as universidades não apenas restringem conteúdos específicos, mas reconfiguram os próprios critérios de legitimidade do conhecimento, fragilizando campos de investigação comprometidos com a transformação social. Nesse sentido, os retrocessos observados não se limitam à censura explícita, mas se expressam na desvalorização epistêmica de temas relacionados à diversidade sexual, de gênero e raça, comprometendo o papel das IES como espaços críticos e democráticos e impondo limites estruturais à prevenção da LGBTfobia.

Para além desse conjunto de evidências, que indicam que o contexto macrossocial não incide sobre a universidade apenas como um fator externo, mas atravessa suas dinâmicas internas ao influenciar formas de sociabilidade, pertencimento e mobilização, destaca-se também o contexto pós-pandêmico. Nesse cenário, a reconstrução da consciência coletiva emerge como elemento central de transformação, diante dos efeitos da COVID-19 na

³⁰ A PEN America é uma organização não governamental sediada nos Estados Unidos, dedicada à defesa da liberdade de expressão e da liberdade acadêmica, atuando por meio do monitoramento, da produção de relatórios e da incidência pública sobre práticas de censura, restrição curricular e ataques a pesquisadores, docentes e instituições de ensino, especialmente em contextos de avanço conservador.

³¹ Constituída por uma rede internacional de instituições e de pesquisadores, a *Scholars at Risk* se dedica à promoção da liberdade acadêmica, da proteção de docentes, estudantes e pesquisadores ameaçados, atuando por meio do monitoramento de violações, da produção de relatórios e de ações de *advocacy* em contextos de restrição política e institucional ao trabalho acadêmico.

³² Nos Estados Unidos, *executive orders* são atos normativos emitidos pelo presidente com força administrativa, utilizados para orientar a atuação do Poder Executivo e de suas agências, podendo produzir efeitos diretos sobre políticas públicas, inclusive na área educacional, sem necessidade de aprovação prévia do Congresso, embora estejam sujeitas a controle judicial.

³³ A *critical race theory* é um campo teórico interdisciplinar, originado no direito e desenvolvido a partir da década de 1970, que analisa como o racismo estrutural se reproduz nas instituições, nas leis e nas políticas públicas; no debate político conservador nos EUA, o termo tem sido frequentemente utilizado de forma ampliada ou imprecisa para designar conteúdos educacionais que abordam raça, desigualdades raciais e história do racismo (Zuberi, 2016; Ferreira; Queiroz, 2018).

intensificação do retraimento social e na individualização de problemas que são, em sua origem, coletivos. Esse processo fragilizou o senso de pertencimento e dificultou a conversão das experiências de violência em ações políticas compartilhadas, reforçando a necessidade de estratégias institucionais e coletivas capazes de enfrentar, de forma articulada, tanto as condições estruturais quanto seus efeitos subjetivos.

O relato de um estudante bissexual das Ciências Humanas ilustra esse processo:

A gente vem percebendo que, para nós enquanto LGBT+, ainda é muito forte essa tendência de individualizar problemas que são coletivos. A violência, por exemplo, acaba sendo tratada como responsabilidade apenas de quem a sofreu, e não do grupo como um todo. Assim, em vez de transformar a experiência em mobilização, a pessoa é direcionada a lidar sozinha, muitas vezes na terapia, sem que haja uma coletivização das dores e sem que se criem estratégias compartilhadas. Mesmo nas redes de apoio, o movimento permanece restrito, fechado, e não se expande para outras áreas da vida social. Isso, no pós-pandemia, aparece como um sintoma evidente da forma como a fobia social e o isolamento favoreceram essa individualização. (Relato de Ahmet Yıldız, 2026)

Esse processo não se explica apenas pela retração subjetiva, mas também por mecanismos estruturais que contribuem para o apagamento das vozes dissidentes e para a manutenção das desigualdades.

Ao mesmo tempo, o próprio relato aponta caminhos de superação, destacando a importância da reconstrução de espaços de encontro e pertencimento sustentados em práticas efetivas e cientificamente fundamentadas:

Ao mesmo tempo, percebo que essa fragmentação não é apenas um efeito involuntário, mas parece quase uma forma de apagamento: quando não nos juntamos, não temos voz; e quando não temos voz, permanecemos invisíveis. Por isso, é fundamental destacar a importância de recriar um senso de grupo. Existem múltiplas formas de fazer isso, mas elas precisam ser fundamentadas em práticas efetivas e cientificamente comprovadas, capazes de fortalecer um sentimento real de pertencimento. É nessa direção que imagino a possibilidade de conversar com pessoas de diferentes cursos, reconhecer afinidades, estabelecer vínculos e, a partir daí, nos movimentarmos coletivamente, dialogando com representantes e pressionando por mudanças reais. Só assim conseguimos ir além do discurso ou da denúncia isolada, rompendo com essa lógica de problematização interna que nos aprisiona na bolha e não gera transformação. (Relato de Ahmet Yıldız, 2026)

Outro marco importante de mobilização coletiva emergiu em um contexto atravessado pela dor e pela indignação: o suicídio de uma pessoa LGBT+ e indígena na moradia estudantil³⁴. O episódio gerou forte comoção entre estudantes e servidores, desencadeando um

³⁴ No contexto das universidades públicas brasileiras, a moradia estudantil universitária refere-se a equipamentos de assistência estudantil mantidos institucionalmente pelas universidades, destinados prioritariamente a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente aqueles oriundos de outras cidades ou regiões. Essas moradias integram as políticas de permanência estudantil no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, que estabelece como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (Brasil, 2010).

movimento de denúncia pública e reivindicação por políticas institucionais mais consistentes. Esse acontecimento evidenciou que as violências vivenciadas por populações LGBTQ+ e indígenas não poderiam mais ser tratadas como questões individuais, exigindo respostas coletivas e institucionais.

Um TA aliado relata:

Teve uma situação aqui na universidade onde uma pessoa trans se suicidou. Eu me lembro de um ato que nós fizemos cobrando mais segurança e acolhimento. Um ato das entidades, do movimento estudantil e principalmente do público LGBTQ+ ali na Praça da Bandeira, em frente à reitoria, onde a gente ouviu duas ou três falas bastante enfáticas do público LGBTQ+, dizendo que a universidade não olhava para esse público. Foi uma denúncia pública dizendo que eles não são vistos nem reconhecidos. (Relato de Siela, 2026)

Segundo o mesmo TA, esse ato produziu efeitos concretos na postura da gestão universitária:

Eu achei que aquilo foi um marco no comportamento da administração, que começa depois a apresentar grupos de trabalho, uma secretaria para discutir essa questão da violência... Foi ali também que a SPED ganhou muita força. (Relato de Siela, 2026)

Ainda que as respostas iniciais tenham sido limitadas, o episódio abriu espaço para a construção de uma agenda de enfrentamento da violência e para a ampliação da visibilidade das demandas LGBTQ+ e de outros grupos marginalizados. Nesse contexto, a SPED consolidou-se como um espaço estratégico de acolhimento, articulação e proposição de ações voltadas à diversidade, impulsionada pela pressão coletiva exercida sobre a gestão universitária.

À luz de uma abordagem interseccional, esse episódio revela que a experiência da violência não se distribui de forma homogênea entre sujeitos LGBTQ+, sendo atravessada por marcadores como pertencimento étnico-racial, identidade de gênero, classe social e condições de moradia. Conforme argumenta hooks (2013), as opressões operam de maneira articulada, de modo que sujeitos situados em múltiplas posições de vulnerabilidade vivenciam formas mais intensas de silenciamento, invisibilidade e desproteção institucional. O suicídio de uma pessoa LGBTQ+ e indígena explícita, assim, os limites de uma universidade que, ao não reconhecer essas intersecções, falha em garantir condições mínimas de pertencimento e cuidado.

Nesse sentido, o ato coletivo descrito não representa apenas uma reação a uma tragédia individual, mas a emergência de uma consciência política que transforma a dor em denúncia pública. Em consonância com hooks (2013), a conscientização crítica e a transformação institucional só se tornam possíveis quando experiências historicamente

marginalizadas são reconhecidas como parte legítima do processo educativo. A mobilização coletiva, ao tornar visíveis essas intersecções de opressão, rompe com a lógica da individualização da violência e afirma a responsabilidade ética da universidade diante das desigualdades que ela própria contribui para reproduzir.

Por fim, a Parada do Orgulho LGBTQ+ emerge como um espaço emblemático de luta por direitos, visibilidade e empoderamento, promovendo a afirmação identitária em um contexto social historicamente marcado pela criminalização e estigmatização dessas existências. A dimensão intergeracional desse evento, exemplificada pelo tema da 29ª Parada do Orgulho LGBTQ+ de São Paulo, ocorrida em 2025 — “Envelhecer LGBTQ+: Memória, Resistência e Futuro” —, reforça a compreensão do orgulho como um processo contínuo de construção de pertencimento e enfrentamento das discriminações estruturais.

O relato de uma docente aliada, das Ciências Biológicas, ilustra esse efeito:

Eu associo um pouco a abertura das pessoas de diferentes idades e realidades a todo esse movimento do orgulho LGBTQ+, da Parada do Orgulho LGBTQ+. Acho que isso vem possibilitando pessoas LGBTQ+ a se colocarem, conseguirem dizer como se sentem e o que pensam de uma maneira um pouco mais tranquila. Quando vem o movimento do orgulho LGBTQ+ e tal, me parece que é um movimento libertador, no sentido de dizer: “olha, a gente é o que é, e não vamos ser associados a um crime pelo fato de ser quem a gente é. (Relato de Prijatelj, 2026)

Encerrando a análise desta categoria, evidencia-se que a prevenção da LGBTQfobia deve se antecipar aos episódios de violência, de modo que a comunidade universitária não dependa de tragédias para que a gestão assuma sua responsabilidade institucional. A consciência crítica e a mobilização coletiva configuram-se, assim, como instrumentos centrais de transformação, capazes de fortalecer redes de apoio, ampliar o protagonismo de pessoas LGBTQ+ e consolidar políticas institucionais duradouras, comprometidas com a construção de universidades mais seguras, acolhedoras e democráticas.

5.2.2 Nível institucional

Por “nível institucional” compreendemos o conjunto de práticas, normativas e instâncias de deliberação e gestão, assim como as dinâmicas burocráticas que estruturam o funcionamento das IES e orientam suas respostas diante de problemas e questões diversas, incluindo a diversidade sexual e de gênero. Buscando evidenciar a coexistência de processos marcados por silenciamento, negligência e despreparo institucional frente à LGBTQfobia, com iniciativas que apontam para avanços na responsabilização, proteção e promoção da permanência de pessoas LGBTQ+, como a adoção de sanções, o fortalecimento de políticas inclusivas, a produção de dados e a abertura ao diálogo, o quadro a seguir apresenta as

dimensões que revelam o papel central da instituição tanto para a reprodução quanto para o enfrentamento das desigualdades.

Quadro 6: Elementos excludentes e transformadores da categoria “nível institucional”

Categoria de análise: nível institucional			
Elementos excludentes	N.º total de menções	Elementos transformadores	N.º total de menções
<ol style="list-style-type: none"> 1. Silenciamento e negligência institucional diante da LGBTfobia (22 menções); 2. Violência no ambiente acadêmico (10 menções); 3. Descrédito na instituição e a busca por apoios paralelos (7 menções); 4. Despreparo institucional quanto à permanência (4 menções). 	43	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sanções como ferramenta de justiça (4 menções); 2. Efetividade das cotas e da permanência de pessoas trans e travestis (3 menções); 3. SPED em ascensão como apoio institucional (3 menções); 4. Normas e políticas como instrumentos de proteção e inclusão (2 menções); 5. Diálogo como resposta ao despreparo institucional (2 menções); 6. Transformação de vidas pela universidade (2 menções); 7. Produção de dados para proteção LGBT+ (1 menção). 	17

Fonte: elaboração própria (2026).

O silenciamento e a negligência institucional emergem como elementos centrais na perpetuação de práticas LGBTfóbicas no ambiente universitário. Os relatos das participantes indicam que a universidade frequentemente minimiza ou silencia episódios de LGBTfobia em seu interior, produzindo sentimentos de insegurança, abandono e descrédito em relação à própria instituição.

Eu sinto uma carência enorme de mecanismos e espaços definidos para denúncia e acolhimento da violência, não só da violência contra a população LGBT+. A gente tem uma política de prevenção e redução da violência, que é muito mais uma carta de intenções do que de fato a estruturação de um sistema de proteção social, que é disso que a gente tá falando. E aí a gente precisa caminhar nessa direção. A gente já sabe que a gente [enquanto instituição] defende uma universidade livre de violência, mas quais são os mecanismos? (Relato de Daniel Zamudio³⁵, 2026)

O trecho, de um docente gay das Ciências Humanas, evidencia a percepção de que políticas institucionais como a PPRV e a PAADE operam mais como declarações formais de compromisso do que como dispositivos articulados de enfrentamento efetivo da violência. A caracterização dessas políticas como uma “carta de intenções” explicita a distância entre o

³⁵ Daniel Zamudio, jovem gay de 24 anos, foi torturado e morto por um grupo de neonazistas no Chile, em 2012. Sua morte impulsionou a criação da Lei Antidiscriminação chilena. Para mais informações, acesse: <https://g1.globo.com/mundo>.

discurso institucional e a experiência cotidiana de estudantes e servidores LGBTQ+. Tal diagnóstico dialoga com os resultados de investigação recente sobre o desconhecimento da PAADE por licenciandos da universidade, que revelou a ausência total de familiaridade do corpo discente com o documento (Perassoli; Nishiwaki da Silva, 2023). Além disso, não apenas a inexistência de mecanismos concretos de denúncia e acolhimento, mas também a ausência de acompanhamento efetivo desses processos contribui para que a universidade se configure como espaço de insegurança e exclusão (Tillapaugh; Catalano, 2019).

Nesse sentido, o silenciamento institucional não se manifesta apenas pela ausência de políticas específicas, mas também pela incapacidade de reconhecer e intervir diante de situações de violência. Em diferentes falas, observa-se que a omissão institucional tende a naturalizar práticas discriminatórias, reforçando a reprodução de culturas excludentes, como evidencia o relato a seguir de um discente bissexual das Ciências Agrárias:

As coordenações dos cursos de graduação, em sua maioria, são todas omissas a essas situações de violência. Inclusive, a universidade peca muito com isso. Se você sofreu uma violência, a coordenação te olha e diz: “Nossa, sinto muito, não é com a gente que você vai conversar”. (Relato de Edson Nêris da Silva³⁶, 2026)

Essa dinâmica sustenta um ciclo no qual episódios de LGBTQfobia se repetem sem enfrentamento institucional, levando sujeitos afetados a desacreditarem da capacidade da universidade de protegê-los.

Dessa forma, em vez de assegurar a permanência estudantil, o acolhimento às vítimas e a valorização da diversidade sexual e de gênero, tais políticas tendem a assumir um caráter burocrático e formalista, distante da vida universitária concreta. Abre-se, assim, espaço para a banalização e a individualização da violência, sem a oferta de suporte institucional estruturado, o que sobrecarrega as vítimas e seus círculos próximos, ao mesmo tempo em que assegura aos agressores a ausência de sanções efetivas. Essa dinâmica é evidenciada no relato de um discente gay das Ciências Humanas:

Essa questão da falta de posicionamento da instituição, de não ter efetividade, de quando você faz uma denúncia e ter um resultado efetivo e prático, para o agressor é uma maravilha. Porque ele sabe que fazendo algo violento na universidade, algo que machuca outra pessoa, isso dá até uma sensação de poder para ele, uma sensação de: “Ah, eu vou fazer isso mesmo, eu não vou sofrer nenhuma sanção”. (Relato de Samuel Luiz³⁷, 2026)

³⁶ Edson Nêris da Silva, homem gay de 36 anos, foi espancado até a morte em 2000, em São Paulo, Brasil, por um grupo de skinheads enquanto caminhava de mãos dadas com seu companheiro. Para mais informações, acesse: https://capital.sp.gov.br/web/direitos_humanos/w/noticias/292733.

³⁷ Samuel Luiz, jovem gay de 24 anos, assassinado por espancamento em 2021, na Espanha, após ser alvo de insultos homofóbicos por um grupo de agressores. Para mais informações, acesse: <https://www.bbc.com>.

Em perspectiva comparada, experiências internacionais demonstram que a ausência de mecanismos efetivos de denúncia, acolhimento e responsabilização não constitui uma condição inevitável nas universidades, mas resulta de escolhas institucionais e de arranjos organizacionais específicos. Na Universidade de Toronto, no Canadá, o *Sexual & Gender Diversity Office* (SGDO) funciona como um órgão permanente, com mandatos explícitos de apoio, educação e consultoria em temas de diversidade sexual e de gênero, voltados à construção de comunidades universitárias efetivamente inclusivas (University of Toronto, 2026b). Essas ações se materializam por meio de programação contínua de formação, eventos institucionais e suporte confidencial à população LGBTQ+ (University of Toronto, 2026b). Paralelamente, a campanha *Positive Space* cria e identifica espaços acolhedores e visíveis para pessoas LGBTQ+ em todos os campi, articulando visibilidade, apoio social e educação comunitária como estratégias estruturadas de inclusão (University of Toronto, 2026a).

De modo semelhante, a Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha, implementa políticas institucionais por meio de seu *Servicio de Igualdad y Diversidad* e do *Plan de Acción para la Igualdad de Género*, que incorpora medidas direcionadas à promoção dos direitos de pessoas LGBTQ+. Essas ações incluem, entre outras iniciativas, protocolos de atuação contra a violência e a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, programas de formação docente, campanhas de sensibilização e recursos institucionais de apoio e orientação a estudantes e servidores. A universidade também adota um compromisso explícito de não tolerância à discriminação em seus regulamentos de diversidade e inclusão, prevendo mecanismos formais de solicitação de reparação quando direitos são violados, o que evidencia a articulação entre normativas institucionais e práticas de proteção (Universitat Autònoma de Barcelona, 2026a; 2026b; 2026c).

Na Universidade de Buenos Aires, na Argentina, há o *Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual*, aprovado por resolução institucional, que regula a intervenção universitária diante de situações de violência, discriminação ou assédio (Universidad de Buenos Aires, 2026). O documento busca garantir ambientes acadêmicos livres de discriminação e hostilidade, oferecendo mecanismos de denúncia, assessoria e assistência às pessoas afetadas, além de ações preventivas e de sensibilização voltadas à comunidade universitária como um todo (Universidad de Buenos Aires, 2019).

A comparação com essas experiências internacionais permite evidenciar, por contraste, os limites estruturais das políticas da universidade investigada, na qual normas formais são frequentemente percebidas como fragmentadas, pouco acessíveis ou distantes das práticas

cotidianas de proteção e acolhimento. Ainda que o contexto macrosocial no qual se inserem universidades como a Universidade de Toronto, a Universidade Autônoma de Barcelona e a Universidade de Buenos Aires também seja atravessado por disputas políticas, pressões conservadoras e tensões em torno das agendas de diversidade, essas instituições têm respondido por meio da consolidação de mecanismos institucionais permanentes, protocolos claros e ações educativas diretamente vinculadas à diversidade sexual e de gênero³⁸. No caso brasileiro analisado, observa-se, por outro lado, uma lacuna significativa entre a formulação normativa e sua implementação efetiva no cotidiano universitário. Essa assimetria reforça a compreensão de que o silenciamento institucional não decorre apenas da presença de contextos políticos adversos, mas da insuficiente materialização de dispositivos operacionais capazes de garantir proteção contínua, reconhecimento e permanência a pessoas LGBTQ+ no espaço universitário.

As consequências desse processo reverberam em outros elementos excludentes identificados nesta pesquisa. A violência no ambiente acadêmico, que deveria ser prontamente enfrentada pela instituição, encontra respaldo na omissão institucional, ampliando seus impactos sobre a saúde mental e as trajetórias acadêmicas de pessoas LGBTQ+ em diferentes categorias (UFMG, 2019; Barbosa *et al.*, 2024; Cutrim *et al.*, 2025). Diante desse cenário, a busca por apoios paralelos — como pares, coletivos estudantis (DCE, CAs, APG), moradias estudantis, repúblicas ou redes de amizade — emerge como estratégia de enfrentamento, ainda que tais iniciativas não substituam a responsabilidade formal da universidade na garantia de direitos e na prevenção da violência.

A experiência relatada por um docente gay da área de Linguística, Artes e Letras ilustra como manifestações de LGBTQfobia atravessam diferentes momentos da trajetória profissional, desde o ingresso na instituição até situações cotidianas de convivência:

A presidente da banca na entrevista, professora do departamento onde fui lotado, assim que eu fui aprovado depois das etapas do concurso, ela perguntou assim: “você sabe que você está vindo para uma cidade do interior... Você tem namorado? Aqui as relações são bem diferentes.” Eu não estava entendendo o porquê daquela pergunta, né, mas ok, a banca aconteceu e eu fui aprovado. Daí eu relatei isso para alguns amigos porque eu fiquei muito incomodado... Na hora da banca eu ter que falar sobre a minha homossexualidade, se eu tenho companheiro, se eu não tenho, enfim. Eles me falaram: “nossa gente, você tem que ir na ouvidoria, você tem que ir

³⁸ Além das universidades aqui comparadas, outras IES também se destacam pela estruturação de políticas institucionais efetivas de enfrentamento à discriminação e promoção da diversidade. Um exemplo é a Universidade de Amsterdã, nos Países Baixos, que dispõe de um marco institucional voltado à diversidade, equidade e inclusão, no qual são explicitados compromissos, diretrizes e responsabilidades para a prevenção do assédio e da discriminação — incluindo aquelas relacionadas à orientação sexual e à identidade de gênero —, bem como para a promoção de ambientes acadêmicos seguros e inclusivos. Para saber mais, acesse: <https://www.uva.nl>.

falar isso porque é assédio moral”, mas naquele momento você está num momento tão fragilizado. Depois de um bom tempo, numa reunião do departamento, quando eu estava como chefe, acabei soltando tudo, falei um monte de coisa, e fui de fato atrás do Comitê de Ética para alertar, mas não para solicitar nenhum tipo de questão mais administrativa ou algo mais sério. Feito isso, ficamos cada um no seu lugar. Porém, um outro fato foi quando o marido dessa mesma professora, não sei se ele faria isso com outra pessoa mas ele fez comigo, ela e o marido chegaram na festa do SD e ele deu um tapa em mim, no ombro. Aí ele falou assim: “quem não gosta de levar um tapa, não é mesmo?” Eu falei: “eu não!”. Várias outras coisas aconteceram e eu me senti muito incomodado diante dessas duas pessoas, me senti fragilizado, até que eu tive acolhimento de alguns colegas e por isso que eu fui ao Comitê de Ética. Eu estava no meu estágio probatório, ou seja, foram várias coisas que me atravessaram e foi muito difícil... Até você tomar a decisão, o que você decidir fazer, é muito difícil. Por isso que eu digo que esse acolhimento das pessoas mais próximas é o primeiro lugar, sabe? Foi por causa disso que eu recorri, eu ainda hesitei, eu pensei, mas aí me falaram: “não, vai lá porque aí a coisa fica dita e essa pessoa não vai mais mexer com você, pelo menos ela vai saber disso”. (Relato de Itamar Ferreira Souza³⁹, 2026)

O relato evidencia como a LGBTfobia se imbrica ao cotidiano acadêmico, produzindo constrangimento, fragilidade emocional e hesitação quanto às formas de enfrentamento. Ao mesmo tempo, destaca a relevância do apoio de colegas próximos e a necessidade de mecanismos institucionais mais assertivos, ainda que acionados de forma cuidadosa e hesitante.

O despreparo institucional também se manifesta no que diz respeito às condições de permanência de pessoas LGBTQ+, especialmente pessoas trans e travestis. A preocupação expressa por um estudante bissexual das Ciências Humanas, compartilhada por outras participantes, explicita esse cenário:

Foi aprovado recentemente as cotas para pessoas trans na universidade, e eu fui fazer a burrice de entrar no post das notícias do campus A, e assim, é absurdo! E eu fico pensando: “tá, a gente tá colocando pessoas trans dentro da universidade, mas o que a gente tá fazendo para essas pessoas aqui dentro? Como que a gente vai fazer para essas pessoas permanecerem aqui?” Eu conheci uma pessoa trans que está entrando no doutorado agora, uma mulher trans, preta, então ela já vem com muitos atravessamentos, e a questão financeira ainda é muito forte, a ponto dela tá quase desistindo do doutorado por não ter bolsa ainda. Então eu fico pensando nessas e em outras bolas de neve que vão sendo geradas também. Não é só na questão da gente prevenir violência, porque a gente tem que se manter aqui também, e não é fácil ter tudo isso, ter todos esses atravessamentos... Como que a gente se mantém? (Relato de Ahmet Yıldız⁴⁰, 2026)

O negligenciamento institucional, portanto, não se configura como falha pontual, mas como elemento estruturante de exclusão, que fragiliza o discurso de compromisso com a

³⁹ Itamar Ferreira Souza, estudante da Universidade Federal da Bahia, de 25 anos, foi encontrado morto em abril de 2013 na cidade de Salvador. Conforme a investigação policial, tratou-se inicialmente de um latrocínio, mas o GGB levantou a suspeita de um crime motivado por homofobia. Para mais informações, acesse: <https://g1.globo.com/bahia>.

⁴⁰ Ahmet Yıldız, homem gay de 26 anos, foi assassinado a tiros em 2008, na Turquia, em um crime de honra perpetrado por seu próprio pai devido à sua orientação sexual. Para mais informações, acesse: <https://www.amnesty.org/en/documents>.

diversidade e compromete a confiança da comunidade acadêmica. Ao não oferecer respostas efetivas, a universidade reforça a percepção de que a proteção das pessoas LGBTQ+ não constitui prioridade, consolidando a exclusão como parte de sua dinâmica cotidiana.

Todos esses elementos se articulam e se retroalimentam, revelando que o silenciamento e a negligência da gestão universitária constituem a base sobre a qual se sustentam diferentes formas de vulnerabilização da população LGBTQ+ na universidade.

Nesse contexto, os mecanismos institucionais de responsabilização e sanção assumem papel fundamental não apenas como instrumentos punitivos, mas também como dispositivos pedagógicos e transformadores. O relato de um docente transmasculino das Ciências Exatas exemplifica essa dimensão educativa das sanções:

Era uma notícia falando de alguma coisa sobre pessoas trans e travestis, e um aluno de graduação, de primeiro ano de graduação, marcou alguns amigos e comentou na notícia algo como: “olha aí, fulanos, os seus parças”. E os alunos responderam mostrando o dedo do meio num emoji. Foi então que a SPED tirou o comentário do ar, porque estava sendo transfóbico, e a gente identificou esses três alunos em dois minutos. A gente conversou com a coordenação de curso, depois a gente conversou com esses alunos. Era absurdo o quanto que eles nem se ligavam que aquilo era uma violência e que aquilo era um crime. A gente explicou... Mas também adotamos um papel de educar: passamos um documentário para eles assistirem a respeito de como as pessoas trans sofrem na escola, nos lugares de trabalho, e eles tinham que escrever uma redação. Foi então que eles se tocaram e foram tocados por aquilo. Então a gente busca esse papel de educadores e de falar dessas violências também. (Relato de Brandon Teena, 2026)

Nesse caso, a sanção atua como instrumento de sensibilização e conscientização, evidenciando que a justiça institucional pode — e deve — articular punição e educação.

Entretanto, os relatos também revelam fragilidades nos mecanismos de denúncia, sobretudo pela ausência de protocolos claros e acessíveis, como aponta um estudante bissexual das Ciências Humanas:

Precisamos pensar em estruturar e propor políticas de sanções dentro da universidade, como por exemplo elaborar protocolos mais claros, indicando como essa vítima vai ser ajudada, como essa denúncia vai acontecer, enfim. Porque senão, com o tempo, a gente acaba perdendo as esperanças. (Relato de Philip Walsted⁴¹, 2026)

A falta de fluxos institucionais bem definidos alimenta o descrédito e a percepção de impunidade, fragilizando o engajamento da comunidade universitária no enfrentamento da violência. Quando articulados de forma integrada, contudo, os mecanismos de denúncia e sanção fortalecem a permanência estudantil e afirmam a universidade como espaço de justiça.

⁴¹ Philip Walsted, homem gay de 24 anos, foi espancado até a morte em 2002, nos Estados Unidos, por um agressor com motivações homofóbicas. Para mais informações, acesse: <https://www.tucward1.com>.

A percepção de impunidade aparece também no relato de um estudante gay das Ciências Humanas, ao narrar discursos que desencorajam denúncias contra docentes:

Quando eu cheguei na universidade em 2024, na graduação, os veteranos falavam para a gente que não adiantava denunciar um professor assediador, porque eles estão em outro nível acima de nós, são doutores, e que eles nunca seriam presos. Isso sempre me incomodava, porque eu pensava: ele pode estar acima, ter um doutorado, mas isso não impede ele de ser uma pessoa ruim e fazer um ato de violência, e ele precisa ter uma penalidade por isso. (Relato de Xulhaz Mannan⁴², 2026)

Na mesma direção, uma TA bissexual do campus A amplia a reflexão ao destacar a necessidade de equilibrar dimensões políticas, pedagógicas e jurídicas nos processos institucionais:

Quando chega até nós alguma denúncia de violência, a gente procura todos os mecanismos possíveis. Acho que o primeiro passo, normalmente, é uma intervenção política, que é justamente chegar no setor, discutir politicamente aquela forma de agressão e a tentativa de conscientização das pessoas, porque às vezes, e isso é muito frequente, as pessoas não se dão conta do que está acontecendo. Agora é lógico que, dependendo de cada caso, tem desdobramentos jurídicos, processos administrativos dentro da universidade, que precisam ser adotados. Não se trata de uma perspectiva punitivista, mas se trata, muitas vezes, de uma necessidade de justiça. (Relato de Byun Hee-Soo, 2026)

Assim, os relatos indicam que as sanções cumprem três papéis que se correlacionam: (1) o papel pedagógico, ao educar agressores sobre a gravidade das violências; (2) o papel protetivo, ao garantir credibilidade às denúncias; e (3) o papel restaurativo, ao possibilitar que as vítimas se sintam reparadas pela ação institucional. Destaca-se que a efetividade desses papéis depende de uma atuação integrada, capaz de garantir justiça, proteção e reconhecimento às vítimas.

No entanto, é fundamental considerar que a proteção das vítimas não se limita à responsabilização dos agressores. Quem sofre violência precisa ter a garantia de que não será novamente socializado com os perpetradores dentro do ambiente universitário. Nesse sentido, as sanções devem prever encaminhamentos para situações mais graves, que podem incluir a alteração de turmas ou horários de aulas, a realocação de estudantes ou servidores agressores, a suspensão temporária durante a apuração dos fatos e, caso confirmada a gravidade, a suspensão definitiva do indivíduo. Tais medidas não apenas protegem as vítimas, mas reforçam a seriedade institucional na prevenção de novas violações, evidenciando que a justiça universitária deve equilibrar punição, reparação e segurança contínua.

Nesse sentido, os relatos também indicam que a dimensão educativa das sanções ultrapassa a responsabilização individual dos agressores e assume um caráter formativo

⁴² Xulhaz Mannan, homem gay de 39 anos, foi assassinado em 2016, em Bangladesh, por extremistas islâmicos devido ao seu ativismo pelos direitos LGBT+. Para mais informações, acesse: <https://www.amnistia.pt>.

coletivo. Os participantes destacam que a existência de sanções claras, aplicadas de forma consistente pela instituição, contribui para orientar a comunidade universitária sobre quais práticas são consideradas inaceitáveis, ao mesmo tempo em que legitima o apoio às vítimas. Essa função pedagógica não atua apenas no plano normativo, mas incide diretamente sobre as relações cotidianas, fortalecendo a atuação da rede informal de apoio, frequentemente composta por colegas, amigades e coletivos estudantis.

Os dados evidenciam, contudo, que essa rede informal só consegue exercer plenamente seu papel educativo e protetivo quando encontra respaldo na rede formal, representada pelas instâncias institucionais responsáveis pela apuração, encaminhamento e aplicação das sanções. Na ausência desse apoio, os participantes relatam que o acolhimento realizado por pares tende a se fragilizar, seja pelo medo de retaliações, seja pela percepção de que a denúncia “não terá consequências”. Assim, a ação educativa das sanções se consolida quando há articulação entre redes formais e informais, permitindo que a prevenção da LGBTfobia seja compreendida como uma responsabilidade compartilhada, sustentada por normas institucionais e por práticas solidárias no cotidiano universitário.

De modo complementar, a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva não depende apenas da resposta às violências já ocorridas, mas também da criação de políticas que ampliem o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados. É nesse horizonte que se insere a inclusão de cotas para pessoas trans e travestis, um avanço fundamental nas políticas de ação afirmativa na universidade em foco. No entanto, sua efetividade não se resume ao acesso: exige que a instituição assegure condições de permanência, acolhimento e reconhecimento dessas identidades, demonstrando que a democratização do ensino envolve tanto a abertura das portas quanto a valorização contínua da diversidade dentro da instituição.

O relato da estudante lésbica das Ciências Humanas evidencia a fragilidade da comunicação institucional nesse processo:

Eu acho que talvez esteja na hora disso ser mais divulgado, mais publicizado na hora da entrada e do acolhimento dos calouros, do pessoal da pós-graduação e dos demais. Eu não vi nada disso sendo falado nas divulgações sobre eles terem colocado essa nova modalidade das cotas para pessoas trans nas ações afirmativas. (Relato de Mónica Briones, 2026)

A falta de divulgação mencionada pela estudante compromete o alcance da política de cotas para pessoas trans e travestis, reduzindo sua visibilidade e limitando seus efeitos. Nesse cenário, até mesmo os sujeitos diretamente contemplados pela política podem desconhecer a existência do direito, o que fragiliza sua efetividade. Assim, fica evidente que a

implementação dessa ação afirmativa não se esgota na formulação da norma: ela requer estratégias claras de comunicação e transparência institucional que assegurem às pessoas trans o pleno exercício desse direito.

Outro estudante gay das Ciências Humanas, do campus A, aprofunda essa crítica ao destacar que a simples criação de vagas não basta quando não há garantias de permanência:

De que adianta você ter cotas para pessoas trans na universidade, permitir que elas acessem o ensino superior, quando muitas delas não conseguem nem terminar o ensino médio porque a sociedade já passa a violentar elas desde muito cedo? (Relato de Samuel Luiz, 2026)

Sua fala aponta para o caráter estrutural da exclusão, em que as violências vividas ao longo da trajetória escolar antecedem a entrada no ensino superior e continuam a se reproduzir dentro dele. Nesse sentido, as cotas precisam estar vinculadas a uma política institucional mais ampla, que combata a LGBTfobia, o racismo e o machismo nas relações cotidianas e nas práticas pedagógicas universitárias.

Ainda no que se refere à permanência de pessoas trans e travestis na universidade, o estudante supracitado ressalta os desafios das relações interpessoais e da convivência acadêmica:

Como é que pessoas trans e travestis vão permanecer nos cursos, vão desenvolver relacionamentos, amizades, e redes efetivamente seguras, como que vai conseguir conversar com professores quando, dentro da sala de aula, você ainda encontra um professor que é racista, machista e transfóbico? (Relato de Samuel Luiz, 2026)

Nesse contexto, a permanência não se restringe a auxílios financeiros ou acadêmicos, mas envolve também o acolhimento relacional, assegurando que pessoas trans e travestis possam se desenvolver em um ambiente seguro e respeitoso. Para que isso seja possível, é fundamental investir na capacitação contínua de toda a comunidade universitária sobre diversidade sexual e de gênero, assim como em processos de letramento que promovam maior consciência e responsabilidade coletiva, conforme discutido anteriormente. Tais medidas fortalecem vínculos, ampliam redes de apoio e reduzem barreiras que, muitas vezes, dificultam a plena inserção das pessoas trans e travestis na vida acadêmica.

Além disso, o estudante supracitado chama a atenção para uma dimensão muitas vezes invisibilizada: a universidade como espaço onde estudantes podem reconhecer-se e assumir-se. Ele compartilha sua própria experiência:

Tem muita gente que entra na universidade e acaba se assumindo dentro da instituição. Eu sei disso porque comigo foi exatamente assim, eu só me assumi na faculdade porque eu estava longe da minha família. E essas pessoas que ingressam na universidade e passam a se entender trans somente aqui dentro, como a universidade vai ampará-las em casos de violência? (Relato de Samuel Luiz, 2026)

Sua vivência é extremamente significativa porque evidencia que, para muitas pessoas, a universidade não é apenas lugar de formação acadêmica, mas também de autodescoberta e afirmação identitária. Em casos como esse, a política de permanência deve considerar o acolhimento de estudantes que passam a viver sua orientação sexual, identidade e expressão de gênero de forma dissidente ao padrão cis-heteronormativo durante sua trajetória acadêmica, o que pode demandar suporte psicológico, institucional e social.

Os relatos evidenciam que a efetividade das cotas para pessoas trans e travestis depende não apenas da ampla divulgação dessas políticas, mas também da construção de relações livres de preconceitos, da garantia de condições materiais para a permanência e da formação contínua da comunidade universitária para o acolhimento e reconhecimento da instituição como espaço de afirmação identitária. Sem esses elementos, as cotas — assim como outras ações afirmativas — correm o risco de se tornarem meramente formais, sem promover a transformação social que almejam.

Exemplos concretos mostram que cotas combinadas a políticas de permanência e auxílio financeiro fortalecem a efetividade das ações afirmativas. No Brasil, a Universidade Federal do Sul da Bahia oferece, além das cotas para pessoas trans e travestis, o Auxílio Permanência – Pessoas Trans, que concede recursos mensais a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, favorecendo sua permanência e sucesso acadêmico (UFSB, 2025). De forma semelhante, nos Estados Unidos, a *Point Foundation* disponibiliza bolsas exclusivas para estudantes LGBTQ+, incluindo pessoas trans, cobrindo custos de mensalidades, moradia e apoio acadêmico, permitindo o desenvolvimento pleno do potencial educacional desses estudantes (Point Foundation, 2025). Esses exemplos evidenciam que políticas de ingresso afirmativas atingem seu efeito transformador pleno somente quando acompanhadas de medidas concretas de suporte material, social e acadêmico.

Em consonância com essas ações, a atuação da SPED surge nos relatos das participantes como um dos mecanismos institucionais de destaque voltados à promoção da equidade e da permanência de grupos marginalizados. Suas iniciativas abrangem dimensões centrais como gênero e diversidade, inclusão e direitos humanos, relações étnico-raciais e o serviço de tradução e interpretação de língua de sinais, demonstrando que seu foco não se limita ao acesso, mas se estende à garantia de condições efetivas de permanência e ao reconhecimento da pluralidade no ambiente universitário.

Eu não vejo nenhum espaço hoje que se destaque mais na universidade do que a SPED, mesmo com todas as suas limitações. (Relato de Siela, 2026)

Essa fala, de um TA aliado, do campus A, explicita tanto a centralidade desta secretaria como a consciência de que, apesar de sua relevância, ainda há entraves estruturais que dificultam sua plena efetividade.

Um dos limites apontados é a falta de recursos humanos e de uma compreensão mais abrangente dos processos de violência. Como ele mesmo observa:

Faltam pessoas e, se eu não for exagerado, eu acho que falta compreensão do todo em relação ao combate e aos processos de violência, sejam eles contra mulheres, LGBT+ ou qualquer outro grupo. (Relato de Siela, 2026)

Esse reconhecimento é importante, pois evidencia que a ascensão da SPED como espaço de apoio institucional não elimina as contradições e os desafios internos, mas abre caminho para um processo de amadurecimento institucional. A carência de pessoal e a ausência de uma visão sistêmica sobre as múltiplas formas de violência revelam que, para além do compromisso individual, é necessário que a universidade invista na consolidação da secretaria como política estruturante, com recursos, formação permanente e respaldo institucional.

Como exemplo de investimento institucional em diversidade, podemos citar a Universidade de Toronto que mantém a SGDO, localizada em um prédio próprio, com recursos financeiros e suporte necessários para suas atividades. Essa secretaria, além de promover programas educativos, desenvolve também consultoria, apoio acadêmico e emocional a estudantes, docentes e funcionários LGBT+, mostrando que estruturas permanentes e bem equipadas são essenciais para enfrentar a LGBTfobia e criar ambientes universitários acolhedores e seguros (University of Toronto, 2026b).

Apesar das experiências frustrantes em alguns atendimentos, o TA insiste em destacar o valor do trabalho realizado pela secretaria:

Quero até fazer questão de ser bastante enfático para não parecer que estou dizendo que a SPED não serve. Não tô dizendo isso, só tô dizendo que ela tem limitações. Reconhecendo que as pessoas que se propuseram a participar da SPED são da melhor qualidade sempre. (Relato de Siela, 2026)

Essa defesa reforça a ideia de que a secretaria é composta por sujeitos comprometidos, que se engajam em uma tarefa árdua em uma sociedade que frequentemente desvaloriza e invisibiliza esse tipo de militância. Ao mesmo tempo, o relato mostra que a confiança depositada na SPED ultrapassa a dimensão individual: ainda que limitada, a secretaria se coloca como espaço estratégico de transformação, capaz de tensionar práticas institucionais, visibilizar demandas históricas de grupos marginalizados e fomentar novas formas de enfrentamento à LGBTfobia no espaço universitário. Além disso, vale destacar que a SPED

articula trabalho coletivo entre servidores, tornando-se um espaço no qual essa convergência, quando bem estruturada, pode expandir o alcance das ações de combate a diferentes formas de discriminação na universidade, fortalecendo redes de apoio, promovendo sensibilização institucional e ampliando o impacto das políticas de inclusão e equidade.

Assim, os relatos revelam uma percepção ambígua, mas promissora: a SPED é reconhecida como o espaço mais importante hoje na universidade para lidar com as violências de gênero e diversidade, mesmo que ainda enfrente desafios ligados à sua eficácia, visibilidade e articulação com a comunidade universitária. Sua ascensão, portanto, não é linear nem isenta de críticas, mas representa um marco institucional na tentativa de construir uma universidade mais justa e inclusiva.

Além da secretaria como espaço institucional de acolhimento, é fundamental considerar também o papel das políticas universitárias como mecanismos de proteção e inclusão. Nesse contexto, portarias, normativas, e as próprias políticas de ações afirmativas, configuram-se como instrumentos formais que regulamentam condutas, organizam procedimentos internos e garantem direitos a estudantes e servidores⁴³. Um estudante gay das Ciências Humanas chama atenção para esse aspecto ao afirmar:

Não é só essa questão de fazer o discurso realmente ser observado, mas também o respeito aos mecanismos das leis já existentes. Dentro do regimento da universidade, a gente tem que, se um aluno comete uma violência, ele deveria ser afastado da universidade, ele deveria perder aquela vaga ou algo assim, até porque seria um processo legítimo do que está acontecendo. (Relato de Samuel Luiz, 2026)

Sua fala evidencia que a existência de normas bem definidas, bem como procedimentos institucionais firmes, reforça a legitimidade das ações de combate à violência e ampliam a sensação de segurança entre estudantes e demais grupos no âmbito universitário. O respeito a essas normativas, quando efetivamente aplicadas, contribui não apenas para punir práticas discriminatórias, mas também para construir uma cultura de prevenção nos *campi*. Nesse sentido, as políticas institucionais funcionam como um respaldo jurídico, fortalecendo os processos educativos e complementando o trabalho de instâncias como a própria SPED, ao garantir que a universidade disponha de mecanismos concretos contra a violência e a exclusão.

⁴³ Enquanto as portarias estabelecem regras ou procedimentos específicos aplicáveis a setores ou situações concretas, as normativas padronizam práticas internas, detalhando como determinados processos devem ser conduzidos, e as políticas de ações afirmativas definem objetivos, critérios e procedimentos estratégicos para a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Juntas, essas normas funcionam como ferramentas institucionais que reforçam o acolhimento, a equidade e a permanência de minorias, complementando o trabalho realizado por secretarias como a SPED.

Para além do exposto, a efetividade dessas normativas e demais políticas institucionais de inclusão, equidade, justiça e permanência no tocante à diversidade sexual e de gênero, depende, em grande medida, da produção e da divulgação de dados confiáveis sobre a realidade da comunidade LGBTQ+ na universidade. Nesse sentido, uma docente lésbica da área de Linguística, Artes e Letras levanta a seguinte problematização:

A minha percepção é que, às vezes, às políticas institucionais da universidade, as campanhas na rádio universidade, que eu acho bacana, mas me dão uma impressão da mesma coisa que aparece em grandes empresas que é o tal do *greenwashing*⁴⁴: polui, polui, polui, mas aí faz uma campanha de marketing bonitinha pra dizer que é amiga do meio ambiente. Às vezes, eu tenho um pouco de impressão que a universidade está um pouco nessa situação. Então tem que falar que é diversa, que é acolhedora e tudo mais, mas não fala de fato, onde estão os dados? Onde estão os dados da violência que pessoas LGBTQ+ sofrem na universidade? Quem são? Onde elas estão? Por que elas não estão em alguns lugares e estão em outros? (Relato de Luleka Makiwane, 2026)

Sua crítica revela que, sem informações sistematizadas sobre a presença e as vivências da população LGBTQ+ na universidade, corre-se o risco de transformar as políticas institucionais em discursos vazios, mais próximos de uma imagem pública do que de um compromisso efetivo da própria instituição com a sociedade. Como aponta a docente supracitada:

A universidade não populariza esses dados, eu não sei nem se ela tem esses dados. Como é que você pode construir uma política realmente consistente se você não tem esses dados, e se você tem esses dados, por que você não compartilha esses dados com a sua comunidade? (Relato de Luleka Makiwane, 2026)

Esse relato reforça a centralidade da produção e da divulgação transparente de informações como base para a formulação de estratégias institucionais de proteção e superação da LGBTQfobia na universidade. Sem essa dimensão empírica, corre-se o risco de que as ações se limitem a campanhas de visibilidade — relevantes, porém insuficientes —, em vez de se consolidarem como práticas duradouras capazes de transformar a realidade vivida por pessoas LGBTQ+ no espaço universitário. Nesse sentido, a promoção de pesquisas internas, levantamentos periódicos, censos e coletas sistemáticas de dados sobre a população LGBTQ+ em diferentes *campi*, centros, departamentos e cursos de graduação e pós-graduação, possibilita não apenas mapear sua presença, mas compreender experiências de exclusão, violências sofridas, redes de apoio mobilizadas e demandas específicas. A sistematização dessas informações permite fundamentar políticas mais efetivas, monitorar impactos e ajustar

⁴⁴ Segundo o Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC), o termo “*greenwashing*” se refere à uma instituição que declara compromisso com determinada causa, mas na prática realiza ações insuficientes ou simbólicas (IDEC, s. d.). A docente usa essa analogia para criticar a universidade que diz apoiar a inclusão e combater a violência, mas que na prática não implementa medidas efetivas.

estratégias institucionais, contribuindo para que ações de inclusão deixem de ser pontuais e simbólicas e se traduzam em mudanças concretas no cotidiano universitário.

É nesse horizonte que a universidade se afirma como um espaço atravessado por possibilidades de transformação, capaz de incidir de maneira profunda sobre trajetórias individuais e coletivas. Tal dimensão aparece de forma emblemática no relato de uma TA bissexual do campus A, que reconhece a experiência universitária como decisiva para a constituição de sua consciência cidadã e pessoal:

Eu fico brava quando alguém fala mal da universidade, porque a experiência de estar nessa universidade foi transformadora para mim. Foi dentro dela que a minha consciência como cidadã e como pessoa começou a se formar. Por isso, acredito que ela tem um papel fundamental como espaço de formação, de desenvolvimento. (Relato de Byun Hee-Soo, 2026)

Ao narrar o ingresso na instituição como um marco formativo, a participante evidencia que a universidade ultrapassa a função de mera transmissão de conhecimento científico, configurando-se como um espaço privilegiado de desenvolvimento humano, político e existencial. O contato com diferentes saberes, perspectivas e formas de viver amplia horizontes, promove deslocamentos críticos e cria condições para processos de conscientização e emancipação, especialmente para sujeitos cujas trajetórias são historicamente atravessadas por desigualdades.

Contudo, essa dimensão transformadora da universidade não se realiza de forma automática nem homogênea. Ao mesmo tempo em que pode favorecer a ampliação da consciência cidadã e o reconhecimento da diversidade, a instituição também carrega e reproduz desigualdades estruturais presentes na sociedade mais ampla. A universidade constitui, assim, um espaço ambivalente, no qual convivem práticas de abertura e inclusão com mecanismos de silenciamento, exclusão e normalização. Reconhecer essa ambivalência é fundamental para compreender que a experiência universitária não se restringe à formação técnica ou científica, mas envolve a possibilidade — ou a negação — de existir, pertencer e tornar-se em diálogo com realidades diversas.

Essa compreensão dialoga diretamente com as reflexões de hooks (2013), ao conceber a educação como um campo de disputa entre a reprodução das hierarquias sociais e a construção de práticas emancipadoras. Para a autora, a universidade pode operar tanto como um espaço de domesticação quanto como um lugar de liberdade, dependendo do modo como as relações pedagógicas, institucionais e políticas são organizadas (hooks, 2013). A promessa transformadora da educação superior, nesse sentido, não reside apenas no acesso ao conhecimento, mas na criação de ambientes que reconheçam as experiências dos sujeitos,

valorizem suas vozes e enfrentem ativamente as desigualdades de raça, gênero, sexualidade e classe que atravessam o cotidiano universitário.

À luz dessa perspectiva, o relato da TA convoca uma reflexão crítica sobre a responsabilidade institucional da universidade. Se, por um lado, a experiência universitária pode despertar consciências e ampliar possibilidades de ação no mundo, por outro, sua efetiva dimensão emancipatória depende do compromisso institucional com práticas que não reproduzam violências estruturais. Como aponta hooks, ensinar como prática da liberdade implica a construção de espaços educativos nos quais sujeitos historicamente marginalizados possam existir plenamente, sem que suas identidades sejam reiteradamente colocadas sob suspeita, ameaça e/ou submetidas a processos de higienização normativa (hooks, 2013). Assim, garantir trajetórias seguras para estudantes, docentes e TAs não é um aspecto periférico, mas constitutivo do projeto ético e político da universidade.

Desse modo, a universidade não se configura apenas como transmissora de conhecimento científico, mas como uma experiência de mundo, na qual vidas são atravessadas, narradas e ressignificadas. Transformar vidas, nesse contexto, significa assegurar que o ato de conhecer e de existir na universidade esteja acompanhado da possibilidade de viver sem medo, de pertencer sem reservas e de aprender sem ser continuamente marcado por violências sociais. Apenas nessas condições a universidade poderá cumprir, de forma plena, sua promessa ética de constituir-se como um espaço verdadeiramente transformador.

Ao encerrar a análise desta categoria, evidencia-se que a universidade, quando comprometida com a diversidade e a equidade, é capaz de produzir mudanças duradouras nas trajetórias pessoais e coletivas. Ela não apenas forma profissionais, mas contribui para uma formação mais humana, para o desenvolvimento da consciência crítica e para a emancipação individual e social.

Por fim, destaca-se que a consolidação desse potencial transformador depende do fortalecimento de mecanismos institucionais capazes de intervir no cotidiano universitário, garantindo justiça e segurança para todas as pessoas. A atuação da SPED, o cumprimento efetivo das normas e políticas institucionais e a produção contínua de dados consistentes sobre diversidade sexual e de gênero configuram-se como elemento chave para afirmar a universidade como espaço de permanência e reconhecimento para pessoas LGBTQ+.

5.2.3 Comunidade e categorias universitária

O quadro a seguir apresenta as dimensões excludentes e transformadoras associadas à terceira categoria de análise, denominada “comunidade e categorias universitárias”, compreendida, nesta pesquisa, como o conjunto de sujeitos que compõem a universidade — discentes da graduação e da pós-graduação, docentes e TAs — bem como as relações estabelecidas entre essas diferentes categorias, frequentemente marcadas por hierarquizações e disputas de poder, mas também por horizontes de diálogo e de transformação. De modo geral, o quadro evidencia como determinados distanciamentos e assimetrias entre essas relações podem limitar processos de inclusão, ao passo que a atuação de servidores, associações e sindicatos emerge como força relevante na promoção da diversidade, na mediação de conflitos e na construção de experiências universitárias mais acolhedoras para pessoas LGBTQ+, aspectos que serão aprofundados na análise subsequente.

Quadro 7: Elementos excludentes e transformadores da categoria “comunidade e categorias universitária”

Categoria de análise: comunidade e categorias universitária			
Elementos excludentes	N.º total de menções	Elementos transformadores	N.º total de menções
1. Distanciamento docente limita a inclusão com estudantes e servidores (5 menções).	5	1. TAs e sindicato como agentes de transformação e diversidade (11 menções); 2. Docentes como interventores e transformadores da experiência LGBTQ+ na universidade (7 menções).	18

Fonte: elaboração própria (2026).

O distanciamento hierárquico de docentes em relação a estudantes e TAs se destaca como um elemento excludente que limita a inclusão e o enfrentamento da LGBTQfobia na universidade. Os relatos das participantes sobre essa dimensão demonstram que, mesmo em contextos em que a instituição aparenta assumir uma postura progressista em relação às pautas da diversidade, persistem barreiras simbólicas e organizacionais que dificultam a aproximação e o diálogo entre as diferentes categorias institucionais. Como observado por um TA gay do campus C:

O docente, ele também é servidor. Ele não é uma categoria separada, mas infelizmente há esse distanciamento deles para com nós TAs como se eles fossem deuses. E não é bem assim, porque não é porque é um TA, que ele não é capacitado, muito pelo contrário. (Relato de Byun Hee-Soo⁴⁵, 2026)

⁴⁵ Byun Hee-Soo, mulher transexual sul-coreana de 23 anos e sargento do Exército, foi expulsa da corporação em 2020 após passar por cirurgia de redesignação sexual. Em 2021, cometeu suicídio, gerando comoção e debates sobre os direitos das pessoas transexuais nas Forças Armadas da Coreia do Sul. Para mais informações, acesse: <https://www.bbc.com>.

Essa percepção evidencia a constituição do corpo docente como uma elite decisória no interior da universidade, frequentemente afastada das experiências cotidianas de estudantes e TAs. Tal configuração, em consonância com estudos sobre governança universitária, dialoga com a análise de Clark (1986), ao indicar que a organização das universidades tende a concentrar poder simbólico e decisório no corpo docente, produzindo hierarquias internas que naturalizam a distância entre as categorias institucionais e dificultam práticas colaborativas. Nesse contexto, a relação verticalizada não se limita a uma questão interpessoal, mas expressa uma lógica institucional que fragiliza a construção de respostas coletivas às violências LGBTfóbicas.

Essa concepção hierárquica presente no interior da instituição cria uma separação implícita, que pode inviabilizar a colaboração e a intervenção em situações de violência ou discriminação LGBTfóbica. O afastamento entre docentes e TAs contribui para que o enfrentamento dessas situações dependa de iniciativas individuais e isoladas, em vez de ser incorporado às práticas institucionais cotidianas. O TA supracitado ainda aponta enfrentar subavaliação e dificuldades de atuação inclusiva e colaborativa na relação entre TAs e docentes:

Existe uma relação de trabalho ali que está estabelecida dentro da universidade que, muitas vezes, ela parte desse subjugamento, dessa subavaliação ali por parte do docente (Relato de Yook Woo-Dang⁴⁶, 2026).

A persistência dessas dinâmicas pode ser compreendida à luz das reflexões de Neave e Van Vught (1994), que apontam que os modelos de governança universitária não determinam, mas condicionam as possibilidades de engajamento docente em questões sociais e éticas. Quando a governança privilegia a fragmentação das funções, a produtividade individual e a autonomia entendida de forma isolada, reduz-se o espaço para a construção de responsabilidades compartilhadas. Nesse cenário, o enfrentamento da LGBTfobia tende a ser percebido como uma pauta externa ou acessória à docência, e não como parte constitutiva do compromisso institucional com a formação e o cuidado.

Outro ponto que reforça esse distanciamento do docente em relação às demais categorias, sobretudo ao corpo discente, refere-se à dificuldade de reconhecimento de seu papel de representatividade e de intervenção frente a situações discriminatórias no cotidiano universitário. Um docente gay das Ciências Biológicas relata:

⁴⁶ Yook Woo-Dang, nome artístico de Kim Jho Gwangsoo, jovem gay e poeta sul-coreano de 18 anos, cometeu suicídio em 2003 após sofrer homofobia familiar e social. Seu caso teve grande repercussão na Coreia do Sul e inspirou movimentos pela visibilidade LGBT+ no país. Para mais informações, acesse: <https://qspirit.net>.

Os estudantes me passam essa falsa ilusão de que está tudo bem, mas eu entendo que eles têm grupos, amizades, e pessoas que podem acolher eles [...]. Eu tenho o tal do “gaydar” descalibrado, não percebo quando as pessoas são gays... Mas saber, não saber, que diferença faz? Estamos aí pra ajudar na orientação acadêmica e é isso. (Relato de Matthew Shepard⁴⁷, 2026).

Embora a valorização da orientação acadêmica corresponda a uma função central da docência, a dissociação explícita entre formação acadêmica e questões de gênero e sexualidade evidencia uma postura de neutralidade técnica que tende a invisibilizar desigualdades estruturais. Tal postura dialoga com as análises de Brown (2015; 2019), ao demonstrar como a racionalidade neoliberal, articulada às hierarquias institucionais, produz sujeitos profissionais que se percebem como tecnicamente neutros, deslocando a dimensão ética e política de sua atuação. Nesse sentido, a recusa em reconhecer a própria posição de referência e influência contribui para a reprodução de silêncios institucionais frente à LGBTfobia.

Do ponto de vista pedagógico e ético, essa distância compromete a possibilidade de sensibilização e engajamento. Freire (1996) e hooks (2013) apontam que práticas educativas marcadas pela verticalidade e pela fragmentação das relações impedem a construção de vínculos e a responsabilização frente às opressões vividas pelos sujeitos. Stein (2004), por sua vez, contribui ao afirmar que a empatia constitui uma condição fundamental para o reconhecimento do outro como sujeito, sendo inviável em contextos marcados pelo distanciamento e pela hierarquização excessiva. Assim, a ausência de vínculo entre docentes, estudantes e TAs não apenas enfraquece a ação coletiva, mas limita a própria capacidade institucional de reconhecer e enfrentar a LGBTfobia como um problema estrutural.

Dessa forma, o distanciamento docente não se restringe a uma dimensão simbólica, mas produz efeitos concretos sobre as práticas universitárias, contribuindo para a manutenção de desigualdades e para a fragilização de estratégias institucionais de prevenção da violência. A superação desse cenário exige não apenas mudanças individuais, mas a reconfiguração das relações institucionais, de modo que o compromisso ético com a diversidade seja incorporado à própria concepção de docência e de governança universitária.

Os servidores universitários — docentes e TAs — desempenham um papel estratégico na promoção da diversidade e na criação de ambientes mais inclusivos dentro da universidade. De modo especial, o papel dos TAs e do STAs se revela como um elemento

⁴⁷ Matthew Shepard, jovem gay de 21 anos, foi brutalmente espancado e amarrado a uma cerca nos EUA, em 1998. Sua morte levou à criação da Lei dos Crimes de Ódio nos EUA. Para mais informações, acesse: <https://abcnews.go.com>.

fundamental na promoção da diversidade e na construção de um ambiente universitário mais acolhedor. Uma TA bissexual do campus A relata:

Eu nunca presenciei nenhuma situação de violência, mas sim, já ouvi relatos. Na verdade, quando eu entrei como servidora, que já faz dois anos, eu me surpreendi com a quantidade de servidores que tem na universidade, que também são LGBTQ+. (Relato de Byun Hee-Soo, 2026)

Seu relato evidencia que a visibilidade de TAs LGBTQ+ e a atuação coletiva desse grupo são centrais para fortalecer um ambiente de diversidade, mesmo quando conflitos explícitos não se manifestam.

Além da visibilidade simbólica, há práticas concretas de inclusão e cuidado promovida entre esse grupo em específico. Outro TA gay do campus C explica como o STAs sinaliza os espaços geográficos com bandeiras LGBTQ+ em seu campus, em datas comemorativas, alternando entre a bandeira LGBTQ+ para promover o Mês do Orgulho — junho — e a bandeira trans no Mês da Visibilidade Trans — janeiro — por exemplo:

Sempre tem alguma bandeira pendurada aqui no campus C por conta disso mesmo, sabe, para sinalizar que esse é um espaço progressista, um espaço aberto, e que as pessoas podem se sentir acolhidas. (Relato de Yook Woo-Dang, 2026)

Essa prática simbólica reforça a percepção de acolhimento e pertencimento na universidade. Além disso, o cuidado com a segurança também é ressaltado. O TA supracitado relata que, durante atividades recentes de visibilidade LGBTQ+ e diversidade sexual e de gênero em seu campus, houve preocupação com a integridade física das participantes representadas:

As pessoas trans estavam muito inseguras no desenvolvimento da ação. Em um dado momento, cogitaram até se fazer uma ação dentro da universidade que representaria algum risco valeria mesmo a pena. Eu, como homem gay, nunca tinha me preocupado com essa questão, porque, com certeza, a população trans sofre muito mais violência do que a gente, e isso me chocou muito. Nesse sentido, resolvemos colocar cartazes e bandeiras apenas em lugares com câmeras, porque caso alguém destruísse, poderíamos ver quem foi. (Relato de Yook Woo-Dang, 2026)

Essa atenção e esse cuidado às vulnerabilidades específicas demonstram a função transformadora do STAs, que vai além da representação institucional e atua de forma prática na proteção da comunidade.

O sindicato também promove a socialização e a integração, fortalecendo redes de apoio. A TA bissexual do campus A relata:

Eu sempre fui muito receptiva! Eu acho as festas do sindicato, a festa junina, festa de fim de ano, um momento muito bom para diferentes trocas, porque é onde a gente consegue conversar e se entrosar mais. É importante as atividades promovidas pelo

sindicato, porque elas ocorrem normalmente no fora do momento de trabalho. (Relato de Byun Hee-Soo, 2026)

Ela ainda recorda a acolhida recebida ao ingressar na universidade em seu primeiro ano:

Eu era estagiária antes de prestar o concurso, e uma amiga da SED⁴⁸ sempre falava: “não, você tem que ir na festa de fim de ano do sindicato”. Foi a coisa mais bacana ir nessa festa, você começa a conhecer as pessoas, faz amizades, encontra uma companhia pra hora do almoço, enfim. Não se sente mais sozinha. (Relato de Byun Hee-Soo, 2026)

Esses relatos ilustram como o STAs contribui para a construção de vínculos afetivos e profissionais, especialmente para novos servidores TAs e estudantes.

O engajamento do sindicato inclui também ações educativas e debates, envolvendo toda a comunidade universitária. O TA gay do campus C descreve:

Surgiu uma atividade específica com pauta de militância sobre o tema LGBTQ+ aqui no campus, isso durante a visibilidade trans no dia 29 de janeiro. Envolvemos todo mundo: discentes, trabalhadores terceirizados... Exibimos alguns filmes e realizamos uma roda de conversa sobre o tema. Foi muito interessante. (Relato de Yook Woo-Dang, 2026)

Outro TA aliado, do campus A, complementa, reforçando o papel de referência do STAs:

É muito comum docentes LGBTQ perguntarem se podem se filiar. Portanto, vê como uma referência ou como um espaço possível de se interagir, de se mostrar e de se proteger. (Relato de Siela, 2026)

Esse relato evidencia o reconhecimento da entidade como espaço de acolhimento e proteção. Observa-se que o sindicato ultrapassa a função de representação trabalhista ao se consolidar também como instância simbólica de pertencimento para servidores LGBTQ+. Nesse sentido, ele adquire relevância política e social ao se tornar referência para aqueles que buscam um espaço de legitimidade e segurança no contexto universitário. O TA gay do campus C afirma:

A construção das ações entre a gente se dá de maneira prática: se precisamos soltar um texto, uma nota, algo informativo, construído pelo sindicato, compartilhamos entre nós mesmo num grupo de WhatsApp que temos e vemos se todo mundo tem comum acordo sobre aquilo... É diferente de eu escrever um texto sozinho e soltar apenas com direção concordando. Aqui, o que divulgamos está respaldado pela perspectiva de outras pessoas, tem suporte, amplia a compreensão, corrige as coisas que precisam ser corrigidas. (Relato de Yook Woo-Dang, 2026)

⁴⁸ A Secretaria de Educação a Distância (SED) da universidade, é responsável pela coordenação e execução de atividades de ensino a distância na instituição. Ela atua na gestão de cursos, processos seletivos, assessoria pedagógica e administrativa, além de oferecer suporte a eventos online e materiais didáticos, visando ampliar o acesso à educação superior pública e gratuita.

Sua fala evidencia a dimensão coletiva e horizontal do processo de construção das ações. O funcionamento em rede, marcado pela revisão conjunta e pela validação entre pares, confere legitimidade e consistência às iniciativas dos STAs. Essa prática colaborativa reforça também a credibilidade externa das ações e fortalece internamente uma dinâmica de confiança mútua, entre LGBTQ+ e pessoas aliadas, ampliando a capacidade de enfrentamento de situações LGBTQfóbicas ou desamparo institucional.

Em conjunto, os relatos evidenciam que o sindicato composto por TAs se configura como espaço dialógico e protetivo, no qual a articulação entre pessoas LGBTQ+ e aliadas possibilita a formação de redes de apoio, o fortalecimento das ações políticas e a promoção da diversidade sexual e de gênero na universidade. Nessa perspectiva, TAs e STAs emergem como agentes de transformação, atuando de forma prática, colaborativa e educativa. Ao reunir acolhimento e mobilização coletiva, a entidade amplia sua legitimidade, promove segurança e respeito, e reafirma que a mudança institucional depende da visibilidade e da participação ativa das minorias. Diante da omissão ou da insuficiência de iniciativas da gestão universitária, são os TAs e o seu sindicato que assumem a responsabilidade de impulsionar práticas de enfrentamento à LGBTQfobia, contribuindo para que a universidade avance em direção a um espaço mais inclusivo e comprometido com a diversidade.

Os docentes, embora com atuação menos estruturada, também exercem alcance transformador ao se posicionarem como interventores na experiência acadêmica de estudantes LGBTQ+. Eles se configuram como elementos importantes na transformação da experiência LGBTQ+ na universidade, atuando tanto na dimensão simbólica quanto prática, ao representar possibilidades de inclusão e, principalmente, empoderamento para estudantes e colegas.

O relato de um dos docentes gays das Ciências Biológicas evidencia essa atuação: ao se apresentar como homem gay, ele percebeu o impacto de sua visibilidade sobre uma estudante trans, que comentou, pela primeira vez, compreender que uma pessoa LGBTQ+ poderia ocupar uma posição de destaque:

Naquele momento tinha uma estudante trans, uma mulher trans e, na sequência da aula, logo depois que terminou, ela veio conversar comigo e falou: “nossa, pela primeira vez eu entendi que uma pessoa LGBTQ+ pode chegar nessa posição”.
(Relato de Alireza Fazeli Monfared, 2026)

Esse exemplo demonstra que a presença e a autoafirmação de docentes LGBTQ+ na universidade contribuem diretamente para a construção de referências e modelos positivos para estudantes, reforçando a importância da representação. Além do impacto individual, tal reconhecimento amplia horizontes coletivos de possibilidade, fortalece a permanência

estudantil e desafia padrões institucionais marcados pela cis-heteronormatividade, evidenciando que a representatividade não é apenas simbólica, mas também política e transformadora.

Por outro lado, nem todos os docentes se apresentam explicitamente como LGBTQ+, mesmo reconhecendo a relevância dessa visibilidade. Um outro docente gay também das Ciências Biológicas, por exemplo, afirma que sua orientação sexual é percebida pela sua expressão de gênero, mas não se torna um tema central de sua prática pedagógica:

Eu não me apresento como professor gay, mas vejo isso como algo implícito. Não é uma questão de esconder, mas também não é algo que eu sinto necessidade de expor. Não sei até que ponto isso se encaixa na minha disciplina... eu falo de bactérias para os alunos, não sei se traria relevância. Ao mesmo tempo, não considero essa questão irrelevante; não se trata de ser bom ou ruim trazer isso à tona, mas sim de, pela minha vivência, naturalizar certas situações, de forma que nem passa pela minha cabeça que eu precise falar da minha orientação. Muito menos penso: “será que um aluno gay, me vendo dar aula e se interessando pela disciplina, vai perceber algo a mais nisso?” (Relato de Matthew Shepard, 2026)

Seu relato evidencia uma postura em que a orientação sexual é percebida como naturalmente assimilada, sem necessidade de exposição. No entanto, essa perspectiva contrasta com a experiência relatada por estudantes que reconhecem na autoafirmação de docentes LGBTQ+ um importante mecanismo de reconhecimento e empoderamento. Ao não explicitar sua orientação sexual, mesmo que de forma sutil ou naturalizada, o docente deixa de oferecer uma referência concreta e positiva que poderia inspirar e legitimar a experiência de estudantes LGBTQ+, especialmente aqueles que ainda buscam redes de apoio seguras dentro do ambiente universitário. Assim, embora a naturalização da diversidade possa reduzir estigmas de forma implícita, a ausência de visibilidade explícita a redução do alcance transformador da docência para criar ambientes mais acolhedores e inclusivos.

A título de ilustração, uma docente intersexo das Ciências Humanas relata que estudantes tendem a se aproximar de docentes e outros grupos onde percebem proteção e respeito:

Você sabe que vai encontrar segurança, que não vai ter que ouvir certas piadas ou coisas... se surgir qualquer coisa, estou falando num lugar protegido e que não é o lugar que me mata, que me extermina. (Relato de Anne Mickaelly, 2026)

Sua percepção de proteção nos ambientes de ensino ocupados por docentes revela um aspecto central para que estudantes LGBTQ+ vivenciem experiências mais autênticas e respeitadas dentro da universidade. Esse cuidado relacional, mediado pela postura docente, contribui para a criação de contextos de aprendizagem nos quais não é necessário adotar

atitudes defensivas, favorecendo a construção de vínculos de confiança, o fortalecimento de redes de apoio e o sentimento de pertencimento.

Ainda sobre a presença de docentes que se posicionam abertamente como LGBTQ+, outro relato também demonstra que tal posicionamento funciona como fator de inspiração e identificação. Um docente transmasculino das Ciências Exatas relata que, ao dar aulas em outra instituição educacional antes de sua transição de gênero, foi incentivado por colegas LGBTQ+ a ocupar o cargo e se apresentar como uma mulher lésbica, oferecendo a estudantes a possibilidade de se projetarem naquele modelo:

Quando eu comecei a dar aula em outra instituição, na época, enquanto mulher lésbica, um colega falou assim: “vai lá, porque as pessoas vão olhar para você e falar ‘poxa, eu posso estar ali também’”. E eu tomei isso pra mim e continuei desse jeito, sem vergonha nenhuma e falando sempre sobre isso. Claro que eu já soube de alunas minhas nessa época falando coisas como “será que eu vou ter que dar pra ela pra passar nessa disciplina?”, mas eu continuo sempre falando sobre isso. (Relato de Brandon Teena, 2026)

Embora o mesmo docente reconheça que, na época, houve registros de LGBTQ+fobia por parte de estudantes, ele evidencia a capacidade transformadora da visibilidade docente ao afirmar sua orientação sexual e, atualmente, sua identidade de gênero, sem vergonha e com consistência ao longo do tempo. Uma estudante lésbica das Ciências Humanas reforça essa dimensão ao relatar que, enquanto estudante, nunca encontrou docentes que explicitamente se apresentassem como lésbicas ou bissexuais, mas que valoriza fazê-lo atualmente como forma de empoderamento e acolhimento, sobretudo para estudantes:

Eu fico feliz que você tenha tido um professor que tenha se apresentado publicamente como gay e que você tenha se sentido motivado e representado, porque eu nunca tive uma professora que se apresentasse falando que era lésbica ou bissexual, nunca tive uma professora que se apresentasse assim e eu pudesse me sentir representada. Nunca. Eu, particularmente, sempre quando me apresento em diferentes espaços falo que sou uma mulher gorda e lésbica, porque eu acho que é uma forma da gente se colocar, se empoderar, porque eu sei que tem outras pessoas que podem estar ali no começo da graduação ou qualquer outro espaço que quer se sentir representada e acolhida de alguma forma. (Relato de Mónica Briones, 2026)

Os relatos destacados nesta categoria evidenciam que os docentes, ao se posicionarem como sujeitos LGBTQ+, tornam-se interventores na experiência universitária, oferecendo referências, promovendo espaços seguros e incentivando o empoderamento estudantil, tanto de indivíduos LGBTQ+ como de pessoas que podem ser aliadas emergentes. Seja por meio da visibilidade explícita, da naturalização de identidades ou da criação de ambientes acolhedores, a atuação docente se mostra central para a transformação da cultura institucional, contribuindo para uma universidade mais inclusiva, diversa e consciente das experiências LGBTQ+.

Por fim, esta categoria evidencia que a promoção da diversidade sexual e de gênero na universidade não depende apenas de políticas institucionais formais, mas também da atuação comprometida de seus servidores. Técnicos-administrativos, sindicatos e docentes exercem papéis complementares na criação de ambientes mais seguros, sobretudo para estudantes, no estímulo ao diálogo e na transformação das experiências acadêmicas, demonstrando que a efetivação da diversidade exige tanto o engajamento coletivo quanto a conscientização individual.

5.2.4 Áreas do conhecimento

A categoria “áreas do conhecimento” é compreendida como o conjunto das diferentes áreas científicas que estruturam a universidade — com destaque para as Ciências Exatas, Agrárias e Humanas, e Ciências da Saúde, por terem sido as mais mencionadas nos grupos de discussão comunicativos — e para as formas pelas quais esses campos acolhem, silenciam ou excluem pessoas LGBTQ+ nas distintas categorias da comunidade universitária. Considera-se, ainda, a exclusão estrutural inscrita na própria organização espacial da instituição, marcada pela separação geográfica entre prédios e campus de diferentes áreas, a qual contribui para a produção e a reprodução de desigualdades simbólicas, relacionais e institucionais.

Nesse sentido, o quadro a seguir evidencia que as áreas do conhecimento não se constituem como espaços neutros, mas como territórios atravessados por culturas acadêmicas específicas, valores normativos e hierarquias que podem tanto reforçar práticas excludentes quanto abrir brechas para processos de transformação.

Quadro 8: Elementos excludentes e transformadores da categoria “áreas do conhecimento”

Categoria de análise: áreas do conhecimento			
Elementos excludentes	N.º total de menções	Elementos transformadores	N.º total de menções
1. Negligência das Ciências Exatas sobre a diversidade (9 menções); 2. Desafios e lacunas nas Ciências da Saúde (6 menções); 3. Invisibilidade nas Ciências Agrárias (2 menções).	17	1. Humanidades como espaço de diálogo (1 menção).	1

Fonte: elaboração própria (2026).

Ao observar as vivências relatadas pelas participantes da pesquisa, nota-se que determinadas áreas do conhecimento podem se constituir como territórios onde a LGBTQfobia

também se perpetua. A negligência das Ciências Exatas em relação à diversidade sexual e de gênero, os desafios e lacunas nas Ciências da Saúde no que se refere à capacitação de docentes e discentes sobre essa temática e a invisibilidade de pessoas LGBTQ+ nas Ciências Agrárias mostram como diferentes dimensões do cotidiano universitário ainda reproduzem práticas de marginalização. Esses contextos evidenciam que a exclusão está entranhada nas dinâmicas institucionais e sociais que atravessam tanto a produção científica quanto a convivência habitual.

Os relatos de estudantes das Ciências Exatas evidenciam um silêncio estrutural em torno das questões LGBTQ+ nessa área em específico. Esse silêncio não se restringe à ausência de debates formais, mas se traduz também em um ambiente onde a diversidade é percebida como um “tabu silencioso”, raramente reconhecido como parte legítima da experiência acadêmica.

Na graduação, pelo menos na parte de Exatas que é onde eu interajo, não se trata de questões sobre diversidade, não se conversa. É um tabu meio silencioso, sabe? Não é exatamente que as pessoas não conversem sobre questões LGBTQ+ ou não comentem sobre assuntos, ou não se observa abertamente pessoas LGBTQ+ na parte de exatas da graduação, mas é uma coisa muito menos aberta, comparando com, por exemplo, áreas das humanidades. Ultimamente eu entrei em algumas atividades de extensão na área sul, das humanidades. E é uma coisa que visualmente tem contraste, sabe? Existe um reconhecimento de grupo muito maior quando eu estou entre essas pessoas e até uma liberdade maior para conversar. (Relato de Brianna Ghey⁴⁹, 2026)

A comparação feita pelo estudante não-binário das Ciências Exatas, comparando sua área de origem com a das Humanidades, mostra como o contraste é extremamente marcante: enquanto nestas há maior abertura e liberdade de expressão, nas Exatas prevalece um cenário de isolamento, em que comentários LGBTQfóbicos e a falta de reconhecimento e identificação mútuos reforçam o sentimento de não pertencimento. Esse quadro produz um espaço onde sujeitos LGBTQ+ convivem, mas dificilmente encontram meios institucionais ou relacionais para se sentir seguros e efetivamente integrados.

O depoimento de outra estudante aliada, das Ciências Exatas, aprofunda essa crítica ao evidenciar que a negligência não é apenas cultural, mas também institucionalizada na estrutura geográfica e curricular das Exatas:

Não existe, dentro da nossa grade institucional, espaço para o diálogo. Não existe uma disciplina que vá abordar diversidade. Foi só por meio de uma disciplina eletiva de outra área que eu entrei nas questões de gênero. Então isso acaba realmente criando um abismo de percepção entre as pessoas das Ciências Exatas e existe uma questão pior ainda, que é da hierarquização das ciências, das Ciências Exatas para as

⁴⁹ Brianna Ghey, adolescente transgênero de 16 anos, foi assassinada por dois colegas adolescentes no Reino Unido, em 2023, em um crime premeditado com motivação transfóbica. Para mais informações, acesse: <https://g1.globo.com/mundo>.

Ciências Humanas. Um dia, ouvi de um professor coordenador uma resposta que me marcou muito. Alguém perguntou por que os estudantes precisavam se deslocar até a área de Humanas para fazer algumas disciplinas eletivas, já que o percurso era extremamente longo. Sugeriram que seria mais lógico trazer as outras licenciaturas para mais perto das Exatas, para comportar todas as áreas. A resposta do coordenador foi direta: “Se misturar, vai dar uma contaminada. Deixa o pessoal das Humanas no canto deles”. Ele não disse isso em uma reunião restrita ou em tom de brincadeira; falou com naturalidade, como se fosse algo óbvio. Isso deixa claro que a separação geográfica entre as áreas é proposital. (Relato de Ubuntu⁵⁰, 2026)

A ausência de disciplinas ou cursos formativos obrigatórios que abordem a diversidade sexual e de gênero na universidade como um todo cria um abismo de percepção entre estudantes das Exatas e de outras áreas, reforçando a ideia de que tais discussões seriam irrelevantes ou até mesmo prejudiciais à formação acadêmica. A fala do docente, que explicitamente afirmou que o contato com as Humanidades poderia “contaminar” os estudantes das Exatas, evidencia de forma brutal a lógica de hierarquização entre essas duas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a exclusão não ocorre apenas por omissão, mas também por uma escolha deliberada de manter fronteiras rígidas, tanto curriculares quanto geográficas, que reproduzem desigualdades⁵¹.

Essa hierarquização entre áreas do conhecimento não pode ser compreendida apenas como resultado de atitudes individuais ou episódios isolados, mas como expressão de dinâmicas institucionais mais amplas que atravessam o ensino superior. Embora esta pesquisa não adote diretamente a sociologia bourdieusiana como referencial analítico, estudos desse campo contribuem para compreender a universidade como um espaço de disputas simbólicas, no qual diferentes áreas ocupam posições desiguais em termos de prestígio, legitimidade epistemológica e reconhecimento social (Bourdieu, 1984; 1997). Ciências Exatas e Tecnológicas tendem a ser associadas à objetividade e rigor, enquanto as Humanidades são frequentemente desqualificadas como ideológicas, marginalizando debates sobre diversidade sexual e de gênero. Pesquisas indicam ainda que a segregação espacial das áreas reforça essas desigualdades e naturaliza preconceitos, limitando interações e a inclusão de temas de diversidade e direitos humanos (Lefebvre, 1974; Massey, 2005; Barbosa; Santos, 2011; Glasford; Brown Jr., 2025).

Outro ponto relevante é que, mesmo dentro da própria comunidade LGBTQ+ no interior das Ciências Exatas, existem resistências em abordar tais discussões por medo de acentuar

⁵⁰ Ubuntu (zulu – xhosa). Conceito filosófico das línguas zulu e xhosa, da África Austral, que expressa a ideia de interdependência humana: “eu sou porque nós somos”. Tem sido usado como fundamento de justiça social e inclusão.

⁵¹ A estudante refere-se também à distância geográfica entre os centros de Ciências Exatas e de Ciências Humanas no campus A da universidade — localizados, respectivamente, nas áreas norte e sul. Ressalta-se, contudo, que essa separação espacial também se repete em outros campus da própria universidade e em diversas IES no país.

preconceitos entre estudantes e docentes, como demonstrado no relato a seguir de uma das estudantes:

Mesmo na comunidade LGBTQ+, existem pessoas que não acham importante que se discuta esse tema, acham que é besteira. Algumas até dizem: “A gente vai sofrer mais preconceitos se você começar a falar disso aqui”. (Relato de Ubuntu, 2026)

Isso revela como o ambiente das Ciências Exatas produz uma pressão conformista, na qual a invisibilidade parece ser a estratégia mais segura. Nesse sentido, a negligência de tal área do conhecimento não é apenas ausência de diálogo, mas um mecanismo ativo de exclusão que restringe a diversidade a nichos marginais, enquanto reforça a centralidade de uma lógica normativa que legitima o silenciamento.

No que se refere às Ciências da Saúde, os estudantes evidenciaram que mesmo sendo uma área voltada ao cuidado e ao vínculo terapêutico, ainda enfrentam barreiras significativas na abordagem da diversidade sexual e de gênero, sobretudo em disciplinas voltadas para o atendimento de pacientes, como estágios obrigatórios, onde o tema não é tratado no currículo. Uma estudante aliada, do campus A, relatou o seguinte exemplo:

Eu me lembro de uma amiga contando sobre o estágio obrigatório, de como ela se sentiu constrangida e aflita, porque ela atendia uma paciente, e minha amiga é uma mulher lésbica, e essa paciente ficava perguntando para ela se ela tinha namorado, e ela falava que não, e, na verdade, ela já namorava uma mulher. E quando a paciente perguntava ela sempre negava, e essa senhora dizia que ia apresentar o neto dela, e insistia muito nisso. Eu me lembro da minha amiga comentando o quanto era ruim isso e que ela não se sentia confortável de se abrir também, de conversar com a paciente sobre a sua orientação sexual e nem saberia como fazer isso. (Relato de Compa⁵², 2026)

O exemplo de sua amiga, que escondia sua orientação sexual diante de uma paciente, revela o dilema entre manter o vínculo terapêutico e afirmar a própria identidade. Essa tensão mostra que, em muitos contextos, o silêncio é a estratégia escolhida por futuros profissionais LGBTQ+ para evitar julgamentos, o que compromete não apenas a autenticidade das relações, mas também o próprio princípio de integralidade do cuidado. Nesse sentido, a formação em saúde ainda falha ao não preparar os futuros profissionais para lidar com a diversidade sexual e de gênero, tanto do ponto de vista técnico quanto relacional.

Outro ponto importante é a naturalização do desinteresse e da resistência frente a disciplinas que buscam abordar tais temáticas, ainda que de forma introdutória, dentro da formação em saúde.

⁵² Compa (espanhol informal). Forma abreviada e afetiva de *compañero*, usada especialmente na América Latina para se referir a companheiros de luta ou colegas em contextos sociais e políticos.

A gente recebia antes de cada aula qual seria o tema dela. Eu me lembro que, durante uma das aulas de uma disciplina que abordava temas voltados para saúde da mulher, gênero, foi apenas eu e mais umas sete pessoas na minha turma, de uma turma de 37 estudantes. No grupo de WhatsApp da sala, a galera mandava mensagem comentando algo como: “Pelo amor de Deus, ninguém vai para isso hoje, vamos faltar”. Eu lembro que só foram meninas na aula, e um menino que foi embora no meio da discussão. Tinha um homem trans também, e ele participou. Mas a galera mesmo não foi, e não iam quando eram assuntos desse tipo. (Relato de Sakia Gunn⁵³, 2026)

O relato da estudante bissexual de Ciências da Saúde sobre a baixa adesão a uma aula específica voltada ao tema de diversidade demonstra como o assunto é percebido de forma secundária, irrelevante ou mesmo incômodo para determinados estudantes. A ausência da maioria dos colegas, em especial dos homens cis-heterossexuais, sinaliza a persistência de uma cultura que marginaliza tais discussões e reforça estereótipos de gênero sobre quem “deveria” se interessar mais por esses temas. Essa lacuna não é pontual, mas reproduz uma lógica institucional em que a diversidade é constantemente relegada a um lugar periférico, distante das prioridades curriculares tidas como centrais.

Os desafios e lacunas existentes nas Ciências da Saúde revelam também um paradoxo: justamente em uma área voltada ao cuidado humano, o tema da diversidade segue silenciado na formação de futuros profissionais, sendo muitas vezes tratado como risco em vez de oportunidade para a construção de vínculos mais genuínos, transparentes e inclusivos, dentro e fora dos muros da universidade. Esse silenciamento impacta diretamente as trajetórias de estudantes LGBTQ+, que se veem diante da insegurança de como sua orientação sexual, identidade ou expressão de gênero poderá ser recebida em contextos profissionais. O relato a seguir, de uma estudante bissexual das Ciências da Saúde, do campus A, exemplifica essa tensão, ao mesmo tempo em que evidencia a fragmentação do ensino: enquanto algumas disciplinas incentivam debates mais humanistas, outras se mantêm fechadas a essas questões, limitando a preparação integral do futuro profissional:

Às vezes eu fico pensando em como seria, sendo bissexual, trabalhar na área da criança, como na pediatria, por exemplo. Tenho receio de como seria o relacionamento com os pais, caso eles me procurassem em redes sociais e vissem uma foto minha com uma namorada. Isso me gera bastante reflexão, especialmente porque, em algumas aulas de professores de disciplinas mais técnicas, com menos viés humanista, percebo que falta abertura para discutir situações como essa, que poderiam nos preparar melhor para o mercado de trabalho. Nessas aulas, sinto que há muito menos espaço para esse tipo de debate do que em outras. (Relato de Sakia Gunn, 2026)

⁵³ Sakia Gunn, adolescente lésbica de 15 anos, foi assassinada em 2003, nos Estados Unidos, após ser assediada por um homem enquanto esperava por transporte público com amigas. Para mais informações, acesse: <https://www.thetaskforce.org/es/news/a-tribute-to-a-fallen-soul-sakia-gunn-way/>.

No que corresponde às Ciências Agrárias, os estudantes destacam uma invisibilidade das pautas LGBT+ como consequência do machismo estrutural, que dialoga também com um dos elementos citados na categoria anterior. Ao caracterizar as Agrárias como “mais machistas”, as participantes revelam como a cultura acadêmica nesse campo em específico ainda se ancora em valores conservadores, que dificultam a expressão da diversidade sexual e de gênero. Essa percepção reforça a ideia de que determinadas áreas do conhecimento cultivam ambientes onde normas tradicionais de masculinidade se tornam hegemônicas, impossibilitando o reconhecimento da pluralidade de identidades.

A experiência das humanidades como espaço de diálogo e a possibilidade de participação em pesquisas da área, como esta investigação de mestrado, revela-se central para o desenvolvimento de sensibilização e reflexões críticas sobre diversidade e inclusão na universidade. Uma das participantes lésbica das Ciências Humanas relata que, mesmo após três anos de ingresso como estudante no campus A, não esperava encontrar oportunidades de discussão sobre pessoas LGBT+ nas Ciências Humanas, apontando a escassez de espaços que promovam essas reflexões de forma estruturada:

Cada vez mais está se abrindo pra outras coisas e ainda é uma coisa tão pouco falada. E falta falar, sabe? Falta ver isso também, tipo, em profissionais hoje em dia. (Relato de Mónica Briones⁵⁴, 2026).

Seu relato evidencia que, ao criar momentos de diálogo interdisciplinares e inclusivos, as humanidades funcionam como ponte para a ampliação de perspectivas, permitindo que estudantes, docentes, TAs e trabalhadores terceirizados reflitam sobre práticas institucionais e sociais, favorecendo uma formação mais consciente e empática.

O relato de outra docente lésbica da área de Linguística, Artes e Letras, reforça a dimensão transformadora ao participar dessa pesquisa de mestrado da área de humanidades enquanto espaço seguro de debate, sobretudo entre docentes e demais pessoas que chegam à universidade sem oportunidades prévias de reflexão sobre diversidade sexual e de gênero:

Fiz uma reflexão agora. Eu estou há 17 anos na universidade como docente, e esta é a segunda, apenas a segunda oportunidade que eu tenho de participar de uma conversa sobre esse tema. A primeira foi há muito tempo atrás, quando eu cheguei. Eu participei de uma roda de conversa de um coletivo que era bem atuante na época. Hoje, eu tenho a impressão de que depois da pandemia a gente está num vazio, há uma desmobilização. Mas enfim, naquela roda de conversa eu aprendi coisas sensacionais, sabe? Que eu carrego até hoje... Aprendi a me ver como uma mulher lésbica, eu já era lésbica, mas eu aprendi a enxergar o que isso significava, inclusive em termos políticos, em termos de visibilidade política, institucional e social, em me

⁵⁴ Mónica Briones, mulher lésbica de 34 anos, foi assassinada em 1984, no Chile, em um crime de ódio lesbofóbico. Seu caso é considerado o primeiro documentado no país. Para mais informações, acesse: <https://uchile.cl/noticias>.

colocar como uma mulher lésbica. E agora essa oportunidade com a sua pesquisa. Apenas duas. Isso já diz muita coisa a respeito do vazio das iniciativas institucionais a respeito do tema, infelizmente. E pensar que nenhum desses dois momentos, nem aquele anterior, nem este, é uma iniciativa institucional, de política institucional. Claro que eram duas coisas relacionadas a universidade, mas assim, não é a universidade como instituição que propôs esses dois raros momentos. (Relato de Luleka Makiwane, 2026)

Esse depoimento evidencia que, quando há espaço seguro para discussão, é possível não apenas adquirir conhecimento, mas também transformar a compreensão de si mesmo e sua posição na comunidade universitária. A falta de políticas institucionais estruturadas demonstra, ao mesmo tempo, a importância de coletivos e grupos de pesquisa na promoção dessas experiências transformadoras.

Um estudante gay das Ciências Agrárias, complementa a análise ao destacar que determinados cursos das humanidades, apresentam “maior abertura ao diálogo” (Billy Jack Gaither, 2026), sugerindo que algumas áreas já incorporam práticas mais inclusivas e reflexivas em seu cotidiano acadêmico.

Esses relatos, em conjunto, indicam que as humanidades podem funcionar como catalisadores de transformação na universidade, promovendo interações seguras, reflexão crítica e aprendizado prático sobre diversidade, quando há investimento em espaços de diálogo e práticas de debate institucionalmente reconhecidas. A construção de tais espaços é, portanto, crucial para fortalecer a formação de estudantes, docentes, TAs e pessoas terceirizadas em prol de uma universidade mais politicamente consciente e combativa.

5.2.5 Pesquisa, ensino e extensão

A categoria “pesquisa, ensino e extensão” é entendida, nesta pesquisa, como o conjunto de ações e práticas, tempos formativos — com destaque para o primeiro ano de ingresso das diferentes categorias universitárias — e processos institucionais que estruturam a produção, a circulação e a socialização do conhecimento na universidade. Ela abarca tanto a presença — ou ausência — de formações, espaços de debate e conteúdos curriculares voltados às temáticas LGBT+, quanto às possibilidades de construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos por meio de cursos, eventos, projetos de pesquisa e ações extensionistas, que atravessam as distintas categorias da comunidade universitária. Trata-se, portanto, de um pano de fundo no qual se articulam saberes, experiências e relações, influenciando diretamente as formas de acolhimento, silenciamento ou exclusão de pessoas LGBT+ no cotidiano universitário.

Nesse sentido, o quadro a seguir evidencia que a tríade pesquisa, ensino e extensão se configura como um espaço marcado por disputas simbólicas, escolhas pedagógicas e prioridades institucionais que podem, ou não, favorecer processos de conscientização e sensibilização, bem como experiências acadêmicas e extensionistas comprometidas com a transformação social e a prevenção da LGBTfobia. Após o quadro apresentado abaixo, essas dimensões serão exploradas e explicitadas de forma mais aprofundada.

Quadro 9: Elementos excludentes e transformadores da categoria “pesquisa, ensino e extensão”

Categoria de análise: pesquisa, ensino e extensão			
Elementos excludentes	N.º total de menções	Elementos transformadores	N.º total de menções
1. Falta de formação e espaços de debate voltados para a temáticas LGBT+ (5 menções).	5	1. Debates acadêmicos inclusivos e integradores por meio de cursos, palestras, eventos etc. (8 menções); 2. Currículo humanizado e diverso (7 menções); 3. Sistematização do saber LGBT+ (5 menções); 4. Extensão como ponte transformadora (2 menções); 5. Tempo formativo como marco de transformação (2 menções); 6. Pesquisa como espaço seguro de debate (1 menção).	25

Fonte: elaboração própria (2026).

A ausência de formações e espaços de debate voltados para as temáticas LGBT+ fragiliza a capacidade da comunidade universitária de intervir e prevenir situações de violência, perpetuando estigmas e preconceitos. Diversos estudos apontam que a ausência de uma abordagem sistematizada e transversal sobre gênero e sexualidade nas universidades limita o acesso ao conhecimento e dificulta a inserção crítica desses debates no cotidiano acadêmico (Dessel; Goodman; Woodford, 2017; García Villanueva; Luján Ponce, 2018; Huertas; Gómez; Manosalva, 2018; Marzetti, 2018; Valenzuela; Cartes, 2019; Dueñas *et al.*, 2021; Gallardo-Nieto *et al.*, 2021; Özdemir; Erenoğlu, 2021; Pérez Obregón *et al.*, 2019; Perassoli; Nishiwaki da Silva, 2023; Perassoli; Bedani, 2025). Essa lacuna não apenas reduz as possibilidades de sensibilização da comunidade, mas também contribui para a manutenção de práticas discriminatórias e da violência LGBTfóbica, que seguem sendo naturalizadas e pouco enfrentadas no espaço institucional.

O fortalecimento da pesquisa, do ensino e da extensão universitária em prol da diversidade sexual e de gênero se concretiza, entre outros meios, na promoção de debates acadêmicos inclusivos e integradores. Os relatos das participantes revelam como a divulgação institucional exerce papel fundamental para ampliar o alcance dessas ações, permitindo que mesmo aqueles que não participam diretamente em determinado momento possam, ainda assim, ter acesso às discussões e se reconhecer nelas. Como enfatiza a seguir uma TA bissexual do campus A, a recorrência e a visibilidade desses eventos ajudam a disseminar informações e consolidar uma cultura acadêmica mais sensível às pautas da população LGBT+:

O que eu acho importante é a questão da divulgação institucional. Ela mostra como é essencial que essas informações circulem, porque, mesmo que a gente não consiga participar de um evento em determinado momento, quando essa divulgação acontece de forma constante, em algum momento a gente acaba tendo contato com o conteúdo. Isso é muito positivo, pois a disseminação das informações contribui para que mais pessoas conheçam as questões LGBT+. (Relato de Byun Hee-Soo, 2026)

Seu relato demonstra também que não basta realizar eventos pontuais: é preciso garantir mecanismos consistentes de comunicação, continuação e integração, para que tais ações realmente se tornem transformadoras.

Outras participantes também apontam limitações estruturais no acesso a essas iniciativas. Um estudante não-binário, das Ciências Exatas do campus A, exemplifica e reforça que a localização geográfica dentro da universidade — dimensão excludente apontada no tópico anterior —, a falta de familiaridade com redes sociais e a centralização da divulgação acabam restringindo o alcance das atividades, produzindo desigualdades na participação:

Olha, eu sei que já aconteceram vários eventos na universidade, como o piquenique trans, o natal trans e até um congresso sobre tecnologias trans e travestis. Infelizmente, eu não consegui participar, mas sei da existência dessas atividades porque costumo ler os e-mails institucionais, o que poucas pessoas fazem. Leio os informes todos os dias, então acabo me informando por eles. Mesmo assim, sinto que, por estar na área norte do campus, vejo menos divulgação de eventos voltados à comunidade LGBT+. Acho que até comentei com você que ainda conheço pouco sobre esses eventos na universidade. Eu tentei procurar informações, mas não sou muito habilidosa com redes sociais, então não sei bem onde encontrar. O que chega até mim, em geral, vem pelos e-mails, pelos murais dos ATs e pelos pontos de ônibus. (Relato de Brianna Ghey, 2026)

Essa percepção crítica evidencia que, para além da realização dos eventos, é necessário repensar as estratégias de comunicação e descentralização das práticas inclusivas. Dessa forma, não apenas aqueles já engajados ou com maior acesso a canais institucionais

poderiam se beneficiar, mas também estudantes que, por diferentes razões, ainda se encontram à margem desses espaços.

Ademais, o mesmo estudante sugere que ampliar o leque de iniciativas para além do caráter estritamente acadêmico — como feiras culturais e encontros informais — reforça a ideia de que o currículo e a extensão podem ser espaços de intercâmbio de saberes e convivência plural:

Eu sinto falta de eventos que juntem mais as pessoas, algo como uma feira de badulaques, sabe? Uma feira grande, que não precise ter um caráter acadêmico. Por exemplo, eu gosto muito da Semana de Matemática, vou às palestras, acho divertido e interessante. Mas também penso que seria legal ter uma feira mais descontraída, que reunisse artesãos, artistas, coisas variadas, não para comprar necessariamente, mas para ver, conhecer e interagir. Acho que esse tipo de evento cria um espaço de encontro, em que as pessoas se juntam para ver o que está acontecendo e compartilhar experiências. (Relato de Brianna Ghey, 2026)

Ao promover atividades que unam arte, cultura, ciência e sociabilidade, a universidade amplia as condições para se constituir como um espaço transformador, capaz de articular tanto a formação cidadã quanto a valorização das diversidades. Trata-se, portanto, de repensar o escopo da extensão universitária como prática dialógica que não apenas informa, mas também constrói vínculos e pertencimento entre grupos diversos.

A construção de um currículo humanizado que incorpore a sistematização do saber LGBTQ+ constitui um elemento transformador central no ensino superior. A inclusão de conteúdos que abordem diferentes vivências de sexualidades, identidades de gênero e diversidade cultural contribui para a formação de profissionais mais conscientes, sensíveis e preparados para atuar de maneira ética e inclusiva em distintos contextos sociais. Como destacam Perassoli e Bedani (2025), o currículo é um espaço de disputa entre normas tradicionais e práticas subversivas, e a integração de temáticas LGBTQ+ permite questionar padrões excludentes, ampliar a reflexão crítica e legitimar identidades diversas, fortalecendo o potencial transformador da educação e promovendo a redução de desigualdades e violências no ambiente acadêmico.

A fala do estudante não-binário, das Ciências Exatas do campus A, sintetiza uma dimensão fundamental do currículo:

As pessoas esquecem que todo curso é um curso que no fundo tem que ter humanidade, senão não é um curso com seres humanos. (Relato de Brianna Ghey, 2026).

O que se evidencia, portanto, é a carência de uma formação que vá além do tecnicismo e reconheça a centralidade da dimensão humana. Essa ausência é particularmente agravada em cursos das Ciências Exatas, da Saúde e das Agrárias, como fora constatado anteriormente.

A título de ilustração, dois estudantes destacam essa ausência e limitação no currículo das Ciências da Saúde:

Em toda a minha jornada acadêmica, eu não recebi nenhum tipo de instrução de como lidar com pessoas com uma orientação sexual ou de gênero diferente nos atendimentos aos pacientes. (Relato de Fernando Báez Sosa, 2026).

A outra estudante complementa essa lacuna:

Na disciplina de saúde da mulher, discutimos métodos anticonceptivos, mas sempre a partir de um modelo voltado para mulheres cis e heterossexuais. Uma colega chegou a comentar que, sendo lésbica, nunca recebeu de médicos orientações adequadas sobre prevenção, o que mostra como esse aspecto é ignorado nas consultas. Essa foi praticamente a única vez em que o tema apareceu, já que o restante da disciplina focou apenas em questões sociais mais gerais, sem abordar a diversidade sexual. (Relato de Sakia Gunn, 2026)

Suas falas ressaltam que a formação acadêmica ainda se apoia em um modelo universalizante, que invisibiliza experiências dissidentes e reforça desigualdades no atendimento e no reconhecimento da diversidade, tornando nítido o quanto as questões de gênero e sexualidade são frequentemente negligenciadas. Contudo, como apontado por um estudante gay, das Ciências da Saúde do campus A ao longo dos grupos comunicativos, áreas mais abertas ao olhar biopsicossocial — como Saúde da Mulher, Saúde do Idoso e Saúde Coletiva — conseguem, ainda que de forma pontual, incorporar perspectivas mais humanas e inclusivas. Esse contraste mostra que um currículo humanizado e atento à diversidade tem grande potencial para preparar profissionais capazes de prevenir violências, incluindo a LGBTfobia, mas que, na prática, tais avanços ainda dependem de iniciativas isoladas de docentes mais sensíveis ao tema.

A necessidade de sistematizar o saber LGBTQ+ também aparece de forma recorrente nos relatos, especialmente na crítica ao caráter superficial e fragmentado com que o tema é tratado em espaços universitários. Um estudante gay das Ciências Humanas destaca:

Não basta dar uma palestra sobre a LGBTfobia, ou sobre as letras da bandeira LGBTQ+, como se fosse algo somente ideológico e discursivo. A gente tem dados, a gente tem descrições, a gente tem metodologias para saber como surgiu, ou porque tal comportamento está na sociedade. (Relato de Samuel Luiz, 2026)

Para ele, essas questões devem ser tratadas com a mesma seriedade das demais áreas científicas, evidenciando a urgência de incorporar os estudos de gênero e sexualidade como conhecimento legítimo, fundamentado e sistematizado, rompendo com a lógica de que se trata de um tema periférico ou meramente opinativo.

Um docente gay das Ciências Humanas reforça essa mesma crítica ao afirmar:

Não adianta só falar, precisa ter uma metodologia que seja de fato preventiva de violência. (Relato de Daniel Zamudio, 2026)

Para ele, a dificuldade está justamente em transformar o discurso em práticas curriculares consistentes, capazes de prevenir a LGBTfobia de forma estrutural e não apenas pontual. Uma TA bissexual do campus A também aponta:

Eu acho que a gente podia incentivar mais essas discussões na universidade, mas também trazer essa dimensão do conhecimento teórico sobre abordar e acolher a diversidade sexual e de gênero, assim como no dia das mulheres, no dia da consciência negra... (Relato de Byun Hee-Soo, 2026)

Sua fala sugere que encontros institucionais, a exemplo dos realizados no Dia da Consciência Negra ou no Dia da Mulher, poderiam incorporar também reflexões sobre diversidade sexual e de gênero de maneira mais sistematizada, agregando “um pouco mais de conhecimento teórico”. Tal proposta fortalece o diálogo entre diferentes eixos de opressão e contribui para uma compreensão mais interseccional no espaço universitário.

Nesse sentido, um TA gay do campus C chama atenção para a importância do letramento institucionalizado. Ele afirma:

É urgente um treinamento mínimo e obrigatório para toda a comunidade universitária, não só para quem se interessa sobre esse assunto... Um letramento, ainda que básico, sobre pessoas e vivências LGBT+. (Relato de Yook Woo-Dang, 2026)

Em sua fala, o participante ressalta a importância de que as capacitações sejam obrigatórias, justamente para alcançar aqueles que mais necessitam dessas ações formativas. A ênfase na urgência evidencia uma crítica à lógica da participação voluntária, que tende a restringir o alcance das iniciativas às pessoas já sensibilizadas para a temática, mantendo à margem — e, muitas vezes, intocadas — as categorias mais resistentes, o que limita o potencial transformador das ações institucionais. Nesse sentido, a metáfora trazida por um estudante gay das Ciências Agrárias reforça a urgência de que o tema seja abordado de forma institucionalizada, não apenas para LGBT+ ou pessoas aliadas, mas para toda a comunidade acadêmica. Ele declara:

Ninguém vai salvar a floresta apenas abraçando a árvore. (Relato de Billy Jack Gaither, 2026)

Nesse aspecto, a proposta de sistematização do saber LGBT+ no currículo e na formação institucional aponta para um avanço: transformar o conhecimento já produzido em práticas pedagógicas obrigatórias capazes de formar sujeitos — estudantes, docentes, TAs e trabalhadores terceirizados — conscientes e engajados na prevenção da LGBTfobia na universidade.

A extensão universitária surge, a partir dos relatos, como um espaço capaz de romper barreiras disciplinares e promover encontros mais horizontais, marcados pela convivência e pela construção de laços. O estudante não-binário das Ciências Exatas destaca:

Eu acredito que os grupos de extensão têm esse papel de integrar pessoas de diferentes áreas, mas muitas vezes os estudantes acabam restritos ao próprio curso, só cumprindo horas de forma burocrática. Para mim, a diferença está em iniciativas que incentivam encontros leves, sem rivalidade. Uma experiência muito marcante foi um karaokê no Teatro de Bolso: um evento simples, divertido, em que as pessoas cantavam, conversavam e se aproximavam sem obrigação de competir ou de destacar identidades. É justamente nesse tipo de interação cotidiana, despreziosa e casual, que vejo a força da extensão em promover vínculos e ampliar a convivência na universidade. (Relato de Brianna Ghey, 2026)

Para ele, a dimensão relacional da extensão está justamente em proporcionar contatos cotidianos e informais, que não precisam ser “colocados em um pedestal” como encontros formais entre pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais, mas que, pela simplicidade, favorecem a integração e a desconstrução de rivalidades. Nesse sentido, a extensão é vista como um caminho para cultivar vínculos autênticos e ampliar a vivência universitária para além da lógica técnica ou competitiva.

Outra estudante aliada da mesma área do conhecimento, amplia essa visão ao apontar:

Os centros acadêmicos ligados ao DCE têm um contato mais direto com estudantes de diferentes cursos e poderiam assumir um papel estratégico na divulgação e de ações. Os CAs e programas de extensão, como o PET⁵⁵, já possuem uma estrutura voltada à articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Lembro, por exemplo, dos encontros inter-PET, realizados a cada semestre, que reuniam diferentes grupos e criavam espaços de troca. Essas iniciativas mostram como a extensão pode se tornar um canal importante para aproximar áreas que, de outra forma, permaneceriam isoladas. (Relato de Ubuntu, 2026)

Para além do aspecto formativo, esse movimento extensionista fortalece uma universidade mais conectada com a diversidade, capaz de promover a prevenção da violência — incluindo a LGBTQfobia — por meio da valorização do diálogo e da partilha de experiências. Essa dimensão se aproxima da perspectiva de Allport, Clark e Pettigrew (1954) sobre o contato intergrupar, segundo a qual interações estruturadas entre pessoas de diferentes grupos, quando pautadas em objetivos comuns, igualdade de status e práticas inclusivas, favorecem a redução de preconceitos e desigualdades. Assim, a extensão se configura como espaço transformador não apenas pelo que oferece em termos acadêmicos, mas pela sua capacidade de reunir sujeitos distintos em torno de metas compartilhadas, promovendo

⁵⁵ O Programa de Educação Tutorial (PET), instituído pela Lei n.º 11.180/2005 e regulamentado pela Portaria MEC n.º 976/2010, integra ensino, pesquisa e extensão por meio de grupos tutoriais de estudantes de graduação, orientados por um docente tutor, promovendo formação acadêmica de excelência e compromisso social (Brasil, 2024). Para saber mais, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pet>.

relações dialógicas, a construção coletiva de conhecimentos e a diminuição de hierarquias e práticas excludentes.

Para que esse caráter inclusivo da extensão se efetive de maneira mais ampla, é fundamental considerar também os processos de chegada e adaptação à universidade. Afinal, o impacto das práticas formativas e dos espaços de diálogo depende, em grande medida, das experiências vividas previamente por aqueles que ingressam na instituição.

O ingresso na universidade marca um momento de grande sensibilidade, não apenas para estudantes que iniciam a graduação e/ou pós-graduação, mas também para TAs e docentes recém-aprovados em concursos. Em todos esses casos, trata-se de uma etapa de adaptação — que não é apenas com a universidade, mas com o próprio município onde a universidade se localiza, haja visto que o ingresso, em algumas situações, inclui a mudança geográfica desses indivíduos —, na qual ainda estão sendo construídas percepções sobre o ambiente institucional, suas normas de convivência e formas de interação. Nesse sentido, esse elemento traz um ponto interessante: ele destaca que o primeiro contato de quem está entrando na universidade é crucial para que sejam capacitados e informados sobre letramento LGBTQ+, mecanismos a serem acionados em casos de violência e formas de prevenção.

No primeiro ano, as pessoas se encontram em um estado de maior sensibilização por estarem ingressando, e justamente por isso esse período representa uma oportunidade formativa estratégica. Se houver investimento nesse momento inicial, é possível evitar o processo comum de naturalização e internalização de práticas excludentes, como trotes violentos, por exemplo, garantindo que informações e posturas inclusivas sejam assimiladas de maneira mais profunda e duradoura.

Os relatos das participantes reforçam a importância desse período inicial. O estudante não-binário das Ciências Exatas destaca que levou quase um ano para se sentir à vontade em seu curso, e que teria sido muito mais fácil se, desde o início, houvesse o reconhecimento da presença de pessoas LGBTQ+ com quem pudesse se conectar:

Eu já fui mais medroso, mais tímido, hoje em dia nem tanto, mas ainda assim, demorou um ano pra eu me sentir à vontade no meu ambiente de graduação. Agora, se eu chegar num ambiente novo e eu souber que aquele ambiente tem pessoas LGBTQ+ que eu posso me comunicar, eu sei que vai ser muito mais fácil, porque eu vou sentir que existe um reconhecimento, sabe? (Relato de Brianna Ghey, 2026)

Sua fala evidencia como a visibilidade e a criação de espaços seguros desde o primeiro momento de ingresso funcionam como fatores de acolhimento e prevenção.

Outro estudante gay das Ciências Humanas reforça essa percepção ao apontar a necessidade de que, logo nos primeiros contatos com a universidade, sejam oferecidas

informações claras e acessíveis sobre diversidade sexual e de gênero, bem como canais de denúncia nos casos de violência. Segundo ele:

São nesses primeiros contatos com a universidade que eu acho interessante ter algo que indique para todas as pessoas da comunidade universitária: “olha, aconteceu tal coisa, você pode acionar isso e isso. Aconteceu tal coisa, pesquisa nesse lugar...”. Parece que é muito difícil você ter algo de fácil acesso ali no ingresso sobre diversidade, sobre mecanismos para fazer denúncias e tudo mais. Acaba, no final das contas, que vira uma caça em sites, documentos e redes sociais da universidade para encontrar o que você quer. (Relato de Samuel Luiz, 2026)

Essa fala revela uma lacuna importante: muitas vezes, os mecanismos institucionais existem, mas estão dispersos no interior da universidade exigindo do ingressante um esforço de busca que inviabiliza seu acesso efetivo.

Dessa forma, o tempo formativo, com foco no primeiro ano de ingresso na universidade, deve ser visto como uma oportunidade de ouro para consolidar práticas preventivas. Se estudantes, docentes, TAs e trabalhadores terceirizados recebem, desde o começo, formações e orientações que abordem a diversidade sexual e de gênero, letramento LGBTQ+ e protocolos de acolhimento e denúncia em casos de violência, é possível interromper o ciclo de reprodução de práticas excludentes. Esse investimento nos contatos iniciais com a instituição não apenas favorece um ambiente mais seguro, mas também fortalece o compromisso da universidade como espaço transformador, capaz de formar e acolher pessoas em toda a sua pluralidade.

Assim, a categoria como todo evidencia que currículo, pesquisa e extensão não são apenas instrumentos pedagógicos, mas mecanismos de transformação social e institucional. Ao integrar conteúdos diversos, promover debates inclusivos e articular ações de extensão, a universidade fortalece a consciência crítica, a empatia e a ação coletiva, consolidando-se como espaço de aprendizado e de resistência frente às exclusões e desigualdades.

5.2.6 Relações interpessoais

O quadro a seguir apresenta as dimensões excludentes e transformadoras associadas à última categoria de análise, intitulada “relações interpessoais”, compreendida, nesta pesquisa, como o conjunto de interações cotidianas estabelecidas entre pessoas LGBTQ+ e pessoas cis-heterossexuais, bem como entre as próprias pessoas LGBTQ+, nos diferentes espaços da vida universitária. Essas relações são atravessadas por marcadores como gênero, sexualidade, geração e pertencimento social, manifestando-se tanto em vínculos de amizade, alianças e redes de apoio, quanto em tensões, conflitos, hierarquias e experiências de exclusão, inclusive em contextos de moradia coletiva, como moradias estudantis e repúblicas universitárias. De

modo geral, o quadro sintetiza essas dinâmicas, marcadas por possibilidades e tensões, cujos elementos serão aprofundados na sequência.

Quadro 10: Elementos excludentes e transformadores da categoria “relações interpessoais”

Categoria de análise: relações interpessoais			
Elementos excludentes	N.º total de menções	Elementos transformadores	N.º total de menções
<ol style="list-style-type: none"> 1. Alianças frágeis entre LGBT+ e aliados (9 menções); 2. Machismo nas relações de LGBT+ com pessoas cis-heterossexuais (6 menções); 3. Choques geracionais e diferenças de perspectivas (4 menções); 4. Tensões e conflitos entre pessoas LGBT+ (4 menções); 5. Conflitos e exclusão em repúblicas e moradias estudantis coletivas (4 menções); 6. Desigualdade entre gêneros (2 menções). 	29	<ol style="list-style-type: none"> 1. Força transformadora das alianças LGBT+ e aliados (18 menções); 2. Força de figuras femininas na construção de apoio (12 menções); 3. Coletividade e fortalecimento entre pessoas LGBT+ (9 menções); 4. Repúblicas e moradias estudantis LGBT+ e femininas como espaços de resistência (4 menções); 5. Diálogo entre gerações (3 menções). 	46

Fonte: elaboração própria (2026).

Os conflitos e desigualdades nas relações universitárias constituem dimensões excludentes que revelam como as dinâmicas estruturais e interpessoais promovem a exclusão de pessoas LGBT+ no ambiente acadêmico. Entre os sujeitos participantes da pesquisa, destacou-se a fragilidade das alianças entre LGBT+ e pessoas aliadas, que nem sempre se consolidam em práticas efetivas de apoio mútuo ou enfrentamento direto da discriminação. Observou-se, na maioria dos relatos, que a dificuldade desse diálogo se dá justamente pelo machismo, manifestado de forma mais intensa nas interações de pessoas LGBT+ com homens cis-heterossexuais, sejam eles aliados ou não, mas também presente em mulheres cis-heterossexuais que reproduzem posturas machistas.

Sobre essa dimensão do machismo, é importante recordar que, como argumenta hooks (2019), trata-se de um sistema de dominação que organiza as relações sociais e atravessa tanto papéis masculinos quanto femininos, reforçando padrões de subordinação e dificultando a construção de solidariedades efetivas. Butler (1999) destaca que normas de gênero hegemônicas produzem hierarquias que silenciam experiências dissidentes, como as vivências LGBT+, reforçando a ideia de que a performatividade cis-heteronormativa molda expectativas

sobre comportamento e sexualidade. Nessa perspectiva, a análise das masculinidades, segundo Raewyn Connell (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013), Flecha, Puigvert e Rios-Gonzalez (2013), permite compreender como certos homens reproduzem práticas de poder excludentes, enquanto NAMs podem intervir de forma mais consciente, questionando normas de gênero rígidas, desconstruindo estereótipos e promovendo solidariedade e apoio efetivo às pessoas LGBTQ+, contribuindo assim para a construção de relações mais igualitárias.

O trecho a seguir, extraído de uma entrevista com uma docente aliada, das Ciências Humanas, ilustra como, mesmo reconhecendo a importância de apoiar pessoas LGBTQ+, aliados podem reproduzir posturas machistas e LGBTQófobas de forma sutil:

Meu marido não se sentiria confortável comigo viajando com outros homens, mas ele não se sentiu nem um pouco desconfortável quando viajei com meus amigos gays [...]. Por que ele não se sentiu desconfortável? Ah, porque ele é homem e ele sabe do que os homens são capazes. Para mim é isso. (Relato de Rafiq⁵⁶, 2026)

No seu relato, percebe-se que a docente envolve uma naturalização das dinâmicas de poder entre gêneros e uma reprodução de estereótipos sobre sexualidade/expressão masculina. Ao justificar que seu marido não se sentiu desconfortável com suas interações com homens gays, ela recorre à explicação de que “ele é homem, ele sabe do que os homens são capazes”. Embora apresentada de forma aparentemente neutra, essa afirmação reforça normas de gênero que regulam a experiência sexual das mulheres e sugere uma hierarquização interna da masculinidade, na qual nem todos os homens são tratados igualmente. Ao considerar as NAMs, observa-se que homens conscientes dessas desigualdades poderiam intervir ativamente, subvertendo normas de gênero excludentes, promovendo alianças mais sólidas e inclusivas e contribuindo para desconstruir hierarquias que marginalizam e limitam a expressão das pessoas LGBTQ+.

Ainda no tocante às desigualdades de gênero, outro relato da mesma docente evidencia de forma contundente como essas desigualdades entre os papéis de gênero se manifestam nos ambientes acadêmicos e de trabalho. Ela aponta que homens cisgênero — tanto heterossexuais quanto homossexuais — tendem a ter maior poder de fala e reconhecimento, enquanto mulheres, especialmente mulheres cisgênero, precisam repetir ou reafirmar suas ideias para obter o mesmo crédito:

Um dia, estávamos numa reunião do departamento e eu pedi a palavra para sugerir um encaminhamento, e fiz. Ninguém levou em consideração. Depois de umas três pessoas, um colega homossexual falou a mesma coisa que eu falei. E, nossa! Daí foi

⁵⁶ Rafiq (رفيق – árabe). Palavra árabe que significa “companheiro de jornada”, frequentemente usada para descrever relações de irmandade e solidariedade, especialmente em viagens ou causas comuns.

reconhecida a mesma coisa, todo mundo sinalizando que concordava e que era um bom encaminhamento. (Relato de Rafiq, 2026)

Sua experiência evidencia a persistência de hierarquias de gênero que reverberam na prática cotidiana da academia. Estudos mostram que mulheres enfrentam microagressões, exclusão e deslegitimação frequentes em ambientes acadêmicos, fenômenos que se materializam em práticas de silenciamento, invalidação e invisibilidade de suas contribuições, prejudicando sua participação plena na comunidade científica. Esses mesmos estudos evidenciam que essas dinâmicas vão além da esfera individual, refletindo estruturas de poder culturalmente enraizadas em instituições acadêmicas que privilegiam masculinidades — mesmo quando dissidentes da heteronormatividade — e tendem a marginalizar vozes femininas (Moschkovich; Almeida, 2015; Lopes; Ferreira; Santos, 2023).

A análise das relações de poder entre gêneros pode ser aprofundada a partir da perspectiva das masculinidades que compõem o referencial teórico desta investigação (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013; Flecha; Puigvert; Rios, 2013). Segundo essas abordagens, a masculinidade dominante — sustentada por instituições, práticas e discursos sociais — confere status e legitimidade a determinadas vozes, mesmo quando desvinculada da orientação sexual, enquanto mulheres tendem a ser marginalizadas. A própria docente observa que, se fosse uma pessoa transexual, essa dinâmica poderia se configurar de outro modo, indicando que as hierarquias de gênero operam de forma complexa, inclusive dentro da comunidade LGBTQ+, reforçando padrões de exclusão e influenciando as interações profissionais cotidianas.

Sob a perspectiva de Judith Butler (1999), essas hierarquias podem ser compreendidas como efeitos das normas performativas que regulam o gênero, por meio das quais determinadas masculinidades são reiteradas como legítimas, enquanto outras são desautorizadas. A performatividade da masculinidade hegemônica opera não apenas na subordinação das mulheres, mas também na produção de hierarquias entre os próprios homens, relegando homens gays ou homens cis-heterossexuais com expressões de gênero feminilizadas a posições de menor reconhecimento simbólico, frequentemente associados à ideia de que “não são homens”, como sugere o relato inicial da docente.

Nesse sentido, ainda que homens dissidentes da heteronormatividade possam acessar certos privilégios associados à masculinidade — como maior credibilidade discursiva em contextos institucionais —, esses privilégios são condicionados à proximidade com performances consideradas aceitáveis. A articulação entre a teoria da performatividade de gênero e os estudos sobre masculinidades permite, assim, compreender como a academia

reproduz desigualdades que não se organizam apenas entre homens e mulheres, mas também entre diferentes formas de ser homem, mantendo estrutural e simbolicamente legitimadas práticas que marginalizam expressões de gênero dissidentes.

As diferenças e choques geracionais entre pares universitários, pessoas LGBTQ+ e pessoas aliadas constituem outro fator relevante para se pensar a manutenção da LGBTQfobia no ambiente universitário. Uma docente aliada, das Ciências Biológicas, relata:

Entrei na universidade em 1991. Olhando a minha turma da época e que eu tenho contato até hoje, não tem ninguém que se autodeclara LGBTQ+. E assim, eu acho que a fase que eu peguei era muito homogênea, muito classe média branca. Eu não tenho um colega de universidade negro, nenhum. A diversidade é muito interessante do ponto de vista epistemológico, e é péssimo a gente pensar que a universidade era essa. (Relato de Prijatelj⁵⁷, 2026)

Sua fala evidencia diferenças geracionais entre pares universitários ao contrastar a experiência de ingresso em um período marcado por forte homogeneidade racial e de classe com contextos contemporâneos mais diversos. Contudo, o relato também aponta que tais diferenças não se restringem ao fator temporal, mas refletem transformações institucionais e políticas que ampliaram — ainda que de forma desigual — as possibilidades de acesso, visibilidade e reconhecimento de pessoas LGBTQ+ e de sujeitos historicamente marginalizados, com impactos diretos na produção epistemológica universitária.

A ausência histórica de diversidade mencionada pela docente revela como o ambiente universitário de períodos anteriores reproduzia exclusões sociais estruturais, naturalizando a invisibilidade de identidades dissidentes e de minorias raciais. Embora o contexto institucional tenha se modificado ao longo do tempo, a memória dessas experiências evidencia os limites das transformações empreendidas e a persistência de estranhamentos geracionais na sensibilização para questões de diversidade ainda na atualidade.

Entre os estudantes, observa-se que, mesmo diante de avanços pontuais, as diferenças de perspectivas geracionais continuam impactando os processos de inclusão e acolhimento. Um estudante gay das Ciências Humanas relata:

Eu iniciei a graduação em 2010, na época já não se falava das questões LGBTQ+. Apenas quando eu estava próximo de concluir o curso, o centro acadêmico, por conta de influência de alunos LGBTQ+, começou a falar um pouco mais, mas não tinha algo da instituição, de utilizar essa primeira semana de integração para falar o que a instituição oferece de apoio, de suporte, ou quais são os valores da instituição, que defende questões de gênero, de raça, de sexualidade, de identidades, não teve nada. E agora no mestrado, realmente, também, não teve nada com relação a isso. Teve uma breve discussão de um dos professores que chegou a falar sobre questão de identidade de gênero, mas como uma coisa muito mais superficial ali na aula, e

⁵⁷ Prijatelj (croata – bósnio). Termo eslavo que significa “amigo”, utilizado em diversas línguas dos Bálcãs, como o croata e o bósnio, com conotações de proximidade, companheirismo e confiança.

não como parte de um programa, ou de um incentivo para esse debate. (Relato de Samuel Luiz, 2026)

O relato indica que, embora CAs e alguns docentes tenham iniciado discussões pontuais sobre a população LGBTQ+, essas ações não se consolidaram, ao longo dos anos, em programas ou estratégias institucionais estruturadas. Assim, a promoção de práticas inclusivas permanece fortemente dependente de iniciativas individuais, o que contribui para a manutenção de lacunas institucionais e para a persistência da invisibilidade de pessoas LGBTQ+, sobretudo entre estudantes.

Além disso, os relatos sugerem que a idade dos docentes, por si só, não constitui um fator determinante para a abertura às questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Aspectos como trajetórias pessoais, experiências prévias, disposição para o diálogo e compromisso ético-político mostram-se mais decisivos para a construção de práticas pedagógicas acolhedoras. Nesse sentido, como aponta um estudante gay das Ciências da Saúde:

Acho que dentre os docentes mais novos ainda existe uma onda de não querer ou saber abordar o tema, preferem apenas focar na disciplina deles. Mas eu acho que fica evidente pra todo mundo que tá ali dentro daquele contexto de sala de aula que tem professores que são mais abertos, novos e mais velhos, e que rola algum tipo de acolhimento (Relato de Fernando Báez Sosa⁵⁸, 2026).

Essas reflexões indicam que os limites no enfrentamento da LGBTQfobia na universidade não se explicam prioritariamente por diferenças etárias e/ou geracionais, mas pelos contextos macrossociais nos quais indivíduos e gerações inteiras foram socializados ao longo de suas trajetórias. Como discutido na primeira categoria “contexto macrossocial”, a presença de projetos políticos conservadores e de discursos religiosos moralizantes contribui para a naturalização de normas excludentes sobre gênero e sexualidade, moldando percepções, valores e disposições para o diálogo. Assim, as dificuldades observadas nas relações intergeracionais refletem menos a idade dos sujeitos e mais as heranças culturais e simbólicas desses processos de socialização. Nesse sentido, o enfrentamento da LGBTQfobia no ensino superior demanda não apenas políticas institucionais, mas também processos formativos contínuos capazes de tensionar tais heranças e promover práticas pedagógicas e institucionais mais coerentes e inclusivas entre diferentes gerações.

As tensões internas entre pessoas LGBTQ+, sejam entre pares ou não, também desempenham um papel excludente que influencia diretamente a construção de redes de apoio e solidariedade dentro da universidade. O relato de um docente gay das Ciências Biológicas,

⁵⁸ Fernando Báez Sosa, jovem gay de 18 anos, assassinado por um grupo de jogadores de rúgbi na Argentina em 2020. Para mais informações, acesse: <https://g1.globo.com/mundo>.

evidencia como diferenças prévias de vivência e posicionamentos sociais distintos podem gerar distanciamento entre pessoas LGBT+:

Eu tive uma aluna trans que nos debates em sala de aula não conseguia enxergar as dificuldades que uma outra pessoa trans pobre tem que ela não tinha, mesmo enquanto mulher trans. E tinha uma questão de passabilidade, que é algo que também se fala muito. (Relato de Alireza Fazeli Monfared⁵⁹, 2026)

Esse trecho revela que mesmo dentro de identidades marginalizadas, desigualdades de classe, raça e corporeidade podem criar hierarquias e limitações à empatia, afetando a capacidade da força coletiva.

Além das diferenças sociais, há também divergências relacionadas à visibilidade e à forma de se apresentar enquanto LGBT+ no ambiente acadêmico. Outro docente das Ciências Biológicas, que também se autodeclara gay, aponta que sua própria experiência de naturalização da orientação sexual no interior de uma família de classe média alta e acolhedora, no que se refere à sua própria orientação sexual, interfere na possibilidade de usar sua vivência como referência para estudantes:

Eu, por exemplo, não me apresento como um professor que é gay... Não passa pela minha cabeça que isso vai ajudar meus alunos. Mas se for, que legal, que importante... Só que ao mesmo tempo, pra mim, eu acho que é até me achar demais, me achar um ícone gay aqui da minha área. (Relato de Matthew Shepard, 2026)

Essa reflexão evidencia como a ausência de uma predisposição para assumir de forma enfática a orientação sexual pode produzir distanciamentos entre docentes LGBT+ e estudantes, dificultando a construção de vínculos de apoio e a emergência de modelos inspiradores, conforme apontado em tópicos anteriores.

O isolamento e a dificuldade de interação entre pessoas LGBT+ também se manifestam em contextos departamentais mais amplos. A título de ilustração, um docente transexual das Ciências Exatas observa que a separação social e profissional é percebida mesmo entre grupo de iguais:

Eu nunca me senti confortável de conversar com outros professores cis-heterossexuais do meu departamento, e eu percebi há muito pouco tempo atrás que temos um professor gay no departamento. Eu vejo que ele não se envolve com ninguém, ele é completamente isolado no departamento, isso é sintomático. (Relato de Brandon Teena⁶⁰, 2026)

⁵⁹ Alireza Fazeli Monfared, homem gay de 20 anos, foi decapitado em 2021, no Irã, por familiares em um crime de honra após descobrirem sua orientação sexual. Para mais informações, acesse: <https://revistahibrida.com.br>.

⁶⁰ Brandon Teena, homem transexual de 21 anos, foi estuprado e assassinado em 1993, nos Estados Unidos, após sua identidade de gênero ser descoberta. Seu caso inspirou o filme “*Boys Don't Cry*”. Para mais informações, acesse: <https://www.nytimes.com>.

Esse tipo de distanciamento evidencia que, além das tensões individuais, a falta de redes estruturadas e espaços de convivência inclusivos contribui para a fragmentação da comunidade LGBTQ+ em espaços que elas próprias coabitam, limitando práticas de acolhimento e de resistência coletiva frente à LGBTQfobia institucional.

Tal situação se agrava quando observamos o tratamento dado às repúblicas LGBTQ+. Um estudante gay das Ciências Agrárias afirma:

Nossas reps [LGBT+] sempre acabam sendo alvo de chacota, sobretudo entre estudantes homens cis-heterossexuais das Agrárias. (Relato de Billy Jack Gaither⁶¹, 2026)

Essa ridicularização coletiva, mais do que simples comentários, funciona como um mecanismo de controle social que desencoraja os estudantes que lá moram, a se expressarem livremente, gerando medo, insegurança e reforçando a invisibilidade de suas identidades, além de reproduzir estigmas e reforçar fronteiras entre quem pode ou não ocupar legitimamente espaços que são destinados a todas as pessoas, sem exceção.

Ainda em relação às repúblicas e moradias estudantis, destaca-se outro fator que reforça a perpetuação de atitudes LGBTQfóbicas associadas ao machismo estrutural: a “necessidade” de integrar-se a grupos que se afirmam pelo poder e pelo domínio sobre outros sujeitos que estão em desvantagem social. Essa lógica se mostra paradoxal, pois pode ser reproduzida inclusive por sujeitos que também pertencem a grupos marginalizados. O relato de um estudante gay das Ciências Agrárias, ao narrar a experiência de um calouro LGBTQ+ da mesma área, ilustra de forma concreta os efeitos dessa busca por pertencimento:

Tem uma república, que não era composta por LGBTQ+, e que sempre teve muitas falas problemáticas. No ano passado ela acolheu um calouro LGBTQ+. Eu vi essa pessoa ser alvo de falas péssimas contra ele próprio, e dava para perceber que não eram piadas, na verdade era quase um ataque LGBTQfóbico, só que velado, mas como ele estava nesse meio, numa república não LGBTQ+, ele tinha aquela concepção: “se eu estou numa república, essa é minha família e eu devo fazer por merecer, então está tudo bem”. Mas nós, da nossa república LGBTQ+, falamos para ele: “Amigo, você quer conversar? Não tá legal essa forma que estão te tratando”, mas mesmo assim ele continuou naquela rep. (Relato de Billy Jack Gaither, 2026)

Nesse caso, a pressão para considerar tais ataques como “normais” evidencia como o pertencimento às repúblicas e moradias estudantis é atravessado por relações de poder, nas quais a identidade LGBTQ+ precisa ser constantemente negociada para evitar conflitos, rupturas ou situações de maior vulnerabilidade. Práticas como trotes violentos, boicotes e humilhações reiteram que esses espaços não se configuram apenas como locais de moradia,

⁶¹ Billy Jack Gaither, homem gay de 39 anos, foi brutalmente assassinado em 1999, nos Estados Unidos, por dois homens que o espancaram e queimaram seu corpo em um crime de ódio homofóbico. Para mais informações, acesse: <https://www.nytimes.com>.

mas como territórios de socialização nos quais hierarquias de gênero, sexualidade, raça e classe são ritualizadas, especialmente nos primeiros anos de ingresso na universidade (Zuin, 2002). Assim, experiências de violência simbólica e exclusão vivenciadas nesse período tendem a ser naturalizadas, internalizadas e posteriormente reproduzidas ao longo da trajetória acadêmica.

Essa constatação reforça a importância estratégica de ações formativas obrigatórias desde o primeiro ano de ingresso, voltadas a todas as categorias da comunidade universitária. Conforme discutido anteriormente, os anos iniciais constituem um momento privilegiado de abertura, sensibilização e aprendizagem de normas, valores e práticas institucionais. A ausência de formações sistemáticas sobre violência, diversidade e suas formas de prevenção contribui para que padrões excludentes sejam assimilados como parte “normal” da vida universitária, dificultando sua problematização nos anos seguintes e perpetuando práticas discriminatórias nos diferentes espaços acadêmicos e fora da universidade.

Além disso, embora as repúblicas universitárias, diferentemente das moradias estudantis institucionalizadas, frequentemente se localizem fora dos limites físicos e administrativos da universidade, esta pesquisa defende que tais espaços também devem ser compreendidos como parte de sua responsabilidade institucional. Grande parte dos estudantes, especialmente aqueles oriundos de outras cidades ou regiões, ingressa na universidade sem redes locais de apoio e, muitas vezes, em condições financeiras precárias, estabelecendo uma relação de dependência estrutural com esses arranjos de moradia para viabilizar sua permanência e formação. Nesse sentido, desvincular as experiências vividas nas repúblicas do âmbito institucional significa invisibilizar contextos centrais de socialização universitária, nos quais violências são produzidas, legitimadas e silenciadas.

Defende-se, portanto, que a universidade assuma um papel ativo de suporte, orientação e acompanhamento desses espaços, não no sentido de controlá-los ou institucionalizá-los burocraticamente, mas de oferecer, favorecer o acesso ou promover recursos formativos, mediadores e pedagógicos que contribuam para a construção de compromissos coletivos de convivência. Tal atuação deve respeitar a autonomia e a dinâmica própria das repúblicas, fortalecendo sua capacidade de autorregulação e de enfrentamento das violências, sem descaracterizá-las como espaços de sociabilidade estudantil.

Assim, ao reconhecer esses espaços como extensões do processo formativo universitário, torna-se possível compreender que a prevenção da LGBTfobia não se limita aos espaços formais de ensino, mas exige ações institucionais integradas que alcancem também os territórios informais da vida estudantil. Repúblicas e moradias, que poderiam se constituir

como espaços de acolhimento, solidariedade e construção coletiva, acabam, na ausência de políticas institucionais e de processos formativos consistentes, operando como marcadores de desigualdade e como dispositivos de reprodução da violência simbólica contra estudantes LGBT+, especialmente nos momentos iniciais de sua trajetória acadêmica.

A interação entre as dimensões excludentes desta categoria evidencia que a LGBTfobia no contexto universitário não se limita à ausência de políticas ou espaços institucionais de proteção. Ela se manifesta, sobretudo, nas relações cotidianas, na fragilidade das alianças, na reprodução do machismo e nas hierarquias de gênero, geração e pertencimento que atravessam a vida acadêmica. Reconhecer essas dinâmicas é fundamental para compreender como a exclusão se reproduz de forma relacional e para delimitar os pontos de inflexão a partir dos quais podem emergir práticas transformadoras no interior da universidade.

À luz da discussão proposta por Soler e Flecha (2010), os conflitos e desigualdades nas relações universitárias — como fragilidades nas alianças entre pessoas LGBT+ e aliadas, machismo nas interações, choques geracionais e tensões internas — podem ser interpretados como manifestações de atos comunicativos de poder, em que padrões hegemônicos de gênero, normas institucionais rígidas e hierarquias sociais moldam a comunicação de forma assimétrica. Em contrapartida, momentos em que as interações se aproximam de atos comunicativos dialógicos — caracterizados pela escuta mútua, reconhecimento das diferenças e construção conjunta de significados sobre a LGBTfobia, como veremos a seguir —, apontam para potencialidades transformadoras no ambiente universitário. Essa articulação entre os resultados empíricos e a teoria dos atos comunicativos enfatiza que a dinâmica comunicativa, longe de ser neutra, opera como terreno de disputa entre poder e diálogo, influenciando diretamente as possibilidades de prevenção e superação das desigualdades e da violência LGBTfóbica no contexto acadêmico.

No que tange às dimensões transformadoras, as redes de apoio e as alianças entre pessoas LGBT+ e seus aliados, quando pautadas na abertura e na disposição para uma postura empática e dialógica, emergem como elementos fundamentais na promoção de ambientes mais inclusivos e na superação das experiências de discriminação na universidade. Os relatos das participantes indicam que a força transformadora dessas alianças não se restringe à presença de aliados, mas se expressa na construção coletiva de estratégias de enfrentamento e na criação de vínculos que fortalecem o senso de pertencimento. Uma estudante aliada, das Ciências Exatas, destaca:

Eu sempre fui muito tímida. Hoje nem tanto, mas no começo da graduação falar com alguém era péssimo. Então, eu me juntei com as pessoas que iam conversar comigo. Eu jamais ia chegar em uma pessoa e conversar. Então, eles [LGBT+] que chegaram, eram eles que conversavam comigo, com a maior paciência, a maior tranquilidade do mundo. Quando eu falava alguma coisa errada em relação a eles, por ignorância mesmo, ninguém nunca me abordava de forma grosseira entre eles. Foi mais essa convivência com amigos LGBT+ e ser confrontada com a minha própria realidade que me possibilitou ver que eles realmente eram pessoas normais, como qualquer outra. (Relato de Ubuntu, 2026)

Observa-se como a abertura e a paciência da comunidade LGBT+ foram fundamentais para quebrar barreiras iniciais de timidez e ignorância. Ao acolher uma colega que não tinha familiaridade com questões de diversidade sexual e de gênero, sem recorrer à hostilidade ou à exclusão, esses estudantes criaram um espaço de diálogo que possibilitou a construção de vínculos significativos. Essa experiência mostra que a simples convivência, mediada por respeito e paciência, tem o poder de desnaturalizar preconceitos e de gerar uma mudança de percepção que só se torna possível a partir da proximidade e da humanização das relações.

Outro relato, de um TA gay, aprofunda essa reflexão ao enfatizar o papel ativo das pessoas LGBT+ na mediação de situações de conflito ou ignorância:

Pensando na construção de redes de apoio, acredito que, para nós LGBT+, é importante encontrar maneiras de sermos didáticos, mesmo diante de situações difíceis. Muitas vezes, o sangue sobe e perdemos a paciência com certos comentários, dando vontade de simplesmente mandar a pessoa para o inferno. No entanto, é preciso lembrar que, em alguns casos, não se trata de alguém que deseja ser homofóbico, LGBTfóbico ou transfóbico, mas sim de uma pessoa que nunca teve acesso ao mínimo de informação. Esse tipo de situação acontece com frequência no nosso dia a dia, e o que buscamos, enquanto comunidade, é nos apoiar mutuamente para que quem sofre a violência consiga respirar fundo e, quando possível, transformar esse momento em uma oportunidade de ensinar a quem cometeu a agressão. (Relato de Yook Woo-Dang, 2026)

Em seu relato, o TA reconhece que a paciência e a didática não são tarefas fáceis, sobretudo quando as violências cotidianas despertam indignação e exaustão. Ainda assim, há um esforço coletivo de transformar momentos de preconceito em oportunidades pedagógicas, apoiando-se mutuamente para que a raiva não inviabilize o diálogo. Trata-se de um processo que vai além da resistência, configurando-se como prática transformadora: ao mesmo tempo em que fortalece a comunidade LGBT+ internamente, também abre frestas para que pessoas aliadas emergentes possam desconstruir visões estigmatizantes e construir novas formas de relação.

Nesse sentido, outra fala destacada a seguir de uma estudante aliada, das Ciências Humanas, evidencia como a abertura de coletivos LGBT+ possibilita que pessoas aliadas construam espaços de diálogo e apoio mútuo, rompendo barreiras iniciais de medo e insegurança:

Eu me lembro de que, no início, eu tinha muito medo de interferir em situações de violência, embora nunca tenha presenciado diretamente um caso assim. Esse receio vinha, em parte, do medo de ultrapassar o espaço de alguém da comunidade LGBTQ+, de ouvir algo como: “Você não é da comunidade, então não tem lugar de fala”. O que me ajudou a enfrentar esse medo foi a abertura dos coletivos, algo que já havia vivenciado na instituição de onde vim. Neles, tanto pessoas LGBTQ+ quanto quem não fazia parte da comunidade podiam participar dos debates. Esse convite aberto foi muito importante, porque encorajava não apenas quem já era da comunidade, mas também aliados que desejavam apoiar e aprender. Acredito que a importância dos coletivos está justamente nisso: na criação de espaços de diálogo que não se restringem apenas a quem é LGBTQ+, mas que também acolhem quem tem interesse em discutir e se engajar. Isso possibilita a construção de uma rede de apoio mais ampla e diversa. Aqui na universidade, apesar de eu ainda não conhecer muitos coletivos, porque estou na instituição há apenas um ano, penso que seria fundamental dar visibilidade a esses grupos, mostrando quem são e como atuam, pois eles desempenham um papel essencial nesse processo de fortalecimento coletivo. (Relato de Chaver⁶², 2026)

A experiência descrita mostra como é fundamental superar a ideia restritiva de que apenas quem vivencia diretamente uma opressão pode se posicionar em sua defesa. Quando os coletivos se abrem para aliados, criam condições para que a luta contra a LGBTQfobia seja compartilhada por todos, fortalecendo a responsabilidade coletiva em enfrentar as violências. Esse processo não apenas une forças, mas também sensibiliza quem antes se via à margem, transformando apoiadores em agentes ativos de mudança. Assim, os coletivos se tornam espaços estratégicos para ampliar o alcance da luta, reforçando que combater a LGBTQfobia não é tarefa exclusiva da comunidade LGBTQ+, mas compromisso ético de toda a sociedade.

Os relatos supracitados oferecem um panorama das possibilidades que emergem das alianças entre pessoas LGBTQ+ e pessoas aliadas quando constituídas por relações dialógicas. Nesses contextos, a disposição para acolher, escutar e aprender cria condições para a inclusão de sujeitos que, por desconhecimento ou por barreiras socioculturais e emocionais, poderiam permanecer à margem dessas relações. Sob uma perspectiva steiniana, tais encontros podem ser compreendidos como experiências de empatia, nas quais o reconhecimento da vivência do outro — sem apagamento das diferenças — possibilita deslocamentos nas percepções e nas atitudes, favorecendo a compreensão intersubjetiva (Stein, 2004).

Assim, empatia, diálogo e redes de apoio não operam como dimensões independentes, mas como processos interdependentes que se retroalimentam. A empatia possibilita o reconhecimento da experiência do outro; o diálogo cria as condições comunicativas para que esse reconhecimento se converta em entendimento mútuo; e as redes de apoio materializam essas interações em práticas concretas de acolhimento, proteção e permanência. Quando articuladas, essas dimensões deslocam as relações universitárias de atos comunicativos de

⁶² Chaver (חבר – hebraico). Termo hebraico que significa “amigo” ou “companheiro”, muito utilizado em contextos de solidariedade e irmandade, tanto religiosos quanto laicos.

poder para atos comunicativos dialógicos, ampliando as possibilidades de enfrentamento da LGBTfobia no cotidiano institucional.

Essa dinâmica empática, quando mediada pelo diálogo, aproxima-se, ainda, dos pressupostos da teoria do contato intergrupais, segundo a qual interações sustentadas em condições de respeito, cooperação e objetivos compartilhados tendem a reduzir preconceitos e hostilidades (Allport; Clark; Pettigrew, 1954). Articulada à aprendizagem dialógica, essa perspectiva permite compreender como tais alianças assumem uma dimensão simultaneamente pedagógica e política, ao promover espaços de fala, escuta e reflexão coletiva que não apenas enfrentam a violência, mas também produzem sentidos compartilhados e transformadores no cotidiano universitário (Flecha, 2015).

Nesse processo, a existência de coletivos institucionais desempenha papel central ao ampliar e sustentar essas experiências de contato dialógico e empático, criando espaços formais de participação que fortalecem tanto a comunidade LGBTQ+ quanto as pessoas aliadas que se engajam na construção de uma cultura universitária mais aberta, plural e comprometida com a prevenção da violência.

A força de figuras femininas como rede de apoio às pessoas LGBTQ+ é uma dimensão igualmente central no relato das participantes, sobretudo por estudantes, apontando tanto para a dimensão relacional quanto para a institucional do acolhimento. O primeiro relato, de um estudante gay das Ciências Humanas, destaca como mulheres cis-heterossexuais, amigas e docentes, mostram-se mais abertas ao diálogo e receptivas às questões de gênero e sexualidade, em contraste com a postura hegemônica de homens cis-heterossexuais marcada pela rigidez e pela dificuldade de acolhimento:

A partir do momento em que você chega para conversar com uma professora, ou até mesmo com alguma amiga próxima que convive com a gente, percebe que ela realmente consegue absorver o assunto e compreender o que estamos falando. Já quando a conversa é com um professor, muitas vezes a reação é de estranhamento, como se ele pensasse: “não binário? O que é isso?”. Eu sinto que existe aí uma questão mais profunda, talvez até psicológica, que já conversei bastante com o meu noivo: a dificuldade de se abrir em diálogo com homens. As mulheres, por outro lado, parecem mais receptivas, mais dispostas a dialogar. Isso gera outra forma de relação, que não é marcada pela imposição. Com os homens, ao contrário, existe sempre essa pressão performática, a necessidade constante de se impor diante deles. (Relato de Samuel Luiz, 2026)

Esse depoimento evidencia que, em diversas situações, mulheres cis-heterossexuais têm oferecido espaços de escuta mais atentos e menos normativos, nos quais a fluidez das vivências sexuais e afetivas encontra maior possibilidade de reconhecimento. Essa tendência pode estar relacionada à construção social da sensibilidade feminina, que, em determinados

contextos, favorece a expressão de sujeitos LGBTQ+ sem a imposição das barreiras hierárquicas e das performances de poder associadas a formas hegemônicas de masculinidade.

Nesse sentido, os dados também permitem levantar a hipótese interpretativa de que a menor atuação de homens cis-heterossexuais, inclusive daqueles que se identificam como aliados, na intervenção frente a situações LGBTQfóbicas pode estar relacionada ao receio de sofrer represálias simbólicas no interior de seus próprios grupos de pertencimento. A masculinidade hegemônica, entendida aqui como um conjunto de normas e expectativas sociais que regulam comportamentos, afetos e posicionamentos públicos dos homens, pode operar como um dispositivo de contenção da ação solidária (Connell, 1995; Connell, Messerschmidt, 2013). Intervir, defender ou se posicionar explicitamente contra práticas LGBTQfóbicas pode significar, para esses homens, o risco de ridicularização, questionamento de sua virilidade ou deslocamento de sua posição de reconhecimento entre pares, especialmente em contextos marcados por disputas simbólicas de poder.

Embora essa hipótese não seja diretamente formulada pelas pessoas participantes nos relatos analisados, ela emerge de forma relacional quando contrastada com a presença ativa e recorrente de mulheres cis-heterossexuais nas redes de apoio descritas. Assim, mais do que uma ausência individual ou uma falta de sensibilidade pessoal, a inatividade masculina frente à LGBTQfobia pode ser compreendida como efeito de uma socialização que desencoraja práticas de cuidado, escuta e enfrentamento coletivo da violência, reforçando o silêncio como estratégia de autoproteção identitária. Essa leitura contribui para deslocar a análise do plano moral para o plano estrutural, evidenciando como a própria lógica da masculinidade hegemônica limita o engajamento de homens em ações de apoio e intervenção, mesmo quando há adesão discursiva a valores progressistas.

A dimensão do acolhimento feminino também aparece no relato de quem, como mulher aliada, reconhece no convívio com seus pares e pessoas LGBTQ+ a experiência de segurança e confiança:

Como mulher, para mim, estar nesse grupo [com LGBTQ+] também representa segurança. Estar cercada de amigas, sejam mulheres ou homens [LGBTQ+], muitas vezes reduz aquela sensação de vulnerabilidade, de ter que se impor ou enfrentar situações desconfortáveis. O grupo em que participo hoje é um espaço no qual me sinto protegida e à vontade; não sinto medo de ser mal interpretada, nem receio de constrangimentos. Esse sentimento de segurança não se relaciona apenas com minha condição de mulher, mas também com a proteção diante da violência e do machismo presentes em outros contextos. (Relato de Rafiq, 2026)

Nesse caso, determinadas expressões do feminino emergem como contraponto a ambientes marcados pelo machismo, em que a convivência com alguns homens

cis-heterossexuais, ao reproduzirem comportamentos misóginos, frequentemente é atravessada pela ameaça da violência sexual. Em contraste, a sociabilidade entre mulheres cis-heterossexuais pode configurar-se como espaço de proteção e liberdade, no qual a amizade e a presença coletiva — de outras mulheres cis-heterossexuais e pessoas LGBTQ+ — reduzem o peso das imposições masculinas.

Entretanto, é importante destacar que o apoio feminino não é homogêneo nem universal. O relato de uma estudante aliada das Ciências da Saúde evidencia a existência de perfis distintos de mulheres cis-heterossexuais, incluindo aquelas que reproduzem, ou até se identificam com o machismo e o patriarcado:

Tem algumas mulheres... Como eu posso dizer sem ser preconceituosa... Que gostam desse machismo extremo, que acham que o patriarcado está certo, que é o homem que tem que mandar mesmo, e que preferem aquele homem mais “machão”. Então eu acho que talvez essas mulheres não seriam as que estariam nesse tipo de ambiente, mais inseridas em aulas ou nas causas da comunidade LGBTQ+. Eu acho que existem perfis diferentes de mulheres ali, e isso envolve várias camadas para refletirmos. Muito disso também depende do quanto a pessoa tem contato com pessoas da comunidade LGBTQ+ ou não, do quanto isso está presente no dia a dia dela. Porque eu acho que isso ajuda a diminuir preconceitos e a lidar de forma mais livre com as situações. (Relato de Compa, 2026)

Esse relato evidencia que a figura feminina como rede de apoio não deve ser idealizada, mas compreendida em sua pluralidade, atravessada por valores, contextos e diferentes níveis de aproximação com a diversidade sexual e de gênero. Reconhecer tais nuances é fundamental para evitar a romantização das relações e para compreender que o engajamento em práticas de apoio não é automático, mas depende de trajetórias individuais, experiências sociais e posturas éticas.

A título de ilustração, ao deslocar o olhar para o contexto macrosocial, Guervos (2023) aponta que a ênfase exclusiva na masculinidade dos grupos de direita e extrema direita tende a obscurecer o papel ativo desempenhado por figuras femininas nesses movimentos. Embora frequentemente excluídas de posições formais de liderança, algumas mulheres atuam como agentes, promotoras, facilitadoras e produtoras de sentido, contribuindo para a disseminação de valores conservadores que, muitas vezes, reforçam o patriarcado e impactam diretamente a pauta de diversidade sexual e de gênero. Tal constatação reforça a necessidade de analisar criticamente as redes de apoio e as alianças sociais, reconhecendo que nem todas as figuras femininas se alinham a projetos emancipatórios ou inclusivos.

Em contraste, os relatos das pessoas participantes evidenciam alianças construídas a partir do reconhecimento da dor compartilhada. Esse reconhecimento, expresso nas falas de

mulheres cis-heterossexuais e de pessoas LGBTQ+, sugere que a identificação entre experiências de discriminação pode favorecer a construção de vínculos empáticos e solidários:

Eu acho que existe esse tipo de identificação no sentido de que é uma outra comunidade que também sofre algum tipo de preconceito [LGBT+ e mulheres cis-heterossexuais]. E eu acredito que, de certa forma, o que me dói pode ser parecido com o que dói na outra pessoa. Daí rola essa identificação entre as duas comunidades, e uma está ali pela outra; quando precisa dividir alguma coisa, se sente mais confortável de compartilhar com alguém que de alguma forma também vive aquilo. Mas, ao mesmo tempo, tudo é muito pautado pelo homem hétero, cis e branco, e esse modelo é visto como o “correto”. De maneira geral, todos os preconceitos aparecem quando se fala de diferenças em relação a mulheres, homens gays, homens trans ou pessoas negras. Tudo que foge desse padrão de superioridade e perfeição acaba sofrendo algum tipo de preconceito, inclusive dentro da própria esfera da comunidade LGBTQ+. Na hora de escolher entre uma mulher ou outra pessoa da comunidade, dá para perceber também alguma relação com a identificação entre a comunidade LGBTQ+ e a comunidade negra. E tudo isso que foge do esperado acaba se relacionando, justamente por haver esse tipo de identificação. (Relato de Fernando Báez Sosa, 2026)

Esse ponto evidencia como a condição de sofrer discriminação cria pontes entre diferentes grupos, que, ao perceberem suas dores como interligadas, constroem alianças mais sólidas. Nesse sentido, a força do feminino como apoio à comunidade LGBTQ+ se fortalece ao se articular com outras lutas, tais como a da população negra, criando um campo comum de enfrentamento às opressões. Essa dinâmica também se manifesta no contexto institucional, em que professoras cis-heterossexuais assumem papéis de referência e acolhimento.

Nos relatos a seguir, um estudante gay e uma estudante bissexual, ambos das Ciências da Saúde, descrevem a figura de uma docente aliada conhecida como “mãe das gays”. A forma como essa professora se posiciona em defesa das questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero fortalece a sensação de apoio e o sentido de permanência desses estudantes:

Nossa orientadora, que a gente até brinca de chamar de “mãe das gays”, é conhecida como a pessoa acolhedora de toda a comunidade LGBTQ+ aqui no laboratório. Se você é da comunidade LGBTQ+, ela pode até te ajudar a conseguir alguma pesquisa para fazer. Ali é o lugar mais seguro para você; é para lá que a gente vai. A gente se mantém junto dela porque sabe que está tudo bem, que podemos contar com esse apoio. (Relato de Fernando Báez Sosa, 2026)

E ainda:

Minha orientadora é a mesma que a do Fernando Báez Sosa. Quando fui procurar um laboratório, pesquisei alguns e, na época, ainda brincaram comigo dizendo que ela era como a Nicole Bahls⁶³: “Vai lá, que ela vai te acolher”. Acabei indo para o

⁶³ Nicole Bahls é uma personalidade da mídia brasileira, conhecida por sua simpatia e proximidade com o público LGBTQ+. No relato, a comparação feita entre a professora universitária e Nicole Bahls traduz, em tom de humor e afeto, a percepção de que aquela docente desempenha um papel semelhante de abertura e acolhimento: um espaço seguro e de apoio, especialmente valorizado por estudantes LGBTQ+ em um ambiente acadêmico que muitas vezes se mostra excludente.

laboratório e realmente ele é um pouco diferente de todos os outros. Eu me sinto muito à vontade ali, algo que não tinha sentido em outros laboratórios, inclusive no que diz respeito à postura dos professores. (Relato de Sakia Gunn, 2026)

Aqui, a figura feminina ultrapassa a esfera das relações pessoais para assumir um caráter pedagógico e institucional: a docente não apenas garante segurança afetiva, mas também viabiliza caminhos acadêmicos e oportunidades de pesquisa. Esse duplo papel — acolher e orientar — reforça como o feminino pode operar como agência transformadora dentro do espaço universitário, legitimando a presença de pessoas LGBTQ+ em ambientes ainda marcados por hierarquias excludentes e por normas que privilegiam a cis-heteronormatividade.

Nesse sentido, esses dados dialogam com a tese desenvolvida por Consonni (2023), que analisa como as relações de solidariedade e de diálogo estabelecidas entre estudantes mulheres atuam como elementos centrais no enfrentamento e na transformação das violências nas IES. A autora evidencia que vínculos construídos a partir do reconhecimento de experiências compartilhadas de opressão favorecem práticas de escuta, acolhimento e apoio mútuo, contribuindo para romper o isolamento das vítimas e fortalecer respostas coletivas à violência no espaço universitário. De modo convergente, os resultados desta pesquisa indicam que a identificação entre mulheres cis-heterossexuais e pessoas LGBTQ+ — atravessada por marcadores como gênero, sexualidade e raça — possibilita a construção de alianças que ampliam e fortalecem as redes de apoio, ainda que essas relações se constituam de forma situada, relacional e atravessada por tensões.

Dessa forma, as redes de apoio analisadas não se configuram apenas como espaços de acolhimento afetivo, mas como dispositivos relacionais que produzem efeitos concretos na permanência, na circulação e na legitimidade das pessoas LGBTQ+ na universidade. Ao articular convivência cotidiana, reconhecimento das experiências de opressão e atuação institucional, essas redes contribuem para tensionar hierarquias excludentes e ampliar as possibilidades de diálogo no interior das IES. Nesse processo, a atuação de mulheres cis-heterossexuais e de outras figuras associadas à feminilidade evidencia como práticas de cuidado, escuta e solidariedade podem assumir um caráter político-pedagógico, operando no combate e prevenção de violências

De forma complementar, a coletividade e o fortalecimento entre pessoas LGBTQ+ também aparecem como aspectos relevantes destacados pelas participantes da pesquisa. Esse fator evidencia que a união entre pares e grupos distintos, mas com interesses e vivências comuns, contribui para a criação de espaços seguros não apenas para pessoas LGBTQ+, mas também para suas aliadas. Ademais, repúblicas e moradias estudantis configuram-se como

espaços de resistência quando habitadas por grupos de pessoas LGBTQ+ ou que incluam identidades femininas, oferecendo um contexto protegido de convivência, aprendizado e prática cotidiana da solidariedade.

Um estudante gay das Ciências Agrárias, morador de uma república LGBTQ+, ilustra essa dinâmica:

Nossas repúblicas são mais consolidadas e contamos com um ambiente cercado por pessoas simpatizantes à LGBTQ+. As repúblicas vizinhas são majoritariamente femininas, o que também fortalece nossos laços. Esse nível de organização acabou chamando a atenção das demais repúblicas, que perceberam nossa força coletiva. Nós participamos de um conselho que já existe há cerca de seis anos, bem estruturado, com caixa, presidência e votações. Nesse espaço, as pessoas elegem seus representantes e definem como tudo deve funcionar entre as repúblicas. As festas tradicionais continuaram acontecendo, mas passaram a ser muito mais organizadas, com listas de entrada e saída e regras mais claras quando nós assumimos. Hoje temos um estatuto que regula a convivência: se alguém fere determinado direito, sua república pode ser responsabilizada, o infrator é expulso e, em casos mais graves, a república inteira pode ser afastada do conselho e perder o direito de participar das atividades. Essas ferramentas foram sendo criadas pelos próprios alunos para garantir um ambiente mais seguro e respeitoso. Durante meu mandato como presidente, por exemplo, tivemos um caso de gordofobia. Não estava diretamente relacionado à LGBTQofobia, mas aplicamos o mesmo princípio: a pessoa foi proibida de frequentar os eventos. Dissemos: “Se você achou que era piada, não é. Você não entra mais aqui. E, se a sua república se opuser, ninguém dela entra também”. (Relato de Billy Jack Gaither, 2026)

Esse relato demonstra como o fortalecimento coletivo pode se traduzir em práticas institucionais de autogestão e enfrentamento de violências no cotidiano estudantil. Além dos espaços de moradia, a ocupação de outros lugares institucionais também surge como um ponto central para ampliar a rede de apoio e proteção, garantindo que a participação e a segurança dos estudantes sejam efetivamente asseguradas.

Nesse contexto, a empatia, tal como conceituada por Stein (2004), aparece como fundamental na constituição de redes de apoio e alianças intergrupais. A capacidade de reconhecer e compartilhar a experiência de opressão — seja entre mulheres cis-heterossexuais e pessoas LGBTQ+, ou entre diferentes grupos LGBTQ+ — permite a criação de vínculos de solidariedade que mitigam o impacto da discriminação e reforçam a coesão social. Ao perceber e validar o sofrimento do outro, os participantes ampliam sua compreensão das desigualdades e fortalecem práticas de cuidado coletivo, que se traduzem em ações concretas de apoio e proteção dentro e fora do ambiente acadêmico.

A relevância dessa atuação coletiva e empática é ilustrada no relato de um docente gay das Ciências Exatas, que ocupou a presidência de uma banca de concurso avaliando uma candidata trans. Ele destacou como sua presença foi decisiva para garantir que a situação fosse conduzida com respeito:

Eu estava numa banca de concurso para substituto, lá no meu departamento, e tinha uma candidata que era trans. Era uma banca tranquila, eu era presidente, tinha duas pessoas maravilhosas comigo, que eu sabia que não falaria nada ofensivo. Mas, quando viram o nome social dela, já ficaram nervosas: “Ai meu Deus, como é que chama?”. A própria candidata tinha se confundido, porque o sistema não ajudava, e o nome social acabou saindo no lugar do nome civil no site. Na hora, percebi que podia dar confusão, mas fui direto falar com ela: “Olha, ficou assim no documento, como você prefere que a gente te chame?”. Ela me disse e seguimos normalmente. Eu sei que em muitas combinações de banca isso daria problema, mas, por sorte, eu estava como presidente e podia conduzir a situação. Acho que ocupar esses espaços faz diferença, porque permite dizer: é assim que vai ser, e pronto. (Relato de Muhsin Hendricks⁶⁴, 2026).

O mesmo docente também reflete sobre como suas redes de amizade influenciaram sua postura frente a situações de preconceito. Ele observa que, no início de sua trajetória, tolerava comentários ofensivos por medo de isolamento, mas ao ampliar seus vínculos passou a se posicionar de forma mais contundente:

Eu tinha um colega cis-heterossexual quando assumi o cargo de professor no departamento que chamava todo mundo de “viado”, ele era meu único amigo. Se eu brigasse com ele, ficaria sozinho. Então, muitas vezes, eu engolia aquele comentário. Hoje, depois de conhecer outras pessoas LGBTQ+ e me tornar amigo delas, eu já pensaria diferente. Se é pra ter um amigo que insiste em me desrespeitar, então é melhor não ter. Acho que isso mostra como as redes de apoio fazem diferença: antes eu não brigava porque não tinha com quem contar, agora eu me sinto mais forte para enfrentar essas situações. Meu sonho é poder chegar e responder na hora, sem medo de ficar isolado. (Relato de Muhsin Hendricks, 2026).

Além da importância das redes de amizade e do fortalecimento delas em espaços institucionais, também aparece como fundamental a circulação de informações seguras que orientem as pessoas LGBTQ+ na cidade universitária. Uma docente intersexo das Ciências Humanas reforça esse ponto ao destacar a necessidade de compartilhar referências sobre profissionais de saúde e estabelecimentos acolhedores:

Agradeço muito por hoje e, Brandon Teena, peço recomendações de médico, porque tem sido meu sofrimento nos últimos anos. Pensei nisso também: como a gente pode organizar mais essas informações para nossa comunidade? Saber a que médicos podemos ir sem sofrer violência, em quais bares e lugares seremos tratados com respeito. (Relato de Anne Mickaelly⁶⁵, 2026).

Os relatos supracitados evidenciam que a constituição de redes de apoio não se restringe às repúblicas, moradias estudantis ou aos grupos de amizade, mas envolve também a ocupação de espaços institucionais e a organização de estratégias concretas de cuidado e proteção, que se estendem ao convívio estudantil, às bancas acadêmicas e à vida cotidiana na

⁶⁴ Muhsin Hendricks, homem cisgênero e gay, foi o primeiro líder espiritual abertamente gay da África do Sul. Ele foi assassinado a tiros durante uma emboscada, em fevereiro de 2025, enquanto dirigia. Organizações LGBTQ+ acreditam que o crime foi motivado por homofobia. Para mais informações, acesse: <https://oglobo.globo.com/mundo>.

⁶⁵ Anne Mickaelly, mulher transexual de 23 anos, foi assassinada a tiros em 2019, no Brasil, em um crime motivado por transfobia. Para mais informações, acesse: <https://www.correiobraziliense.com.br>.

cidade onde as instituições estão inseridas. Nessa perspectiva, tais redes se constroem e se sustentam por meio das interações interpessoais e das formas de comunicação que possibilitam a circulação de saberes, experiências e práticas de enfrentamento da violência.

Conforme discutido ao longo da análise, o diálogo igualitário emerge como princípio central para a circulação de saberes, a construção de redes de apoio e o enfrentamento das violências LGBTfóbicas na universidade. Em contextos marcados pelo despreparo institucional, essas interações assumem um papel formativo e transformador, ao possibilitar a socialização de experiências, o fortalecimento coletivo e a produção de sentidos compartilhados capazes de tensionar práticas excludentes naturalizadas.

Essa dimensão aparece de forma marcante no relato de um docente gay das Ciências Agrárias que, ao recordar sua graduação nos anos de 1990, evidencia a diferença no acesso a referências LGBTQ+ positivas. Ele afirma:

Eu passei a graduação inteira dentro do armário, fazendo coisas escondidas, e isso é péssimo, porque a gente não tinha referências. As que existiam eram estereotipadas e esculhambadas. (Relato de Alireza Fazeli Monfared, 2026)

Somente ao ingressar na pós-graduação e conviver com docentes e colegas mais abertos ao tema da diversidade sexual e de gênero, pôde sentir-se mais seguro e livre para ser ele mesmo. Esse testemunho mostra como a ausência de diálogos intergeracionais e de referências explícitas na universidade reforçava o isolamento, ao passo que a presença de docentes mais acolhedores operou como fator de transformação.

Já em outro relato, um docente transexual das Ciências Exatas aponta o diálogo como ferramenta imediata de enfrentamento diante do despreparo institucional. Ao narrar uma experiência vivenciada durante seu processo admissional, ele relata ter sido surpreendido, em uma entrevista médica realizada no interior da própria universidade, pela seguinte pergunta, feita por uma profissional da Saúde com longa trajetória na instituição:

Mas me fala: o que são essas letrinhas L, G, B, T...? (Relato de Brandon Teena, 2026)

Para o docente, a situação evidencia um grave problema institucional, sobretudo por ocorrer em um espaço que deveria operar a partir de princípios éticos e de formação adequada. No entanto, diante da ausência de preparo da profissional, ele opta por assumir uma postura pedagógica, deslocando para si a responsabilidade de explicar e educar:

Eu encarnei o papel de educador aqui. Não me ofendo mais, vou falar, vou explicar. (Relato de Brandon Teena, 2026)

As práticas relatadas pelas participantes, especialmente aquelas que envolvem acolhimento de aliados e a mediação paciente de conflitos, podem ser interpretadas à luz da *práxis* freireana, na qual o diálogo não é apenas comunicação, mas instrumento de transformação social. Conforme Freire (1996), o diálogo genuíno exige reconhecimento da experiência do outro, reflexão crítica e ação conjunta para a superação de injustiças. No contexto universitário, momentos em que sujeitos LGBT+ e aliados constroem vínculos de apoio, compartilham informações e ensinam uns aos outros sobre diversidade sexual e de gênero configuram uma *práxis* educativa, na medida em que a experiência cotidiana se torna pedagógica e emancipa participantes da invisibilidade e da opressão estrutural.

Esse deslocamento da responsabilidade institucional para as próprias pessoas LGBT+ se evidencia também no relato de uma TA bissexual, que demonstra como o despreparo não se limita a situações isoladas ou ao ensino básico, mas atravessa diferentes gerações de servidores dentro da universidade. Ao refletir sobre sua vivência cotidiana, ela afirma:

Quanto mais antigo o servidor, tanto de idade quanto de carreira, eu percebo algumas falas que são desconfortáveis e problemáticas. Por isso acho bem importante ter capacitação obrigatória, seria uma forma de expor, incluir e incentivar respeito a todos os grupos. (Relato de Byun Hee-Soo, 2026)

Os relatos evidenciam que, diante da fragilidade ou ausência de políticas institucionais sistemáticas de formação, o diálogo passa a ser mobilizado como estratégia cotidiana de enfrentamento da violência. Nesses contextos, pessoas LGBT+ assumem, muitas vezes, um papel educativo que não deveria recair exclusivamente sobre iniciativas individuais. Ainda que tal prática revele potência formativa e compromisso coletivo, ela também explicita os limites de um modelo que transforma o diálogo em resposta contingente, e não em ação institucionalizada de prevenção.

Essa sobrecarga também é expressa no relato de uma docente lésbica da área de Linguística, Artes e Letras, que reflete sobre o dilema entre assumir publicamente sua orientação sexual como forma de acolhimento aos estudantes e, simultaneamente, ser reduzida ao papel de alguém que “advoga em causa própria”. Ao compartilhar sua experiência, ela pondera:

Talvez o fato de eu me expor mais pudesse funcionar como uma forma de acolhimento para minhas estudantes. Em alguns momentos, porém, percebo que sou lida apenas nessa chave, e isso não me parece adequado. Penso que uma política institucional, de baixo custo, poderia assumir esse papel, colocando os docentes como educadores diante de situações específicas de violência e promovendo formações com capilaridade na vida cotidiana. Ao ouvir vocês agora, percebo que esse talvez seja o lugar que eu deva ocupar: intervir, seja em sala de aula ou no

corredor, sempre que escuto alguém reproduzir falas preconceituosas, evidenciando minha própria vivência. (Relato de Luleka Makiwane⁶⁶, 2026).

Para a docente, a exposição em sala de aula pode, em alguma medida, representar acolhimento para estudantes LGBT+. No entanto, o fato de ser constantemente lida apenas nesse lugar lhe causa desconforto, indicando a necessidade de que tal encargo não recaia exclusivamente sobre iniciativas individuais. Sua fala tensiona a eficácia transformadora do diálogo com os limites impostos pela falta de institucionalização de políticas que distribuam responsabilidades e ofereçam respaldo aos docentes. Ao mesmo tempo, evidencia uma disposição pessoal de intervir nos espaços cotidianos da universidade — como salas de aula e corredores — utilizando a própria vivência como ferramenta pedagógica.

O contraste geracional emerge de forma ainda mais explícita no relato de uma discente aliada das Ciências Exatas, que revisita sua juventude marcada por um contexto familiar conservador e por acesso restrito à informação:

O meu acesso à internet era muito restrito na época. [...] Eu ouvia constantemente que pessoas LGBT+ iam para o inferno, que nós nem devíamos chegar perto delas. Quando cheguei na universidade e sentei para conversar com essas pessoas, percebi que não era nada disso, eram pessoas normais, como eu. (Relato de Ubuntu, 2026)

O relato da discente aliada evidencia como o convívio direto e o diálogo cotidiano com pessoas LGBT+, ao longo do tempo, podem operar como experiências formativas decisivas na desconstrução de preconceitos previamente naturalizados. Nesse sentido, a universidade aparece como espaço de ruptura com discursos herdados da família e da religião, revelando o potencial transformador do encontro entre diferentes trajetórias e gerações.

Ainda assim, os relatos indicam que o diálogo, embora fundamental, mostra-se insuficiente quando convocado a suprir falhas institucionais estruturais. Quando a comunicação é mobilizada como única estratégia de enfrentamento, evidencia-se, simultaneamente, o protagonismo educativo dos sujeitos LGBT+ como educadores e os limites de um modelo que delega a eles responsabilidades que deveriam ser assumidas pela universidade por meio de políticas sistemáticas de formação, prevenção e intervenção.

Por fim, esta categoria demonstra que as redes de apoio, as alianças entre pessoas LGBT+ e aliadas e o diálogo sustentado no cotidiano universitário constituem práticas fundamentais de resistência e transformação. Quando orientadas por relações dialógicas, essas experiências não apenas produzem acolhimento e proteção frente à exclusão, mas também

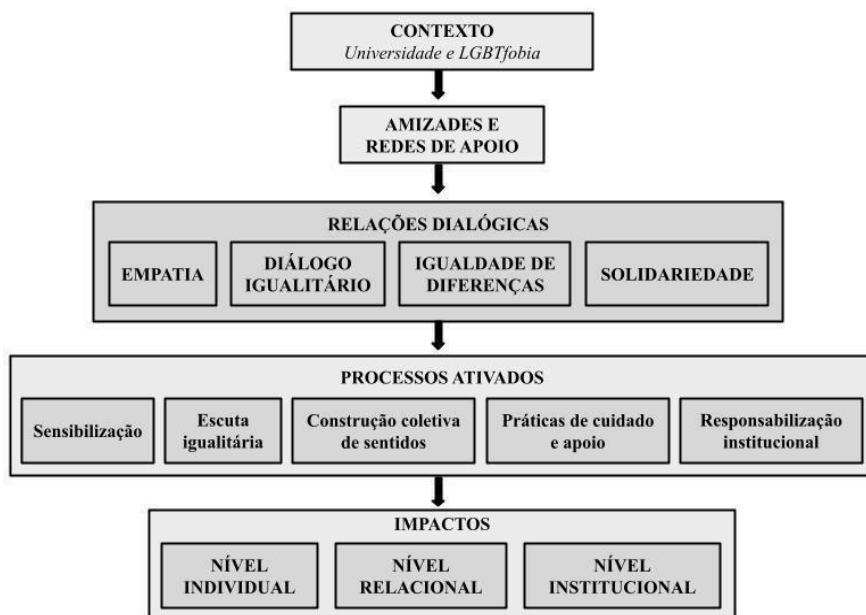
⁶⁶ Luleka Makiwane, mulher lésbica de 22 anos que, por conta de sua orientação sexual, foi vítima de um “estupro corretivo” e infectada pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV). Faleceu em 2005 em decorrência do agravamento do seu estado de saúde. Para mais informações, acesse: <https://www.luleki-sizwe.com/who-we-are>.

inauguram processos de aprendizagem, sensibilização e mudança cultural. Ao mesmo tempo, os relatos reforçam que tais práticas alcançam maior impacto quando articuladas a políticas institucionais de formação, capazes de distribuir responsabilidades e consolidar, de forma coletiva, o compromisso da universidade com a prevenção da violência LGBTfóbica e com a promoção de uma cultura acadêmica mais plural e equitativa.

5.3 É hora de abrir o leque! Contribuições para a prevenção da LGBTfobia no ensino superior

Com o objetivo de sistematizar os principais achados desta investigação, apresentamos a seguir um diagrama conceitual que explicita como as amizades e redes de apoio, quando constituídas a partir de relações dialógicas, podem atuar como estratégias centrais de intervenção, apoio e prevenção da LGBTfobia no contexto universitário. O esquema articula elementos como a empatia, o diálogo igualitário, a igualdade de diferenças e a solidariedade, evidenciando seus desdobramentos em processos de sensibilização, cuidado, corresponsabilização e ação frente às formas de violência. Fundamentado sobretudo na empatia como ato intencional de reconhecimento da vivência do outro (Stein, 2004), o diagrama não se apresenta como um modelo prescritivo ou linear, mas como uma representação dinâmica, relacional e processual, na qual diferentes dimensões se articulam, apontando caminhos possíveis para a transformação das dinâmicas sociais a partir das interações cotidianas no ensino superior.

Figura 2 – Diagrama conceitual das relações dialógicas e seus impactos na prevenção da LGBTfobia no ensino superior



Fonte: elaboração própria (2026).

No topo do diagrama está o contexto no qual a pesquisa se insere: a universidade atravessada pela LGBTfobia. Esse contexto é compreendido como resultado da articulação entre fatores macrossociais que produzem e sustentam práticas de discriminação, silenciamento e exclusão no cotidiano. A LGBTfobia, nesse sentido, não se manifesta apenas por meio de eventos pontuais, mas se inscreve em normas, discursos, relações e omissões institucionais que afetam diretamente as trajetórias e a permanência de pessoas LGBTQ+ no ensino superior.

Diante desse cenário, o diagrama destaca a emergência das amizades e redes de apoio, constituídas tanto entre pessoas LGBTQ+ quanto por elas e por pessoas cis-heterossexuais, em espaços formais e informais. Essas redes operam como mediações fundamentais entre o contexto estrutural de violência e as possibilidades de enfrentamento, cuidado e resistência no cotidiano da universidade. No entanto, o modelo evidencia que tais relações não são, por si só, automaticamente protetivas, uma vez que a sua eficácia no enfrentamento depende da forma como as mesmas são constituídas e sustentadas.

É nesse ponto que se constitui o núcleo central do diagrama: as relações dialógicas, compreendidas como o fundamento ético-relacional que confere coerência, sentido e efetividade às amizades e às redes de apoio em espaços educativos. Tais relações não se configuram apenas como vínculos interpessoais, mas como processos sociais que orientam práticas de acolhimento, reconhecimento e responsabilização em contextos de violência, conflitos e tensões entre grupos de iguais e diferentes. No âmbito desta pesquisa, essas dinâmicas são analisadas a partir das experiências vivenciadas no contexto universitário, com foco na LGBTfobia, sem que isso limite o alcance mais amplo do potencial das relações dialógicas para a prevenção e o enfrentamento de outras formas de violência em diferentes contextos educativos.

A constituição dessas relações dialógicas se dá por meio da articulação de quatro princípios interdependentes, que orientam tanto as interações cotidianas quanto as práticas coletivas de enfrentamento das violências: a empatia, fundamentada na perspectiva steiniana; e o diálogo igualitário, a igualdade de diferenças e a solidariedade, ancorados nos pressupostos da AD.

O primeiro princípio é a empatia, entendida, a partir da fenomenologia de Stein (2004), como a capacidade de reconhecer a vivência do outro sem apropriação. Tal compreensão possibilita o acesso à experiência alheia preservando sua alteridade, constituindo-se como base dos processos de sensibilização frente às violências.

O segundo princípio é o diálogo igualitário, compreendido como uma orientação relacional fundada na horizontalidade e na dialogicidade, na qual experiências e argumentos são reconhecidos como válidos independentemente das posições hierárquicas ocupadas. Conforme formulado por Freire e em diálogo com a perspectiva de hooks, a dialogicidade pressupõe escuta ativa e construção compartilhada de sentidos, favorecendo a circulação de narrativas, a problematização das violências e a elaboração coletiva de estratégias de enfrentamento no interior da universidade.

O terceiro e quarto princípios — igualdade de diferenças e solidariedade — articulam-se como um reconhecimento ético-político das diferenças enquanto constitutivas das relações humanas, sem hierarquização ou apagamento das assimetrias sociais. Esses princípios se expressam no compromisso solidário com o outro, transformando a compreensão empática em ação responsável frente às violências, seja por meio do apoio às pessoas atingidas, seja pelo posicionamento ativo diante de práticas discriminatórias.

A partir dessa base relacional, o diagrama evidencia processos ativados pelas amizades e redes de apoio quando constituídas por relações dialógicas: (1) a sensibilização, ancorada na empatia, que possibilita o reconhecimento das experiências de violência vividas pelo outro; (2) a escuta igualitária, sustentada pela empatia e pelo diálogo igualitário, que assegura a valorização de todas as vozes; (3) a construção coletiva de sentidos, resultante da articulação entre diálogo e igualdade de diferenças, por meio da qual as violências são compreendidas de forma compartilhada e crítica; (4) as práticas de cuidado e apoio às vítimas, fundamentadas na empatia e na solidariedade, que envolvem tanto o acolhimento emocional quanto o reconhecimento simbólico das vivências alheias; e (5) a responsabilização institucional, vinculada à igualdade de diferenças e à solidariedade, que convoca a universidade a assumir um posicionamento ativo na prevenção e no enfrentamento da LGBTfobia. Esses processos operam de forma articulada, ampliando a capacidade dos sujeitos de reconhecer as violências e de se mobilizar coletivamente para seu combate e prevenção.

Por fim, o diagrama aponta para os impactos produzidos por esses processos em diferentes níveis: individual, relacional e institucional. No primeiro nível, observa-se efeitos como o fortalecimento da segurança, do pertencimento, da autoconfiança e da coragem para enfrentar situações de discriminação. No segundo nível, destaca-se a ampliação das alianças, a redução da tolerância à LGBTfobia e a abertura para relações mais respeitadas e inclusivas. Já no terceiro nível, nota-se os impactos do fortalecimento de normas e políticas institucionais voltadas à diversidade, à segurança e à proteção de pessoas LGBT+, bem como na promoção, no reconhecimento e na consolidação de espaços de visibilidade — desde centros e espaços

físicos para o acolhimento à diversidade até o fomento à formações, palestras e eventos voltados ao tema — e na busca por maior equidade nos *campi* universitários.

Dessa forma, o diagrama sintetiza a compreensão de que a prevenção da LGBTfobia no ensino superior não depende exclusivamente de ações institucionais isoladas, nem apenas de iniciativas individuais, mas da articulação entre relações dialógicas, redes de apoio e compromissos ético-políticos que, em interação, produzem transformações sustentáveis nos modos de convivência, nas práticas institucionais e nas culturas universitárias. Essa leitura reforça a necessidade de compreender os resultados dessa pesquisa não apenas em sua dimensão analítica, mas também em seu potencial propositivo e transformador.

Nessa direção, e em consonância com a MC, a análise interpretativa desenvolvida ao longo da análise e discussão dos resultados desta dissertação evidencia a necessidade de avançar na sistematização de caminhos concretos de transformação. As proposições e os resultados da pesquisa foram compartilhados com as pessoas participantes em um processo de devolutiva e validação comunicativa, possibilitando a cointerpretação dos dados e a verificação de sua consonância com as realidades vivenciadas por cada categoria universitária, bem como a identificação de concordâncias, divergências e pontos de tensão.

É nesse movimento dialógico que se insere o quadro a seguir, no qual são apresentadas proposições e ações hipotéticas voltadas à prevenção e à superação da LGBTfobia no ensino superior, construídas a partir dos elementos transformadores identificados ao longo da pesquisa. O quadro assume, assim, um caráter propositivo e aberto, passível de adaptação, debate e contextualização em diferentes realidades institucionais. Na sequência, apresenta-se uma análise geral das proposições, com destaque para os elementos que mais mobilizaram a atenção das pessoas participantes durante o processo de devolutiva e validação.

Quadro 11: Proposições e exemplos para a prevenção da LGBTfobia nas universidades

Eixos	Proposições	Exemplos
1. Redes de apoio e de convivência	<i>1. Fortalecer redes de apoio, alianças e solidariedade entre pessoas LGBT+ e aliadas como estratégias de cuidado, permanência e prevenção da LGBTfobia.</i>	Criação de centros de acolhimento LGBT+, com discentes e servidores (LGBT+ e aliados), em espaços físicos da universidade, com funcionamento regular, ampla divulgação e articulação com a assistência estudantil.
	<i>2. Promover relações dialógicas intergeracionais e intersetoriais sobre diversidade sexual e de gênero como prática contínua de enfrentamento às violências.</i>	Realização periódica de rodas de conversa com estudantes, servidores e terceirizados para compartilhar vivências e construir coletivamente estratégias de enfrentamento à LGBTfobia no cotidiano universitário.

Fonte: elaboração própria (2026).

Quadro 11: Proposições e exemplos para a prevenção da LGBTfobia nas universidades (cont.)

Eixos	Proposições	Exemplos
1. Redes de apoio e de convivência	<i>3. Incentivar espaços de convivência e moradia que favoreçam relações baseadas no respeito à diversidade e na construção coletiva.</i>	Construção coletiva de pactos de convivência para moradias estudantis e repúblicas que incluam formação dos moradores voltados ao respeito à diversidade sexual e de gênero.
2. Dimensão instrumental	<i>4. Integrar transversalmente a diversidade sexual e de gênero aos currículos, articulando ensino, pesquisa e extensão na produção e difusão do saber LGBT+.</i>	Inclusão de conteúdos sobre diversidade sexual e de gênero em disciplinas obrigatórias e optativas, articulados a projetos de pesquisa e ações extensionistas que dialoguem com a comunidade interna e externa à universidade.
	<i>5. Promover práticas formativas humanizadas que articulem conhecimento acadêmico, experiências vividas e compromisso ético com os direitos humanos.</i>	Adoção de metodologias participativas, como seminários dialogados, relatos de experiência e atividades reflexivas, que valorizem saberes científicos e experiências de sujeitos LGBT+ no processo formativo.
	<i>6. Reconhecer, promover e garantir eventos acadêmicos, projetos de pesquisa e ações extensionistas como estratégias para o enfrentamento da violência LGBTfóbica.</i>	Incentivar a inclusão da temática de diversidade sexual e de gênero em semanas acadêmicas, congressos, projetos de IC e programas de extensão voltados.
3. Capacitação e engajamento das categorias universitárias	<i>7. Reconhecer a categoria de servidores e seus sindicatos como agentes centrais na promoção da diversidade e na prevenção da LGBTfobia, especialmente os TAs.</i>	Inclusão de TAs e representantes sindicais em comissões, grupos de trabalho e instâncias decisórias relacionadas a políticas de diversidade e enfrentamento às violências.
	<i>8. Fortalecer a formação continuada, nos casos de servidores, e instituir formações para discentes e pessoal terceirizado sobre diversidade sexual, de gênero e enfrentamento às violências.</i>	Oferta regular de cursos e formações, obrigatórias e/ou certificadas, destinadas a servidores, com foco em diversidade sexual e de gênero, acolhimento, mediação de conflitos e canais de denúncia nos casos de LGBTfobia, especialmente no primeiro ano de ingresso.
	<i>9. Promover maior engajamento de docentes em ações pedagógicas e políticas voltadas ao respeito à diversidade.</i>	Estímulo à participação docente em projetos pedagógicos, comissões institucionais e atividades formativas que incorporem a temática da diversidade sexual e de gênero de forma transversal.
4. Responsabilização institucional	<i>10. Instituir e consolidar mecanismos institucionais claros e efetivos de responsabilização, sanção e proteção frente à violência LGBTfóbica.</i>	Criação ou fortalecimento de ouvidorias, comissões de ética e canais de denúncia com protocolos claros, prazos definidos e garantia de proteção às vítimas.
	<i>11. Fortalecer institucionalmente políticas de permanência que considerem as especificidades das vivências LGBT+, especialmente de pessoas trans e travestis.</i>	Implementação de auxílios específicos, flexibilização de normas burocráticas, respeito ao nome social e adequação de serviços institucionais às necessidades de estudantes trans.

Fonte: elaboração própria (2026).

Quadro 11: Proposições e exemplos para a prevenção da LGBTfobia nas universidades

Eixos	Proposições	Exemplos
<p>4. Responsabilização institucional</p>	<p>12. <i>Garantir institucionalmente a produção, o uso sistemático de dados e o acompanhamento contínuo sobre diversidade sexual e de gênero para subsidiar políticas institucionais no interior das universidades</i></p>	<p>Inclusão de marcadores de diversidade sexual e de gênero em formulários institucionais, censos universitários e relatórios periódicos, respeitando princípios éticos e de confidencialidade.</p>
	<p>13. <i>Reconhecer institucionalmente o enfrentamento à LGBTfobia como condição para a ampliação do alcance formativo e emancipador da experiência universitária.</i></p>	<p>Incorporação explícita do compromisso com a diversidade e o enfrentamento às violências nos documentos institucionais, como planos de desenvolvimento institucional, projetos pedagógicos e políticas universitárias.</p>
	<p>14. <i>Incentivar institucionalmente a mobilização coletiva e reconhecer espaços de visibilidade pública como instâncias legítimas de afirmação política e pedagógica em defesa dos direitos das pessoas LGBT+.</i></p>	<p>Reconhecimento institucional e apoio logístico à participação da comunidade universitária em eventos que promovam os direitos humanos, bem como a realização e incentivo de atos e campanhas correlacionadas nos <i>campi</i>.</p>
	<p>15. <i>Apoiar e consolidar iniciativas estudantis e coletivas que promovam o engajamento social e a resistência à LGBTfobia e outras formas de violência.</i></p>	<p>Concessão de editais com certificação e/ou auxílio financeiro para coletivos estudantis LGBT+ e aliados desenvolverem atividades culturais, formativas e políticas no interior da universidade.</p>

Fonte: elaboração própria (2026).

As proposições apresentadas no quadro estão organizadas em quatro eixos analíticos que orientam a leitura e a compreensão das ações sugeridas. O eixo 1 concentra proposições voltadas ao fortalecimento das redes de apoio e de convivência, enfatizando vínculos, alianças e espaços de acolhimento. O eixo 2 reúne ações relacionadas à dimensão instrumental das práticas universitárias, como integração curricular, atividades formativas e iniciativas pedagógicas. O eixo 3 abarca proposições direcionadas à capacitação e ao engajamento das diferentes categorias universitárias, reconhecendo seus papéis no enfrentamento da LGBTfobia. Por fim, o eixo 4 contempla ações de responsabilização institucional, voltadas à formulação de políticas, à criação de mecanismos de proteção e ao fortalecimento do compromisso institucional com a prevenção da violência. Essa organização evidencia a complementaridade entre os eixos e reforça a necessidade de ações articuladas que incidam simultaneamente sobre relações interpessoais, práticas formativas e estruturas institucionais.

Os dois grupos de discussão mistos realizados com as pessoas participantes da pesquisa demonstraram que as devolutivas em relação ao quadro de proposições validam, de forma consistente, tanto a pertinência dos eixos quanto a coerência das ações sugeridas. De

modo geral, as falas convergem para a compreensão de que a prevenção e o enfrentamento da LGBTfobia no ensino superior não se produzem por meio de ações isoladas, mas exigem a articulação entre vínculos interpessoais, práticas pedagógicas e compromissos institucionais, capazes de sustentar, ampliar e legitimar iniciativas já existentes no cotidiano universitário.

No que se refere ao eixo 1, as participantes destacaram a centralidade das amizades, redes de apoio, alianças e espaços de convivência como dispositivos fundamentais de cuidado, pertencimento e resistência, sobretudo quando constituídas como relações dialógicas. Nesse contexto, o diálogo entre pessoas LGBTQ+ e cis-heterossexuais foi ressaltado como uma oportunidade de aprendizado mútuo e construção coletiva de sentidos. Um docente gay enfatizou:

Achei fantástico que você trouxe essa questão. A gente também aprende muito com pessoas que não são LGBTQ+, e isso não invalida nossas experiências. É justamente essa postura, de empatia, de diálogo, essa troca de diferentes perspectivas, que permite construir conhecimento e compreensão. (Relato de Alireza Fazeli Monfared no grupo 1, 2026).

Seu relato evidencia que as relações dialógicas, fundamentadas na escuta ativa e no reconhecimento das múltiplas trajetórias, fortalecem não apenas o sentido de pertencimento das pessoas dissidentes, mas também contribuem para sensibilizar e tensionar visões hegemônicas, reforçando a importância das redes de apoio e alianças intergrupais como instrumentos de resistência e cuidado no ambiente universitário.

As participantes também evidenciam que, diferentemente das respostas institucionais — frequentemente atravessadas por burocracias e temporalidades mais lentas —, as redes de apoio operam no tempo do agora, oferecendo suporte emocional e proteção no momento em que a violência ocorre. Uma estudante aliada, das Ciências Humanas, sintetiza essa dinâmica:

Quando penso em como combater a homofobia ou ajudar as vítimas, muitas vezes penso logo nas instituições, nas leis e em todas as burocracias. E resolver essas situações nem sempre é imediato. Por isso achei muito importante esse primeiro eixo, justamente por me parecer uma forma de resolver ou ajudar ali, na hora. Esse eixo me dá a impressão de que existem vários espaços para combater as violências... O institucional é um deles, mas não é o único. Esses espaços de redes de apoio e convivência mostram que cada pessoa também pode agir de forma imediata no cotidiano. E aí fica a pergunta: o que eu, enquanto indivíduo, consigo fazer agora? (Relato de Dost⁶⁷ no grupo 2, 2026)

Embora ações institucionais, cursos e formações sejam reconhecidos como fundamentais para mudanças estruturais de médio e longo prazo, as participantes reiteram que são as amizades e redes de apoio que, em muitos casos, constituem a primeira e mais concreta

⁶⁷ *Dost* (دوست – urdu/farsi). Palavra comum em urdu e persa (farsi), usada para se referir a um “amigo íntimo” ou “companheiro leal”, frequentemente presente na literatura poética e em contextos de afeto e solidariedade.

resposta à experiência da violência, funcionando como dispositivos centrais de cuidado e prevenção no cotidiano universitário. Nesse sentido, as proposições voltadas ao fortalecimento dessas redes foram amplamente validadas, sobretudo por apontarem que a universidade pode atuar oferecendo reconhecimento institucional, visibilidade, apoio logístico e condições mínimas de funcionamento, sem necessariamente burocratizar essas iniciativas.

Em relação ao eixo 2, as participantes reforçam a relevância da dimensão instrumental das práticas universitárias, especialmente no que diz respeito à formação, ao currículo e à articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A presença sistemática das temáticas relacionadas à diversidade sexual e de gênero nos processos formativos contribui para a sensibilização ética, a ampliação do repertório crítico e a construção de ambientes acadêmicos mais seguros. Ao mesmo tempo, emergiram relatos que apontam desigualdades entre áreas do conhecimento, com maior resistência ou invisibilização em determinados campos, o que reforça a necessidade de estratégias transversais e contextualizadas, como foram constatados nos resultados e discussão desta dissertação.

Nesse contexto, destacou-se de forma expressiva a compreensão de que o ingresso na universidade — seja de estudantes, docentes, TAs e trabalhadores terceirizados — constitui uma janela formativa estratégica para a promoção de ações educativas voltadas ao enfrentamento das violências. Os relatos da TA e do discente LGBTQ+ a seguir ressaltam que esse momento de transição cultural, marcado pela abertura a novos referenciais e modos de convivência, favorece a problematização e ruptura de normas naturalizadas e a construção de compreensões mais críticas sobre diversidade, respeito e direitos humanos.

Eu achei muito interessante a atenção dada ao primeiro ano de ingresso nesse eixo, porque é justamente um momento em que a gente está mais receptiva. É nesse período que aprendemos melhor e que a informação acaba sendo mais bem assimilada. Entrar na universidade já sabendo que existe uma política institucional, que as pessoas estão atentas a qualquer sinal de discriminação, faz muita diferença. De modo geral, achei os resultados bem bacanas. (Relato de Byun Hee-Soo no grupo 2, 2026)

E, ainda,

O que mais me marcou foi justamente essa atenção ao momento de ingresso. Quando eu entrei na universidade, logo no primeiro mês, comecei também a trabalhar num setor que já era um ambiente mais propenso à aceitabilidade. Havia outra pessoa LGBTQ+ ali, e observar como ela era tratada pelos demais funcionários, com acolhimento e de forma natural, como apenas mais uma colega, foi muito significativo para mim. Não havia uma exposição desnecessária, o que às vezes acontece quando se tenta incluir e acaba colocando a pessoa LGBTQ+ sob um holofote. Aquilo me deu segurança para perceber que eu poderia ser quem eu era naquele espaço, assumir meus relacionamentos, sem medo de julgamento. Foi importante não precisar me expor diretamente para saber que o ambiente era acolhedor. Esse momento inicial acaba dando o tom de como a pessoa LGBTQ+ vai se

sentir naquele espaço, seja como estudante ou servidora. Entrar na universidade sabendo que ela apoia, que existem projetos e ações voltadas à diversidade, faz com que a gente perceba que nossa identidade de gênero e nossa sexualidade não serão tratadas como um problema. Isso permite que possamos nos desenvolver plenamente, sem a preocupação constante de precisar nos esconder, nos restringir ou nos apagar para estar ali. (Relato de Samuel Luiz no grupo 2, 2026)

Essas percepções validam proposições que defendem a inserção dessas temáticas desde os primeiros momentos de vinculação institucional, evitando que a formação para a diversidade seja tratada como ação corretiva ou emergencial.

Ainda no âmbito das práticas formativas, as participantes enfatizaram o papel das práticas pedagógicas cotidianas como espaços privilegiados de intervenção. A incorporação transversal de exemplos, referências e situações que contemplem pessoas LGBTQ+ e experiências não cis-heteronormativas — mesmo quando não constituem o tema central das disciplinas — foi reconhecida como estratégia de alto impacto simbólico e formativo. Um estudante gay das Ciências Humanas descreve tal impacto:

Quería complementar essa discussão sobre a importância dos exemplos nas aulas, porque isso aconteceu comigo. Eu estava numa disciplina em que o tema nem era diretamente diversidade, o professor trouxe alguns exemplos sobre famílias homoafetivas que, mesmo pontuais, acabaram produzindo um efeito importante de representatividade. Aquilo me deixou muito feliz. Inclusive, comentei com uma colega, e ela disse algo que me marcou: que a gente quase não vê esse tipo de referência e que são justamente essas pequenas coisas que, quando somadas, podem contribuir para uma promoção mais ampla da igualdade. Isso mostra como trabalhar essas questões no cotidiano, mesmo de forma transversal, faz diferença. (Relato de Xulhaz Mannan no grupo 2, 2026)

Ressalta-se que essas práticas contribuem tanto para o sentimento de acolhimento e de representação das pessoas dissidentes quanto para o tensionamento de visões hegemônicas entre estudantes cis-heterossexuais.

As participantes discutiram também no eixo 2 as recentes reformulações dos projetos pedagógicos nas universidades do estado de São Paulo, que incluem não apenas a introdução de disciplinas, mas também mudanças mais amplas na organização dos currículos e nas estruturas de formação. Essas reformulações ganham corpo em um contexto em que as universidades estaduais e federais paulistas vêm adotando iniciativas pedagógicas inovadoras, como a criação da “Disciplina Paulista de Acessibilidade e Inclusão”, ofertada de forma conjunta por instituições como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), com milhares de vagas destinadas a estudantes de todas as áreas do conhecimento desde o primeiro semestre de 2025, reforçando o compromisso com a formação em direitos humanos e inclusão social (Agência SP, 2025).

Paralelamente, desde 2025, foi implementado um novo modelo de pós-graduação nas seis universidades públicas paulistas com programas de excelência (USP, Unicamp, Unesp, UFSCar, Universidade Federal de São Paulo [Unifesp] e Universidade Federal do ABC [UFABC]), resultado de um protocolo de intenções entre a Capes, a FAPESP e as instituições de ensino, que visa tornar os cursos mais flexíveis e diversificados, modernizar conteúdos curriculares e aproximar formação e sociedade. Nesse modelo, denominado Plano de Aperfeiçoamento da Pós-Graduação, as etapas do mestrado e doutorado passam por reestruturação, com currículos interdisciplinares, atividades extramuros e, após 12 meses, possibilidade de migração do mestrado direto para o doutorado ou conclusão com diploma de especialização, conforme desempenho acadêmico e interesses formativos dos estudantes (USP, 2024; Marques, 2025).

Nesse contexto, um participante destacou a importância da pesquisa como fundamento para essas mudanças curriculares:

Ter todas essas informações e resultados da sua pesquisa, dá mais consistência para nós docentes ao incorporar essas questões em disciplinas e na reformulação das ementas. Esse eixo é bastante oportuno e importante: ele oferece sustentação para essas reformulações. (Relato de Alireza Fazeli Monfared no grupo 1, 2026).

O relato evidencia que os resultados empíricos podem orientar intervenções curriculares, reforçando a inclusão da temática LGBTQ+ na formação acadêmica e ampliando a capacidade das universidades de promover ambientes mais inclusivos, conscientes da diversidade, e melhor articulados com demandas sociais contemporâneas.

As devolutivas também validam fortemente o eixo 3, relacionado à capacitação e ao engajamento das diferentes categorias universitárias. As falas indicam consenso em torno da ideia de que o enfrentamento da LGBTQfobia não pode ser atribuído exclusivamente às pessoas LGBTQ+, tampouco restrito a setores ou categorias específicos da instituição. As participantes apontaram lacunas formativas que atravessam estudantes, docentes, TAs e trabalhadores terceirizados, muitas vezes associadas à sobrecarga de trabalho, à falta de informação e à ausência de espaços contínuos de formação.

Nesse contexto, os relatos evidenciam a importância de ações que promovam o diálogo intersetorial, a escuta ativa e o reconhecimento das diferentes trajetórias presentes na universidade, deslocando a responsabilização individual para uma construção coletiva de competências éticas, políticas e pedagógicas. O engajamento dos TAs foi destacado como especialmente central, por se tratar de servidores a quem todos têm acesso e que, portanto,

atuam como pontos de referência para a comunidade acadêmica. Como observou um participante:

Acho muito importante esse dado e essa recomendação com relação aos TAs, porque a pesquisa mostra o quanto esses servidores e servidoras são centrais, já que são pessoas a quem todos têm acesso. (Relato de Alireza Fazeli Monfared no grupo 1, 2026).

Além disso, foi ressaltada a necessidade de visibilizar esses grupos e fornecer informações complementares, considerando que muitos desses servidores desconhecem aspectos básicos da universidade, como relata um próprio TA aliado:

Geralmente, nosso pessoal é um pessoal bem simples. Já tivemos relatos de TAs que nem sabiam que a universidade pública era gratuita. Então, é importante dar um olhar especial, com formações mesmo, para esse pessoal, que muitas vezes é invisibilizado. (Relato de Ally⁶⁸ no grupo 1, 2026).

Esses relatos reforçam que o enfrentamento da LGBTfobia não pode se restringir a grupos específicos ou a pessoas LGBTQ+. A efetividade das ações depende da mobilização intersetorial, da escuta igualitária e do reconhecimento das múltiplas trajetórias, promovendo relações dialógicas que favoreçam a construção coletiva de competências éticas, políticas e pedagógicas em toda a universidade.

Por fim, no eixo 4, as participantes reforçam a responsabilização institucional como dimensão indispensável para a efetividade de todas as proposições. Embora as relações interpessoais e as iniciativas coletivas sejam valorizadas e perpassam todos os eixos, as participantes destacaram que, sem respaldo institucional, essas ações tendem a permanecer fragmentadas, dependentes da boa vontade individual e vulneráveis à descontinuidade. Nesse sentido, foi enfatizada a criação de redes de apoio e de estruturas formais, como centros de acolhimento LGBTQ+, que possam atender imediatamente às pessoas que sofrem LGBTfobia e oferecer suporte contínuo enquanto as mudanças culturais mais amplas se consolidam.

Como destaca um participante:

É preciso pensar em como acolher as pessoas que, neste momento, estão sofrendo LGBTfobia, muitas vezes vindas de contextos de maior vulnerabilidade. A instituição precisa sinalizar que aqui elas são bem-vindas e garantir que tenham condições de se desenvolver tanto pessoal quanto academicamente, participando ativamente da vida universitária. (Relato de Samuel Luiz no grupo 2, 2026).

O relato evidencia que a responsabilidade da universidade não se limita à sala de aula, mas se estende a toda a vivência universitária, incluindo o ambiente de trabalho, a interação

⁶⁸ *Ally* (inglês). Palavra inglesa que significa “aliado/a”. No ativismo social, especialmente no movimento LGBTQ+, refere-se à pessoa que, mesmo não pertencendo à comunidade, a apoia ativamente e promove seus direitos.

com colegas, servidores, trabalhadores terceirizados e até mesmo em moradias estudantis e repúblicas. A instituição deve criar mecanismos formais que promovam segurança, inclusão e suporte psicológico, prevenindo situações de sofrimento ou exclusão, e fortalecendo o papel da universidade na transformação cultural local. Ao mesmo tempo, ressalta-se que a institucionalização dessas práticas não deve esvaziar a força das redes e movimentos internos, mas atuar como suporte estruturante e ampliador de suas ações.

De forma articulada, as devolutivas indicam que os eixos do quadro operam de maneira interdependente. As redes de apoio se fortalecem quando articuladas a práticas formativas, ao engajamento das diferentes categorias universitárias e a políticas institucionais comprometidas com a diversidade e os direitos humanos. Assim, ainda que o eixo 1 seja voltado às relações interpessoais, ele perpassa todos os demais, sendo transversal às proposições, e o quadro foi validado não apenas quanto à sua coerência com as experiências vivenciadas pelas pessoas participantes, mas também quanto ao seu potencial de adaptação, debate e replicabilidade em diferentes contextos institucionais.

Ao serem analisadas em conjunto, as proposições evidenciam que a universidade, enquanto espaço profundamente diverso em termos sociais, culturais, políticos e identitários, reúne condições singulares para promover processos ampliados de aprendizagem e transformação social. É no convívio com a diferença que muitos sujeitos ressignificam suas perspectivas, ampliam seus repertórios interpretativos e transformam suas formas de estar no mundo, com o outro e consigo mesmos — reafirmando o papel do diálogo, da ação coletiva e da corresponsabilização institucional como pilares para a prevenção da violência LGBTfóbica no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos elevados índices de violência contra pessoas LGBTQ+ no contexto social mais amplo, evidencia-se a necessidade de compreender como tais processos se reproduzem, se atualizam e, em determinados momentos, são tensionados nos diferentes espaços sociais. A universidade, embora frequentemente concebida como um território de produção de conhecimento crítico, diversidade e emancipação, não se encontra imune às dinâmicas de discriminação, exclusão e silenciamento que atravessam a sociedade. Ao contrário, configura-se como um espaço marcado por contradições, no qual normas cis-heteronormativas coexistem com práticas de resistência, acolhimento e subversão, produzidas nas interações entre sujeitos e grupos distintos. Nesse cenário, as relações interpessoais — especialmente as amizades e as redes de apoio — emergem como dimensões centrais para a compreensão das estratégias de enfrentamento e prevenção da violência LGBTQfóbica no ensino superior, particularmente quando pautadas no diálogo.

Esta dissertação teve como objetivo identificar e analisar, de forma dialogada com membros de uma comunidade universitária, como as amizades e redes de apoio constituídas a partir de relações dialógicas podem atuar como fatores de prevenção da violência LGBTQfóbica, bem como compreender o papel das IES nesse processo. Ao longo do percurso investigativo, ancorado na AD e na MC, buscou-se não apenas descrever experiências e percepções, mas produzir conhecimento comprometido com a transformação social, a partir da articulação entre evidências científicas e saberes construídos pelos próprios sujeitos participantes.

A síntese dos resultados evidencia que a vivência de pessoas LGBTQ+ no ensino superior é atravessada por forças contraditórias que, simultaneamente, reproduzem e tensionam a violência LGBTQfóbica no interior da universidade. De um lado, persistem elementos estruturais, relacionais e simbólicos que dificultam a construção de um ambiente acadêmico seguro e inclusivo; de outro, emergem práticas, vínculos e estratégias que apontam para caminhos concretos de superação, prevenção e transformação social, sobretudo quando sustentados por relações de apoio, alianças intergrupais e espaços dialógicos.

Entre os principais fatores que não contribuem para a consolidação de uma universidade livre de LGBTQfobia, destaca-se a negligência institucional, expressa no silenciamento diante das violências, na ausência de formação sistemática sobre diversidade sexual e de gênero e no despreparo para assegurar condições efetivas de permanência, especialmente para pessoas trans e travestis. Somam-se a esse cenário as fragilidades das

relações universitárias, expressas na instabilidade das alianças, na reprodução do machismo e nos distanciamentos entre docentes, TAs e estudantes, bem como nas relações de poder e discriminação que se manifestam, inclusive, na organização geográfica da universidade e na hierarquização entre as áreas do conhecimento. Evidentemente, tais processos são também atravessados por forças sociais externas, como o avanço de discursos conservadores nos campos político e religioso, que limitam o desenvolvimento de ações inclusivas e reforçam práticas discriminatórias.

Em contraposição, os resultados revelam um conjunto consistente de elementos que contribuem para o enfrentamento da LGBTfobia e para a promoção da diversidade no ensino superior. As redes de apoio, as alianças entre pessoas LGBTQ+ e aliadas e a centralidade do diálogo emergem como pilares fundamentais de proteção, pertencimento e resistência cotidiana. No âmbito formativo, a pesquisa, o ensino e a extensão configuram-se como espaços estratégicos para a produção de conhecimento crítico, a valorização dos saberes LGBTQ+ e a difusão de princípios orientados aos direitos humanos. Destaca-se, ainda, o papel de docentes e TAs, assim como a importância de mecanismos institucionais de permanência e proteção, cuja consolidação se mostra central para a efetividade das políticas inclusivas.

De forma integrada, esses achados demonstram que a LGBTfobia na universidade não se sustenta em eventos isolados, mas em estruturas, práticas e relações que podem ser reproduzidas ou transformadas a depender do compromisso institucional, da qualidade das interações intergrupais e da participação coletiva. A universidade revela-se, assim, como um espaço com capacidade de transformação, capaz de alterar trajetórias individuais e coletivas quando orientada pelo diálogo, equidade e reconhecimento das diferenças, reafirmando a necessidade de ações contínuas, articuladas e comprometidas com a prevenção das violências e a afirmação da diversidade.

Nesse horizonte, torna-se fundamental aprofundar o sentido ético que sustenta o reconhecimento das diferenças e capacidade transformadora das relações intergrupais evidenciadas ao longo desta pesquisa. A incorporação da noção de empatia em Stein (2004) confere densidade ética e epistemológica à análise, ao fundamentar o diálogo não apenas como troca discursiva, mas como encontro entre sujeitos reconhecidos em sua alteridade. Diferentemente de concepções afetivas ou moralizantes, a empatia é compreendida como um ato intencional por meio do qual a vivência do outro se torna acessível sem ser apropriada, preservando sua condição de sujeito. Tal compreensão revela-se central para o enfrentamento da LGBTfobia no ensino superior, em articulação com a dialogicidade, ao possibilitar a compreensão da violência não apenas como expressão de preconceito ou desconhecimento,

mas como negação do outro enquanto sujeito legítimo de experiência.

A partir dessa perspectiva, a empatia steiniana desloca o debate da tolerância para o reconhecimento, superando abordagens que, embora aparentemente inclusivas, mantêm hierarquias simbólicas e relações assimétricas. Enquanto a tolerância admite o outro à distância, a empatia funda uma relação de igualdade ontológica, na qual a diferença não é suportada, mas reconhecida como constitutiva da convivência democrática. Esse deslocamento mostra-se decisivo para a prevenção da violência LGBTfóbica na universidade, ao sustentar alianças entre pessoas LGBTQ+ e pessoas cis-heterossexuais que não se baseiam em “paternalismo” ou substituição de vozes, mas na escuta e no diálogo genuíno. Desse modo, a empatia consolida-se como princípio ético e dispositivo formativo capaz de fortalecer amizades e redes de apoio, tensionar práticas excludentes e promover ambientes universitários efetivamente democráticos, seguros e comprometidos com a igualdade de diferenças.

A análise também evidenciou o caráter ambíguo da atuação institucional, funcionando paradoxalmente a partir da proteção — por meio de políticas, ações formativas e espaços de escuta —, e da manutenção da violência por meio da omissão, burocratização das denúncias e distanciamento entre gestão, docentes, TAs e estudantes. Nesse sentido, os resultados dialogam de forma consistente com a literatura revisada, especialmente com estudos que apontam a centralidade de abordagens preventivas baseadas no diálogo, na participação democrática e na responsabilização institucional como estratégias eficazes de enfrentamento das violências no ensino superior.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa reafirma a capacidade da MC como abordagem ética, política e epistemológica, ao possibilitar que, após a obtenção, análise e interpretação dos dados, os resultados e proposições da investigação fossem compartilhados e dialogados com as pessoas participantes. Esse processo não apenas qualificou a análise da pesquisa, como intensificou o seu viés transformador, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos participantes e a construção coletiva de sentidos, estratégias e possibilidades de enfrentamento da violência LGBTfóbica no ensino superior. Destaca-se que, a partir do próprio processo da pesquisa, novas redes de apoio foram tecidas e reconhecidas por pessoas LGBTQ+ e aliadas.

Como toda investigação, este estudo apresenta limites que precisam ser explicitados. Um deles refere-se à ausência da participação de trabalhadores terceirizados, que também integram a comunidade universitária e vivenciam cotidianamente o espaço acadêmico, ainda que, muitas vezes, em condições de maior vulnerabilidade social e simbólica. A pesquisa

contou com a participação de discentes de graduação e pós-graduação, docentes e TAs, o que possibilitou apreender dimensões relevantes das relações dialógicas no enfrentamento da LGBTfobia entre esses segmentos. Contudo, a não inclusão de trabalhadores terceirizados restringe a compreensão de aspectos mais finos do impacto dessas relações, sobretudo no que se refere às vozes que historicamente se encontram mais distantes do ambiente acadêmico e dos espaços formais de decisão. Considera-se, assim, que a escuta dessas experiências é fundamental para uma análise mais ampla, plural e socialmente comprometida das estratégias de prevenção da violência LGBTfóbica no ensino superior.

Além disso, a predominância de pessoas brancas entre as participantes da pesquisa evidencia a necessidade de problematizar silenciamentos persistentes na produção de conhecimento sobre diversidade no ensino superior. Cabe registrar, contudo, que, no caso específico da universidade pública investigada, estudantes negros — pretos e pardos — já correspondem a aproximadamente metade do corpo discente, em decorrência das políticas de ação afirmativa implementadas nos últimos anos, o que indica que tal predominância não reflete a composição estudantil da instituição. Essa constatação aplica-se de forma mais direta às categorias docente e TA, nas quais a sub-representação racial permanece mais acentuada. Ainda assim, o dado suscita questões relevantes para pesquisas futuras, tais como: quais fatores podem afastar estudantes negros da participação em investigações sobre diversidade sexual e de gênero? A possível não identificação com a temática abordada ou aspectos relacionados à posição racial e/ou à identidade de gênero do pesquisador influenciam a adesão e a disposição para participar do estudo? Refletir e aprofundar questões como essas contribui para evidenciar a necessidade de ampliar o debate sobre raça, gênero, pesquisa e produção de conhecimento no contexto universitário.

No que se refere às contribuições teóricas deste estudo, destaca-se a articulação entre a AD, a MC e os aportes da fenomenologia steiniana, especialmente no que concerne à compreensão da empatia como um ato intencional de reconhecimento da vivência do outro, sem apropriação ou apagamento das diferenças. Tal concepção de empatia revela-se uma ferramenta-chave para a construção de processos de sensibilização no contexto universitário, ao possibilitar relações dialógicas mais éticas, responsáveis e comprometidas com a igualdade de diferenças e a solidariedade — princípios da AD. Tal compreensão mostra-se igualmente relevante para fundamentar práticas de intervenção ativa e efetivas, como o *upstander intervention*, ao favorecer o deslocamento da indiferença para a ação consciente diante das situações de violência e discriminação.

No campo social e institucional, os achados oferecem subsídios relevantes para a

formulação de normativas e políticas institucionais, práticas formativas e ações preventivas que reconheçam as amizades, as redes de apoio e as alianças intergrupais como dimensões estratégicas no cuidado, na permanência e na prevenção das violências. Por fim, esta investigação abre perspectivas para estudos futuros que aprofundem a análise das relações intergrupais em outros contextos educacionais, bem como para pesquisas comparativas entre instituições e níveis de ensino distintos, além da avaliação sistemática do impacto de intervenções formativas inspiradas nas diretrizes aqui discutidas. Espera-se, assim, que esta dissertação contribua para o fortalecimento do debate acadêmico e social sobre a prevenção da violência LGBTfóbica no ensino superior, reafirmando o diálogo, a empatia, a participação e a equidade como princípios incontornáveis para a construção de universidades mais democráticas, seguras e inclusivas para todas as pessoas, sem exceção, na medida em que, quando a universidade se torna efetivamente segura para pessoas LGBT+, ela se torna ainda mais segura para pessoas cis-heterossexuais.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SP. **Universidades estaduais de São Paulo lançam disciplina de inclusão e acessibilidade inédita no país**. Agência SP, 10 jan. 2025.

AHMED, L. **Women and Gender in Islam: Historical Roots of a Modern Debate**. New Haven: Yale University Press, 1992.

AHMED, S. K. **Fatima Al-Fihri and Al-Qarawiyyin University**. World History Encyclopedia, 07 mar. 2025.

AHMED, S. Sobre ser incluído: Racismo e diversidade na vida institucional. In: **Sobre ser incluído**. Duke University Press, 2012.

ALLPORT, G. W.; CLARK, K.; PETTIGREW, T. F. **The nature of prejudice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. EdUFSCar, 2016.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Harvard university press, 1962.

AVRITZER, L.; KERCHE, F.; MARONA, M. **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. Autêntica Editora, 2021.

AZEVEDO, S. M. L. de; DA MOTA, M. M. P. E.; METTRAU, M. B. Empatia: perfil da produção científica e medidas mais utilizadas em pesquisa. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 9, n. 3, p. 03-23, set. 2018.

BALIBAR, É. **Raça, nação, classe: as identidades ambíguas**. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BARBOSA, M. L. de O.; SANTOS, C. T. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. **Caderno CRH**, v. 24, p. 535-554, 2011.

BARBOSA, T. M. S.; MELO, A. L. A.; LOPES, A. C.; DIAS, A. P.; SÁ, A. S. de; GUIMARÃES, D. M. C. de S.; BOHNENBERGER, G.; OLIVEIRA, L. C. de; LOPES, R. de S.; NOGUEIRA, V. R.; SANTOS, Y. F. dos. Impacto da Aceitação Social na Saúde Mental e Bem-Estar da População LGBT. **Brazilian Journal of Implantology and Health Science**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 1356–1366, 2024

BARIFOUSE, R. **STF aprova a criminalização da homofobia**. BBC News Brasil. 13 jun. 2019

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological methods & research**, v. 10, n. 2, p. 141-163, 1981.

BLANCO, R.; SPATARO, C. Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. **Nómadas**, n. 51, p. 173-189, 2019.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus** (Paris: Les Éditions de Minuit, 1984). **Homo Academicus**. Cambridge: Polity Press, 1984.

- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: J. 1997.
- BRANDÃO, E. R.; CABRAL, C. da S. Direitos sexuais e reprodutivos sob ataque: o avanço do conservadorismo político e moral no Brasil. **Questões de saúde sexual e reprodutiva**, v. 27, n. 2, p. 76-86, 2019.
- BRASIL. **Decreto N.º 7.234, de 19 de julho de 2010**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010.
- BRASIL. **Decreto N.º 9.759, de 11 de Abril de 2019**. Brasília, DF. 2019.
- BRASIL. **Decreto N.º 11.471, de 6 de abril de 2023**. Brasília, DF. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial – PET**. Brasília: MEC, 2024.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Violência LGBTfóbicas no Brasil: dados da violência**. Brasília, DF. 2018.
- BROWN, W. **Desfazendo o demos**: a revolução silenciosa do neoliberalismo. 2015.
- BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- BUTLER, J. **Bodies that matter**: on the discursive limits of sex. New York: Routledge, 1993.
- BUTLER, J. **Excitable speech**: a politics of the performative. New York: Routledge, 1997.
- BUTLER, J. **Gender trouble**: Feminism and the subversion of identity. 1999.
- BUTLER, J. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.
- CABRERA, C. G. **“I Became Scared, this was Their Goal”**: Efforts to Ban Gender and Sexuality Education in Brazil. Human Rights Watch, 2022.
- CARBONELL, S. Bystander intervention para frenar la violencia escolar. **Periódico Educación**, 2023.
- CEMBRANEL, P.; DIAS, F. T.; SILVA, C. G. da; FINATTO, C. P.; GUERRA, J. B. S. O. de A. Universidades sustentáveis: O modelo inclusivo LGBTQIAP+. **Avaliação e Planejamento de Programas**, v. 100, p. 102351, 2023.
- CLARK, B. R. **O sistema de ensino superior**: organização acadêmica em perspectiva transnacional. Univ of California Press, 1986.
- CONNELL, R. **Gênero e poder**: sociedade, pessoa e política sexual. John Wiley & Sons, 2013.
- CONNELL, R. **Masculinities**. Berkeley. 1995.
- CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. W. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, p. 241-282, 2013.

CONSONNI, J. B. **Fatores preventivos de violência de gênero no contexto universitário**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

COSTA, A. B.; PERONI, R. O.; CAMARGO, E. S. de; PASLEY, A.; NARDI, H. C. Prejudice toward gender and sexual diversity in a Brazilian Public University: prevalence, awareness, and the effects of education. **Sexuality Research and Social Policy**, v. 12, n. 4, p. 261-272, 2015.

COUSTRIM, R. M.; PENA, M. A. C.; SOUSA, L. P. de. Ação Afirmativa em foco: táticas e estratégias de candidatos para burlar a Lei de Cotas em uma universidade pública. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 1, p. 142-154, 2018.

CUTRIM, V.; BARTH, C. A.; MENEZES, A. B.; COSTA, T. D.; RAMOS, C. C. A relação entre diversidade sexual e saúde mental no ensino superior. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. e14252, 2025.

D'ALMONTE, E. F.; SILVA, G. O discurso e a narrativa discriminatória de Jair Bolsonaro: uma análise de suas postagens no Twitter com foco na homofobia. **Mídia e Cotidiano**, v. 18, n. 1, p. 96-117, 2024.

DESSEL, A. B.; GOODMAN, K. D.; WOODFORD, M. R. LGBT discrimination on campus and heterosexual bystanders: Understanding intentions to intervene. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 10, n. 2, p. 101, 2017.

DIRKS, N. B. **Castas da mente**: colonialismo e a construção da Índia moderna. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

DOS PASSOS, G. O. Uma luta pelo direito à educação: Pessoas trans e o ingresso nas universidades públicas. **Estudos em Ciências Humanas e Sociais**. 1. ed., v. 9, p. 6, 2022.

DUEÑAS, J. M.; RACIONERO, S.; MELGAR, P.; SANVICÉN-TORNÉ, P. Identifying violence against the LGTBI+ community in Catalan universities. **Life sciences, society and policy**, v. 17, n. 1, p. 1-10, 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FASSIN, D. **A força da ordem**: uma etnografia da polícia nas periferias. Tradução de Angela Ramalho Vianna. São Paulo: Boitempo, 2016.

FLECHA, R. **Ações educativas bem-sucedidas para a inclusão e a coesão social na Europa**. Springer, 2014.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R.; PUIGVERT, L.; RIOS, O. As Novas Masculinidades Alternativas e a Superação da Violência de Gênero. **Revista Internacional e Multidisciplinar de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, pág. 88–113, 2013.

FLECHA, R. Second-Order Sexual Harassment: Violence Against the Silence Breakers Who Support the Victims. **Violence Against Women**, v. 27, n. 11, pp. 1980–1999, 2021.

FLECHA, R.; SOLER, M.; VALLS, R. Dialogic learning: a communicative approach to teaching and learning. **International Review of Education**, v. 50, n. 5-6, p. 439–458, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALLARDO-NIETO, E. M.; GÓMEZ, A.; GAIRAL-CASADÓ, R.; RAMIS-SALAS, M. del M. Sexual orientation, gender identity and gender expression-based violence in Catalan universities: qualitative findings from university students and staff. **Archives of public health**, v. 79, n. 1, p. 1-13, 2021.

GALLI, E. F.; BRAGA, F. M. El diálogo transformador de la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. **Inter Ação**, v. 42, n. 1, p. 51-68, 2017.

GARCÍA VILLANUEVA, C.; LUJÁN PONCE, N. Los “camino torcidos” de la ciudadanía y la comunidad universitaria LGBTT. **Política e cultura**, n. 49, pág. 49-66, 2018.

GRUPO GAY DA BAHIA. **GGB – Observatório 2024 de mortes violentas de LGBT+**. Salvador: GGB, 2024.

GRUPO GAY DA BAHIA. **GGB – Observatório 2025 de mortes violentas de LGBT+**: release. Salvador: GGB, 18 jan. 2026.

GLASFORD, D. E.; BROWN JR, D. V. Systemic Hierarchy Within Academic Disciplines: How Resource Capital and Social Capital Stratify Academics and Form the Basis of Disciplinary Group-Based Inequality. **Journal of Social and Political Psychology**, v. 13, n. 1, p. 116-131, 2025.

GÓMEZ, A.; SILES, G.; TEJEDOR, M. Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. **Qualitative Research in Education**, v. 1, n. 1, p. 36-57, 2012. HEREK, Gregory M.; MCLEMORE, Kevin A. Sexual prejudice. **Annual review of psychology**, v. 64, n. 1, p. 309-333, 2013.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GRUBBA, L. S.; GERVASONI, T. A. A inclusão da diversidade sexual e de gênero no ensino: uma revisão integrativa. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 11, n. 01, p. 200–231, 2025.

GUERVOS, L. R. Gênero e extremismo de extrema direita. **The Journal of Intelligence, Conflict, and Warfare**, v. 6, n. 2, p. 46-78, 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. Editora 34, 2002.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Vol. I e II. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988.

HICKS, G. **Japan's hidden apartheid**: the Korean minority and the Japanese. Aldershot: Ashgate, 1998.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. **O feminismo é para todo mundo**: política, prática e visão de mundo. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

HUERTAS, M. S. G.; GÓMEZ, P. A.; MANOSALVA, M. A. Momentos de reconocimiento como sujetos de derecho de un grupo de personas jóvenes universitarias LGBT en Tunja, Boyacá. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, p. 172-194, 2018.

HUERTA MORENO, L.; BLITHE, S. J.; BALTHAZAR, G. da S. Os impactos do anti-generismo na educação no Brasil: medo e perigo entre professores de gênero. **Gender, Work & Organization**, v. 32, n. 2, p. 710-726, 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Em pesquisa inédita do IBGE, 2,9 milhões de adultos se declararam homossexuais ou bissexuais em 2019. **Agência de Notícias**, Rio de Janeiro, 25 maio, 2022.

IDEC. Mentira verde. **Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor**. [s. d.].

INCLUD-ED. **Final INCLUD-ED report**: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (CIT4-CT-2006-028603). Brussels, Belgium: European Commission, 2012.

IPEA; FBSP. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2024**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Ipea; FBSP, 2024.

IPEA; FBSP. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2025**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Ipea; FBSP, 2025.

KANE, M. D. Finding “safe” campuses: Predicting the presence of LGBT student groups at North Carolina colleges and universities. **Journal of Homosexuality**, v. 60, n. 6, p. 828-852, 2013.

KOEHLER, W. J.; COPP, H. Observations of LGBT-specific bullying at a state university. **Journal of Gay & Lesbian Mental Health**, v. 25, n. 4, p. 394-407, 2021.

KRUG, E. G.; MERCY, J. A.; DAHLBERG, L. L.; ZWI, A. B. **World report on violence and health**. Geneva, World Health Organization, 2002.

LANZONI, S. **Empatia: Uma história**. Yale University Press, 2018.

LATANÉ, B.; DARLEY, J. M. **The unresponsive bystander**: Why doesn't he help? (No Title), 1970.

LATANÉ, B. The psychology of social impact. **American psychologist**, v. 36, n. 4, p. 343, 1981.

LATANÉ, B.; WOLF, S. The social impact of majorities and minorities. **Psychological review**, v. 88, n. 5, p. 438, 1981.

LEFEBVRE, H. La production de l'espace, Paris. **Anthropos**, v. 420, 1974.

LERNER, G. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera – São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, B. P. B.; SOUZA, L. E. de C.; LIMA, T. J. S. de. Justificação do sistema heteronormativo e bem-estar entre minorias sexuais no Brasil: o papel da homofobia internalizada e da identificação com o grupo. **Frontiers in Social Psychology**, v. 3, p. 1496949, 2025.

LOCKHART, J. W. The gay right: A framework for understanding right wing LGBT organizations. **Journal of Homosexuality**, v. 70, n. 13, p. 3024-3050, 2023.

LOPES, M.; FERREIRA, V.; SANTOS, C. Gendered micropolitics in academic work environments: Uncovering microaggressions during the COVID-19 pandemic. **Social Sciences**, v. 12, n. 8, p. 443, 2023.

MABELA, L.; DITSELE, T. Reimagining and reviewing the role of humanities and social sciences in South Africa. **E-Journal of Humanities Arts and Social Sciences**, v. 6, n. 10, p. 2424-2437, 2025.

MACEDO, J. A. de F.; JACOBUCCI, F. C. Populismo e a igreja evangélica na América Latina: como as forças anti-LGBTI tentaram impedir o acordo de paz colombiano. **Braz. J. Int'l L.**, v. 17, p. 101, 2020.

MAINWARING, C.; GABBERT, F.; SCOTT, A. J. A systematic review exploring variables related to bystander intervention in sexual violence contexts. **Trauma, Violence, & Abuse**, v. 24, n. 3, p. 1727-1742, 2023.

MARQUES, F. Universidades públicas de São Paulo criam modelo flexível na pós-graduação. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, ed. 347, jan. 2025.

MARTINEZ-GUZMÁN, A.; INIGUEZ-RUEDA, L. Prácticas Discursivas y Violencia Simbólica Hacia la Comunidad LGBT en Espacios Universitarios. **Paidéia**, v. 27, p. 367-375, 2017.

MARZETTI, H. Proudly proactive: celebrating and supporting LGBT+ students in Scotland. **Teaching in Higher Education**, v. 23, n. 6, p. 701-717, 2018.

MASSEY, D. B. **Para o espaço**. 2005.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MDS. **O dia 17 de maio e o papel do SUAS no combate à LGBTfobia no Brasil**: A luta contra a lgbtfobia é de todas (os) nós!. 2017.

MENDES, W. G.; SILVA, C. M. F. P. da. Homicídios da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros (LGBT) no Brasil: uma análise espacial. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 5, p. 1709-1722, 2020.

MOHAMED, I. H.; HAMAD, T. A. Al-Qarawiyyin University, o marco intelectual mais proeminente Estabelecimento, nomeação, importância. **Journal of Tikrit University for Humanities**, [S. l.], v. 29, n. 1, 3, p. 162–175, 2022.

MONTRONE, A. V. G.; FABBRO, M. R. C.; DIAS, T. C. M.; FUSARI, L. M.; MOREIRA, D. B. Violência de gênero numa universidade pública brasileira: saindo da invisibilidade. **Revista Gênero**, v. 21, n. 1, p. 6-23, 2020.

MOSCHKOVICH, M.; ALMEIDA, A. M. F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. **Dados**, v. 58, p. 749-789, 2015.

MOTT, L. **Homo-afetividade e direitos humanos**. Revista Estudos Feministas, v. 14, n. 2, p. 509-521, 2006.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. A. **Relações entre Governo e Ensino Superior em Três Continentes: Os Ventos da Mudança**. Série Questões em Ensino Superior, Volume 2. Pergamon Press, Elsevier Science Ltd., The Boulevard, Langford Ln., Kidlington, Oxford OX5 1GB, Inglaterra, Reino Unido, 1994.

ÖZDEMİR, R. C.; ERENOĞLU, R. Attitudes of nursing students towards LGBT individuals and the affecting factors. **Perspectives in Psychiatric Care**, 2021.

PEDRA, C. B. **Direitos LGBT: a LGBTfobia estrutural na arena jurídica**. Minas Gerais, 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

PEN AMERICA. **America’s censored classrooms: the growing threat to academic freedom**. New York: PEN America, 2023.

PERASSOLI, E.; BEDANI, V. M. Entre a norma e a subversão: o currículo como espaço de disputa à LGBTfobia no ensino superior. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, SP, v. 11, n. Edição Especial, p. e025008, 2025.

PERASSOLI, E.; NISHIWAKI DA SILVA, A. R. Saindo da “Torre de Marfim”: A prevenção de violência baseada na orientação sexual e identidade de gênero na universidade. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41187, 2023.

PÉREZ OBREGÓN, B. R.; NIEBLA, K. L. R.; FERRÁN, L. M. S.; PAISÁN, F. de la C. A.; ALABALAT, M. L. C.; COUTO, M. del C. G. Actitudes no homofóbicas en estudiantes villaclareños de ciencias médicas: respeto a la dignidad humana. **Edumecentro**, v. 11, n. 2, p. 64-83, 2019.

PETTIGREW, T. F.; TROPP, L. R. A meta-analytic test of intergroup contact theory. **Journal of personality and social psychology**, v. 90, n. 5, p. 751, 2006.

POINT FOUNDATION. **Point Foundation LGBTQ+ & Ally Scholarships**. 2025.

QAZI, M. **Fatima Al-Fihri: The Woman Who Founded World’s First University** – OpEd. Eurasia Review, 28 mar. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, p. 117–142, 2005.

RIBEIRO, B. J. **Destinação de cotas para pessoas trans em Universidades Públicas: Percepções de transgêneros, travestis e transexuais participantes da Associação LGBTTQI da Associação dos Municípios da região da Laguna (AMUREL)**. Monografia (Bacharelado em Direito). Tubarão: Unisul, 2020.

- RIOS-GONZALEZ, O.; FONT-PALOMAR, M.; FLECHA, A.; VALLS, R. Violence against LGBTIQ+ people at universities: the need to uncover a silent reality. **Trauma, Violence, & Abuse**, 2022.
- RIOS-GONZALEZ, O.; PEÑA-AXT, J. C.; AVGOUSTI, A.; SANCHO, L. N. Impact of an evidence-based training for educators on bystander intervention for the prevention of violence against LGBTI+ youth. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 10, n. 1, p. 1–13, 2023.
- RUIZ UTRILLA, A. G.; EVANGELISTA GARCÍA, A. A. LGBT-D en las trayectorias escolares: mecanismos cotidianos de vigilancia, castigo y reproducción en la escuela. **La ventana. Revista de estudios de género**, v. 6, n. 52, p. 268-299, 2020.
- SALAJAN, F. D.; JULES, T. US Education in the Age of Trumpism, Project 2025, American Isolationism, and the Global Polycrisis: Charting a New Role for Comparative and International Education. **Comparative Education Review**, v. 68, n. 4, p. 519-537, 2024.
- SALES, L.; MARIANO, R. Ativismo político de grupos religiosos e luta por direitos. **Religião & Sociedade**, v. 39, p. 9-27, 2019.
- SANTOS, A. C. dos. A Violência do Encarceramento da População Trans no Brasil. **Anais do EVINCI-UniBrasil**, v. 5, n. 1, p. 76-76, 2019a.
- SANTOS, A. de S. A reação da direita no Brasil e além. **Politics & Gender**, v. 16, n. 01, 2020.
- SANTOS, C. V. M. dos. Sofrimento psíquico e risco de suicídio: diálogo sobre saúde mental na universidade. **NUFEN**, Belém, v. 11, n. 2, p. 149-160, ago. 2019b.
- SANTOS, G. G. da C. Políticas anti-gênero e a virada autoritária no Brasil. **Brasiliana: Revista de Estudos Brasileiros**, v. 10, n. 1, p. 96-125, 2021.
- SBERGA, A. A. **A formação da pessoa em Edith Stein: um percurso de conhecimento do núcleo interior**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2015.
- SCHOLARS AT RISK. **Free to think 2024**: Academic freedom at risk. New York: Scholars at Risk Network, 2024.
- SCOTT, J. Conhecimento, poder e liberdade acadêmica. **Social Research: An International Quarterly**, v. 76, n. 2, p. 451-480, 2009.
- SCOTT, J. Gender: A Useful Category of Historical Analysis, 91 *Am. Hist. Rev.*, v. 1053, 1986.
- SEARLE, J. R. **Speech acts**: An essay in the philosophy of language. Cambridge university press, 1969.
- SEARLE, J. R.; SOLER, M. **Lenguaje y ciencias sociales**: diálogo entre John Searle y CREA. El Roure, 2005.
- SOLER, M.; FLECHA, R. Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. **Rev. signos**, Valparaíso, v. 43, supl. 2, p. 363-375, 2010.

STEIN, E. Sobre el problema de la empatía (2da. edición) (Trad. José Luis Caballero Bono). **Burgos: Monte Carmelo, 2004.**

STF. **STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa.** Brasília, 13 de junho de 2019.

SUGIMOTO, Y. **An introduction to Japanese society.** 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

TILLAPAUGH, D.; CATALANO, D. C. J. Structural challenges affecting the experiences of public university LGBT services graduate assistants. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 126-135, 2019.

TOMAS, M. J. L. Transforming Educational Environments: A Comprehensive Study on the Acceptance and Social Attitudes Towards LGBTQIA+ Students within Higher Education. **European Journal of Educational Research**, v. 13, n. 4, 2024.

TRANSGENDER EUROPE. **TGEU – A monitorização de homicídio trans da TGEU de 2025 revela uma nova tendência em violência anti-trans:** sistematicamente fazer de alvo a ativistas e líderes de movimentos. [S.l.], 2025.

UDEN, L.; VAUGHAN, V.; WILCOX, H. Incorporando a diversidade de gênero e sexual na aprendizagem baseada em casos. **Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal**, v. 25, n. 4, p. 17-28, 2024.

UFMG. **NUH UFMG analisa a saúde mental da comunidade LGBTQI+.** 19 nov. 2019.

UFSB. Universidade Federal do Sul da Bahia. **Editais PROAF 08/2025 – Auxílio Permanência – Pessoas Trans.** Itabuna, BA: Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, 2025.

UNIVERSITY OF TORONTO. **About the Positive Space Campaign.** Toronto, 2026a.

UNIVERSITY OF TORONTO. **About the Sexual Violence Prevention & Support Centre.** Toronto, 2026b.

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. **Género y LGBTI:** Plan de igualdad y protocolo. Barcelona, 2026a.

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. **Igualdad y diversidad.** Barcelona, 2026b.

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. **Protocolo contra el acoso.** Barcelona, 2026c

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. Consejo Superior. **Resolución RESCS-2019-1918-E-UBA-REC:** Modificación de la Resolución (CS) N.º 4043/2015 y t. o. del “Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual”. Buenos Aires: UBA, 19 nov. 2019.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. **Protocolo contra la violencia o discriminación por género u orientación sexual.** Buenos Aires, 2026.

UP4DIVERSITY. **Preparar a jóvenes y a quienes trabajan con jóvenes para que se conviertan en defensores activos de la prevención de la violencia contra las personas LGBTIQ+ en la era digital.** União Europeia (2014 – 2020), 2019.

USP. Universidade de São Paulo. **Universidades públicas paulistas implantam novo modelo na pós-graduação.** FO USP – Notícias, 11 nov. 2024.

VALENZUELA, A.; CARTES, R. Perspectiva de género en la educación médica: Incorporación, intervenciones y desafíos por superar. **Revista chilena de obstetricia y ginecología**, v. 84, n. 1, p. 82-88, 2019.

VALLS, R., PUIGVER, L., MELGAR, P., GARCIA-YESTE. Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. **Violence Against Women**, 22(13), 1519–1539, 2016.

VIDU, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R.; LÓPEZ DE AGUILETA, G. The Concept and the Name of Isolating Gender Violence. **Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, v. 10, n. 2, p. 176-200, 2021.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

WARD, N.; GALE, N. **Inclusão LGBTQ no currículo do ensino superior: um guia de boas práticas.** 2016.

ZAPLETAL, A. L.; BELL, K. A.; SANCHEZ, A.; TOBIA, J.; HUNNICUTT, M. Correction: LGBTQ+ Inclusion: A Pilot Interdisciplinary Professional Development Program for Faculty, Clinicians, and Administrators in Higher Education. **Innovative Higher Education**, v. 49, n. 3, p. 519-520, 2024.

ZUIN, A. A. S. **O trote na universidade:** passagens de um rito de iniciação. Cortez Editora, 2002.