RBTCC
e-ISSN: 1982-3541
Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva

ABPMC
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO

Ambiente Nutridor e Diversidade Sexual no Ensino Superior: Vivências na Universidade Federal do Pará

Nurturing Environments and Sexual Diversity in Higher Education: Experiences at the Federal University of Pará

Ambiente Nutritivo y Diversidad Sexual en la Educación Superior: Vivencias en la Universidad Federal de Pará

RESUMO: As experiências de estudantes lésbicas, gays e bissexuais no ensino superior são moldadas por variáveis culturais, institucionais e relacionais que compõem o ambiente universitário. Considerando que práticas educacionais podem funcionar como fontes de reforçamento ou de controle aversivo, torna-se relevante compreender como esses contextos afetam o comportamento de pertencimento e expressão identitária. O presente estudo analisou essas vivências a partir do conceito de Ambiente Nutridor, de base analítico-comportamental. Por meio de entrevistas semiestruturadas com 16 estudantes de uma universidade pública, investigaram-se contextos acadêmicos e sociais que influenciam a segurança psicológica, redes de apoio, flexibilidade psicológica e valores sociais. A análise dos dados revelou que a universidade opera como um ambiente misto, combinando nichos de reforçamento social com práticas culturais aversivas, microagressões e ausência de limites eficazes a comportamentos discriminatórios. Conclui-se que reorganizações institucionais baseadas em contingências reforçadoras com foco coletivo são essenciais para promoção de ambientes mais seguros e inclusivos.

Palavras-chave: Análise do comportamento; Ambiente Nutridor; Diversidade sexual; Ensino superior; Minorias sexuais.

ABSTRACT: Experiences of lesbian, gay, and bisexual students in higher education are strongly shaped by the cultural, institutional, and interpersonal contingencies that compose the university environment. Considering that educational practices may function as sources of reinforcement or aversive control, it is essential to understand how these contexts affect behaviors related to belonging, engagement, and identity expression. This study examined such experiences through the concept of Nurturing Environments, articulated with principles of Behavior Analysis. Semi-structured interviews were conducted with 16 students from a Brazilian public university, investigating academic and social contingencies that influence psychological safety, social support networks, and psychological flexibility. Thematic analysis indicated that the university operates as a mixed environment, combining pockets of social reinforcement with aversive cultural practices, microaggressions, and insufficient limits on discriminatory behaviors. Findings suggest that institutional reorganizations based on reinforcing contingencies are essential to promote safer, more inclusive, and ethically nurturing university settings.

Vinícius Cutrim [1]
Aline Beckman Menezes [2]

[1] Universidade CEUMA
[2] Universidade Federal do Pará

Correspondente
* vnsctn@gmail.com

Dados do Artigo
DOI: 10.31505/rbtcc.v28i1.2247
Recebido: 22 de Janeiro de 2026
1º Decisão: 11 de Maio de 2026
Aprovado: 11 de Junho de 2026
Publicado: 15 de Junho de 2026
Editor-Chefe: Dr. Fábio Henrique Baia
Editor Adjunto: Dr. Fábio Henrique Baia
Editora Associada: Caroline Prestes Villa
Estagiário: Kawan Martins Rodrigues

Declaração: Os autores VC, ABM declaram não ter nenhum conflito de interesses.

Como citar este documento
Cutrim, V., & Menezes, A. B. (2026). Ambiente Nutridor e Diversidade Sexual no Ensino Superior: Vivências na Universidade Federal do Pará. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva,* 28, 56-75. https://doi:10.31505/rbtcc.v28i1.2247

OPEN ACCESS
É permitida a distribuição, remixe, adaptação e criação a partir deste trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Keywords: Behavior analysis; Nurturing Environments; Sexual diversity; Higher education; Sexual minorities.

RESUMEN: Las experiencias de estudiantes lesbianas, gays y bisexuales en la educación superior están profundamente moldeadas por contingencias culturales, institucionales y relacionales que configuran el ambiente universitario. Dado que las prácticas educativas pueden operar como fuentes de reforzamiento o control aversivo, resulta fundamental analizar cómo estos contextos influyen en conductas de pertenencia, participación y expresión identitaria. Este estudio examinó dichas vivencias a partir del concepto de Ambientes Nutritivos, articulado con principios del Análisis de la Conducta. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 16 estudiantes de una universidad pública brasileña, explorando contingencias académicas y sociales relacionadas con la seguridad psicológica, las redes de apoyo y la flexibilidad psicológica. El análisis temático reveló que la universidad funciona como un ambiente mixto, combinando nichos de reforzamiento social con prácticas culturales aversivas y microagresiones. Se concluye que reorganizaciones institucionales basadas en contingencias reforzadoras son esenciales para promover entornos universitarios más seguros e inclusivos.

Palabras clave: Análisis de la conducta; Ambientes nutritivos; Diversidad sexual; Educación superior; Minorías sexuales.

O ingresso e a permanência de estudantes Lésbicas, Gays e Bissexuais (LGB) no ensino superior brasileiro ocorrem em meio a cenários sociais, culturais e institucionais que frequentemente produzem insegurança, silenciamento e desigualdades de acesso a recursos acadêmicos e psicossociais. Estudos nacionais têm destacado que estudantes de minorias sexuais vivenciam maior exposição a práticas discriminatórias, sofrimento psicológico e dificuldades de integração ao ambiente universitário quando comparados aos seus pares heterossexuais (Cutrim et al., 2025; Feola & Santos, 2023; Fernandes-Filho & Oltramari, 2021; Prado & Altmann, 2023; Santos, 2017). Tais dificuldades não se reduzem a experiências individuais, mas refletem um contexto social e práticas culturais que atravessam tanto o comportamento dos indivíduos quanto o funcionamento das instituições.

A Análise do Comportamento oferece uma lente privilegiada para compreender fenômenos sociais e educacionais, uma vez que concebe o comportamento humano como produto da interação contínua com o ambiente. Para Skinner (1953, 1968), processos educativos consistem na organização sistemática de contingências que favorecem a aprendizagem e ampliam a capacidade dos indivíduos de agir sobre o mundo. Em contextos institucionais - como a universidade - práticas reforçadoras, regras claras, limites protetivos e oportunidades de participação podem aumentar a probabilidade de comportamentos relacionados ao engajamento, ao pertencimento e à permanência acadêmica (Ariño & Bardagi, 2018; Flores, 2017). Por outro lado, contingências punitivas, imprevisibilidade, negligência institucional e práticas que desvalorizam ou silenciam identidades diversas tendem a gerar esquiva, retraimento e desengajamento (Flores, 2017).

Nesse sentido, é importante considerar o papel da educação enquanto uma agência de controle, como descrito por Skinner (1953, 1971). Instituições educacionais funcionam como agências que controlam o comportamento individual e coletivo por meio de regras, normas, reforçamentos e punições, muitas vezes exercendo esse controle de maneira pouco consciente ou pouco analisada. Para estudantes LGB, o ambiente universitário pode estabelecer contingências que, mesmo sem intenção explícita, aumentam a exposição a punição social, ambiguidade normativa e práticas veladas de exclusão. Esse controle aversivo pode levar à supressão de respostas relacionadas à expressão identitária, à busca de apoio ou à participação ativa na comunidade acadêmica, afetando diretamente indicadores de saúde mental e continuidade dos

estudos (Catania, 1999; Ariño & Bardagi, 2018).

É diante desse cenário que o conceito de Ambiente Nutridor (AN), proposto por Biglan (2015), se apresenta como um marco analítico promissor. Para o autor, ambientes socialmente saudáveis compartilham pelo menos três de quatro características fundamentais: (a) minimizam condições biologicamente e socialmente tóxicas; (b) promovem e reforçam comportamentos pró-sociais; (c) limitam e regulam influências contextuais problemáticas; e (d) fomentam valores, propósito e flexibilidade psicológica. Assim, o conceito de Ambiente Nutridor fornece um modelo operacional que permite avaliar em que medida uma instituição contribui para o fortalecimento de contingências reforçadoras de pertencimento, segurança e autonomia, ou, ao contrário, para contingências aversivas que favorecem sofrimento e esquiva.

Apesar de sua pertinência, o uso desse conceito em pesquisas sobre educação superior e diversidade sexual ainda é incipiente. Pode-se apontar alguns estudos nacionais, sendo a dissertação de mestrado de Ferreira (2025), na qual se baseia o presente trabalho e que tem foco na vivência de estudantes LGB no ensino superior; a dissertação de mestrado de Cavalcante (2025), com ênfase na população de refugiados em uma universidade pública, e o artigo de Calegari e Zilio (2025) que aborda reflexões sobre o conceito e a primeira infância.

Estudos sobre a população LGB no ensino superior, embora crescentes, tendem a enfatizar vivências subjetivas ou conflitos interpessoais sem analisar como contingências específicas (acadêmicas, administrativas, relacionais ou simbólicas) influenciam o comportamento de permanência, autoexpressão, engajamento social e busca de apoio. A ausência de um enfoque comportamental e propositivo aprofundado impede a compreensão dos mecanismos pelos quais certos contextos universitários se tornam mais acolhedores enquanto outros se mantêm como ambientes de risco para grupos específicos. Diante desse panorama, o presente estudo teve como objetivo analisar as experiências de estudantes LGB no ensino superior a partir das quatro dimensões do conceito de Ambiente Nutridor.

Métodos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. Participaram 16 estudantes LGB da Universidade Federal do Pará (UFPA), matriculados em diferentes cursos e períodos da graduação. A amostra foi composta por estudantes cisgêneros que se autodeclararam como pertencentes a orientações sexuais homossexuais ou bissexuais. Os critérios de inclusão foram: (a) estar regularmente matriculado em um curso de graduação da UFPA; (b) ter 18 anos ou mais; (c) identificar-se como LGB; e (d) aceitar participar voluntariamente da pesquisa. Como critério de exclusão, foram retirados da pesquisa estudantes que não eram assumidos socialmente. Não houve critérios de exclusão relacionados à área de formação, semestre cursado ou histórico acadêmico. O enfoque adotado na seleção dos participantes parte do pressuposto analítico e metodológico de que as vivências de pessoas com identidades de gênero dissidentes não são equivalentes àquelas vivenciadas por pessoas cisgêneras com orientações sexuais dissidentes, visto que não existe um sujeito LGBTQIAPN+ universal. Além disso, a expressão pública da orientação sexual expõe os sujeitos a experiências sociais específicas, nem sempre acessíveis a estudantes que ainda não se assumiram publicamente, mesmo quando reconhecem sua orientação sexual.

As entrevistas foram realizadas nas modalidades presencial ou remoto via plataforma de chamada de vídeo, com média de duração entre 40 e

60 minutos, seguindo um roteiro semiestruturado[1] que explorava: experiências de pertencimento; percepções de segurança, cuidado e apoio; relações com colegas, docentes e setores institucionais; práticas institucionais percebidas como protetivas ou facilitadoras; experiências de desenvolvimento identitário, propósito e engajamento. As entrevistas foram gravadas em áudio mediante autorização e posteriormente transcritas na íntegra para análise. O roteiro semiestruturado foi construído com base na literatura sobre diversidade sexual, na estrutura conceitual das quatro dimensões do Ambiente Nutridor e com base na conceituação realizada por Cavalcante (2025) acerca do conceito de AN em relação ao ensino superior.

O conceito de Ambiente Nutridor foi operacionalizado a partir de quatro dimensões analíticas. A primeira dimensão refere-se à redução de condições tóxicas, compreendendo práticas institucionais que minimizam a exposição a experiências aversivas ou discriminatórias. A segunda envolve a promoção de comportamentos pró-sociais, por meio de contingências que reforçam interações respeitosas e apoio social. A terceira diz respeito ao monitoramento e estabelecimento de limites sobre influências adversas, considerando o papel institucional na regulação de práticas e contextos potencialmente prejudiciais. Por fim, a quarta contempla a promoção da busca consciente e flexível de valores sociais, favorecendo contextos que estimulem reflexão crítica, participação e flexibilidade psicológica. (Biglan, 2015).

A análise de dados seguiu etapas sistemáticas de acordo com a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Foram realizadas as seguintes etapas: 1) Transcrição e leitura flutuante; 2) Codificação inicial; 3) Categorização temática. A análise foi conduzida inicialmente pelo pesquisador responsável, a partir da leitura integral das transcrições, codificação inicial e organização das unidades de sentido nas quatro dimensões do Ambiente Nutridor. Em seguida, uma amostra das categorias e excertos foi submetida à revisão por pares, composta por pesquisadores com familiaridade com análise do comportamento, diversidade sexual e pesquisa qualitativa, com o objetivo de examinar coerência interpretativa, adequação das categorias e possíveis vieses analíticos. Após essa etapa, realizou-se devolutiva aos participantes, convidando-os a avaliar se as interpretações gerais preservavam o sentido de suas experiências. As sugestões recebidas foram consideradas na revisão final das categorias e na seleção dos excertos apresentados. A pesquisa seguiu a Resolução 510/2016 e foi aprovada com o parecer número CAAE: 80226024.0.0000.5172 no CEP do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará (NMT/UFPA).

Resultados e Discussão

A análise das entrevistas com 16 estudantes LGB revelou diferentes arranjos acadêmicos, relacionais e institucionais que influenciam engajamento, pertencimento e expressão identitária no ensino superior. Os achados foram organizados nas quatro dimensões do Ambiente Nutridor (Biglan, 2015). Participaram do estudo 16 estudantes LGB, identificados por códigos alfanuméricos ao longo da apresentação dos resultados. A caracterização geral dos participantes é apresentada na Tabela 1. A amostra foi composta por oito homens, sendo quatro gays e quatro bissexuais, e oito mulheres, sendo três lésbicas e cinco bissexuais. As idades variaram entre 18 e 30 anos. Quanto à raça/cor, um estudante se declarou indígena, três pardos, três pretos e nove brancos. Nove participantes ingressaram por ampla concorrência e sete por ações afirmativas. Para preservar o sigilo e reduzir o risco de identificação

[1] O roteiro semiestruturado completo poderá ser disponibilizado mediante solicitação aos autores.

indireta dos entrevistados, especialmente por se tratar de uma pesquisa realizada em uma instituição específica, a Tabela 1 apresenta apenas informações gerais de gênero, orientação sexual e curso.

Tabela 1. *Caracterização dos participantes entrevistados*

Entrevista	Código	Gênero	Orientação sexual	Curso
Entrevista 1	MB1	Mulher	Bissexual	Psicologia
Entrevista 2	MB2	Mulher	Bissexual	Letras
Entrevista 3	HG1	Homem	Gay	Arquivologia
Entrevista 4	MB3	Mulher	Bissexual	Psicologia
Entrevista 5	ML1	Mulher	Lésbica	Ciências Sociais
Entrevista 6	HG2	Homem	Gay	Terapia Ocupacional
Entrevista 7	MB4	Mulher	Bissexual	Direito
Entrevista 8	HB1	Homem	Bissexual	Artes Visuais
Entrevista 9	MB5	Mulher	Bissexual	Psicologia
Entrevista 10	HB2	Homem	Bissexual	Produção audiovisual
Entrevista 11	HB3	Homem	Bissexual	Geofísica
Entrevista 12	ML2	Mulher	Lésbica	Psicologia
Entrevista 13	HG3	Homem	Gay	Dança
Entrevista 14	HG4	Homem	Gay	Letras
Entrevista 15	HB4	Homem	Bissexual	Serviço Social
Entrevista 16	ML3	Mulher	Lésbica	Psicologia

Nota. Os códigos sugeridos seguem a lógica utilizada no manuscrito: HG = homem gay; HB = homem bissexual; ML = mulher lésbica; MB = mulher bissexual.

O roteiro semiestruturado foi organizado a partir das quatro dimensões do conceito de Ambiente Nutridor, de modo a orientar a investigação das experiências universitárias de estudantes LGB em diferentes níveis de análise. Essa organização também considerou a operacionalização do conceito de Ambiente Nutridor no ensino superior proposta por Cavalcante (2025), articulando esse referencial aos objetivos da presente pesquisa. A Tabela 2 apresenta a relação entre as dimensões analíticas adotadas, sua descrição operacional e os principais eixos que orientaram a condução das entrevistas.

Tabela 2. *Dimensões analíticas do Ambiente Nutridor e eixos do roteiro semiestruturado*

Dimensão analítica	Descrição operacional no estudo	Exemplos de eixos/perguntas do roteiro
Minimização de condições biologicamente e socialmente tóxicas	Experiências relacionadas a estresse, sofrimento, exposição à discriminação, sobrecarga acadêmica, insegurança e condições que dificultam permanência saudável.	Como você percebe sua rotina universitária? Que situações na universidade afetam seu bem-estar? Você já vivenciou situações de insegurança ou discriminação?

Dimensão analítica	Descrição operacional no estudo	Exemplos de eixos/perguntas do roteiro
Promoção e reforçamento de comportamentos pró-sociais	Relações de acolhimento, apoio social, respeito, solidariedade e validação da diversidade sexual no cotidiano acadêmico.	Você percebe apoio de colegas, professores ou setores da universidade? Há espaços em que você se sente acolhido(a)?
Limitação e monitoramento de influências contextuais problemáticas	Formas pelas quais a universidade identifica, regula ou deixa de regular práticas prejudiciais, como assédio, violência, exclusão, piadas e negligência institucional.	Como a universidade reage a situações de preconceito, assédio ou violência? Existem canais de denúncia ou apoio que você conhece?
Promoção de valores sociais e flexibilidade psicológica	Experiências que favorecem autenticidade, propósito, engajamento, reconstrução identitária e ações orientadas por valores pessoais e coletivos.	A universidade influenciou sua forma de compreender ou expressar sua sexualidade? Que experiências fortaleceram sua trajetória pessoal ou acadêmica?

Minimização de condições biologicamente e socialmente tóxicas

Nesta dimensão, os relatos evidenciaram que condições acadêmicas gerais, como sobrecarga, sono irregular, alimentação prejudicada e restrição de lazer, adquirem funções específicas quando articuladas às experiências de estudantes LGB, especialmente pela necessidade adicional de monitoramento da expressão identitária, manejo de rejeições familiares e exposição a discriminações. Nesse contexto, Biglan (2015) destaca que condições biológica e socialmente tóxicas - como privação de sono, estresse prolongado e ansiedade - afetam diretamente os processos de aprendizagem e , nos dados coletados, isso aparece na fala de HG1 que relata: "*mas depois que começou aquela rotina de estudo massivo, estágio, atividades extracurriculares, meio que meu sono foi se desregulando conforme o tempo*". A chegada na universidade reorganiza a rotina dos novos estudantes: aumentam demandas, prazos e competitividade, e essas respostas de estudo em horários tardios ou excessivamente extensos são reforçadas tanto positiva quanto negativamente, em detrimento de comportamentos de descanso, lazer e autocuidado que acabam sendo ou punidos ou colocados em extinção. Endossando a reflexão proposta, Araújo et al. (2021) identificam que a má qualidade do sono e a sonolência diurna em universitários decorrem de fatores sociocomportamentais ligados às exigências acadêmicas, o que converge com o quadro descrito pelos participantes dessa pesquisa.

Outros componentes do estilo de vida também se mostram centrais na minimização de condições tóxicas. A prática regular de atividade física, por exemplo, está associada à regulação do estresse, melhora do humor e prevenção de transtornos emocionais (Silva et al., 2015; Ferreira & Silva, 2023). Contudo, a rotina universitária frequentemente dificulta a manutenção desse repertório. MB3 sintetiza dizendo que: "*Hoje eu não*

consigo manter uma constância na prática da atividade física, justamente por outras obrigações [acadêmicas]". Em termos comportamentais, respostas de autocuidado competem com respostas acadêmicas reforçadas pela instituição, o que contribui para o enfraquecimento de repertórios protetivos à saúde.

A alimentação emerge como elemento relevante, sobretudo para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que dependem do Restaurante Universitário (RU) como principal fonte de refeição. HB2 relata: "*E lá na UFPA tem a fila do Restaurante universitário, que tipo, demora um milhão de anos, né? Então tipo, querendo ou não, isso deu uma atrapalhada, porque fica muito tempo lá na fila e aí, tipo, ficar morrendo de fome*". Nessas situações, contextos múltiplos como "fila extensa + calor + risco de atraso" enfraquecem a probabilidade de buscar uma refeição adequada e favorecem tanto o jejum prolongado dos estudantes quanto o consumo de alimentos pouco nutritivos, mas acessíveis mais rapidamente. Estudos de Silva e Oliveira (2023) e Mendes e Rocha (2023) apontam que, embora o RU seja reconhecido como serviço essencial, a superlotação, filas e restrições de horário constituem críticas recorrentes em diferentes instituições ao redor do Brasil. À luz de Biglan (2015), a execução parcial desta política de permanência mantém condições tóxicas justamente para quem mais depende dela.

Para além dos aspectos biológicos, o lazer e as atividades recreativas constituem variáveis importantes na redução do estresse e na construção de suporte social, ao oferecer fontes de reforçamento positivo não subordinadas ao desempenho acadêmico. Nos relatos, porém, aparece uma forte restrição a essas atividades, como coloca HB2: "*tenho final de semana para ficar livre, só que às vezes eu acabo fazendo trabalho, então eu acabo perdendo esse tempo de lazer*", enquanto ML3 complementa: "*Durante a semana não existe lazer [...] eu chego da UFPA e aí já tenho que fazer as minhas tarefas domésticas e depois começo a trabalhar*". A rotina se mostra quase que totalmente ocupada por demandas obrigatórias, deixando pouco espaço para repertórios de descanso, convivência e prazer.

A literatura corrobora o achado anterior, indicando relação entre prática de atividade física no lazer e menor probabilidade de ansiedade e depressão (Toti et al., 2018) e entre ansiedade, depressão, estresse e qualidade das vivências acadêmicas (Ariño & Bardagi, 2018). Nessa linha, Biglan (2015) argumenta que muitas comunidades falham em oferecer oportunidades suficientes para que jovens se divirtam em ambientes seguros que incentivem comportamentos sociais positivos.

Outro conjunto de dados relevantes refere-se ao uso de álcool e outras drogas. Biglan (2015) destaca que contextos marcados por altos níveis de coerção e estresse tendem a favorecer o aumento do consumo de substâncias como estratégia de regulação emocional. Entre os participantes, boa parte relata o uso de álcool, cigarro ou maconha como componente da socialização entre pares, como exemplifica MB1: "*Não bebia antes, comecei a beber depois que entrei na UFPA. A bebida entra só como socialização mesmo, em algum momento eu comecei a beber saindo. Eu procuro não beber quando eu tô cansada ou algo assim, acho isso importante*". Nesse caso, a substância funciona predominantemente como reforçador social, mediando acesso a grupos, festas e momentos de descontração, o que é compatível com o padrão recreativo descrito por Fernandes et al. (2017).

Contudo, alguns relatos apontam para funções mais complexas no uso de substâncias, especialmente diante da sobrecarga acadêmica e do sofrimento emocional. ML2 descreve: "*Era chegar em casa e tava muito cansada 'ah, eu quero uma bebida porque eu não aguento mais', e aí tomar, sei lá, duas garrafinhas de cerveja [...]. Mas aí, chegava no final de semana a mesma coisa*". Nessa situação, o álcool passa a operar como estratégia de

regulação emocional, reforçada negativamente pela redução imediata do desconforto e do cansaço. Embora não seja um padrão generalizado, sua presença indica repertórios limitados de enfrentamento ao estresse. Quando se observa especificamente a população LGB, discriminação, homofobia internalizada e assédio sexual se relacionam a diferentes padrões de consumo de tabaco, álcool, cannabis e outras drogas (Wilchek-Aviad & Oren, 2023; Schulz et al., 2023).

Os relatos de ML2 e MB3 ajudam a compreender esse quadro de estresse no cotidiano acadêmico. ML2 afirma: "*essa não aceitação dentro de casa, eu também me sentia muito retraída dentro da universidade [...]. Eu sentia que eu estava em dois ambientes e que ninguém iria me aceitar*". A experiência sugere um processo de generalização: contingências aversivas vividas no contexto familiar são estendidas ao ambiente universitário, que passa a adquirir função de estímulo potencialmente ameaçador, mesmo antes de episódios explícitos de violência. No mais, essas contingências anteriores se somam aos cenários aversivos presentes dentro do contexto universitário, o que potencializa as vulnerabilidades dos estudantes. MB3 relata: "*eu acho que eu me cobro muito [...] todos os dias eu me sinto atacada [...]. Todo dia eu tenho que me reafirmar*". A fala traz elementos de autoexigência, vigilância e necessidade de reafirmação identitária que se relacionam com os contextos vivenciados pelos participantes.

Os estressores enfrentados por pessoas LGB no contexto universitário não são equivalentes, em intensidade ou natureza, àqueles vivenciados por estudantes heterossexuais. Embora todo o corpo discente possa lidar com sobrecarga, dificuldades financeiras e dúvidas quanto ao futuro, estudantes LGB o fazem enquanto gerenciam a própria identidade, avaliam continuamente a segurança dos espaços e lidam com marcas de discriminação e rejeição históricas. Não se trata apenas de uma soma quantitativa de demandas, mas de variáveis qualitativamente distintas que configuram um cenário específico de estresse vivenciado.

A interseccionalidade torna-se, portanto, indispensável para compreender essa realidade. Estudantes LGB respondem às mesmas contingências acadêmicas dos demais, mas o fazem sob o peso adicional de silenciamentos, julgamentos e feridas de rejeição familiar e social. Esses atravessamentos potencializam o sofrimento e dificultam a permanência com qualidade. Minimizar condições sociais e biologicamente tóxicas, como propõe Biglan (2015), exige reconhecer que fatores de risco gerais são vividos de forma singular por determinados grupos e que estratégias de cuidado não podem ser neutras ou universalistas: precisam considerar explicitamente os marcadores sociais envolvidos na equação.

Promoção e reforçamento de comportamentos pró-sociais

Nesta dimensão, os relatos indicaram que comportamentos pró-sociais aparecem principalmente em relações interpessoais específicas, como vínculos com docentes sensíveis à temática e grupos de pares LGB, mas ainda sem organização institucional suficientemente estável. Neste estudo, comportamentos pró-sociais são compreendidos como classes de respostas socialmente orientadas que produzem ou aumentam a probabilidade de consequências benéficas para outras pessoas e para a comunidade, como acolhimento, cooperação, respeito, validação, escuta, solidariedade e apoio mútuo. No contexto universitário, tais comportamentos podem ser fortalecidos por contingências institucionais que reforcem práticas de convivência democrática e reduzam práticas coercitivas ou discriminatórias. Esta segunda dimensão do Ambiente Nutridor assume relevância particular no contexto universitário quando se considera a diversidade que compõe o corpo discente. Para estudantes LGB, frequentemente atravessados por rejeições

familiares, violências simbólicas e inseguranças identitárias, a universidade pode representar, ao mesmo tempo, possibilidades de emancipação e novos enfrentamentos.

Um dos elementos centrais nos relatos é o papel do professor como agente de acolhimento. ML3 afirma: "*Os professores que são da comunidade falam abertamente sobre isso também. E os que não são também promovem debates sobre isso e parecem ser bem compreensíveis. Em relação aos professores, eu nunca me lembro de nenhum problema envolvendo LGBTfobia*." Essa experiência indica a presença de contingências reforçadoras em sala de aula, com posturas afirmativas que funcionam como estímulos discriminativos para uma expressão identitária segura. Isto é, professores que se posicionam de forma acolhedora aumentam a probabilidade dos estudantes se engajarem em comportamentos de participação, pertencimento e visibilidade, transformando a sala de aula em contexto que não só evita punições, mas valida ativamente a diversidade. Nessa esteira, Santos et al. (2015) apontam que vínculos respeitosos com docentes podem funcionar como fatores de proteção frente a violências simbólicas e estruturais no ensino superior, favorecendo bem-estar e adaptação acadêmica.

Os dados indicam ainda que muitas experiências positivas de acolhimento dependem mais do engajamento individual de professores do que de diretrizes institucionais. MB3 descreve que "*que se não for, sei lá, uma aula preparada ou isso, por exemplo, em uma disciplina a gente teve pessoas que atendem, pessoas da comunidade falando sobre como é o atendimento*"; e ML2 complementa: "*Na nossa grade não tem nada relacionado. Se teve algum professor que trouxe a temática para dentro da sala de aula, eu não lembro. Mas, de uma forma geral, dificilmente teve algum assunto relacionado*". O acesso a discussões qualificadas sobre diversidade sexual e de gênero permanece, assim, condicionado à "sorte" de encontrar docentes sensibilizados, o que produz um cenário de pertencimento instável e desigual.

Esse cenário dialoga com análises que identificam a marginalização dessas temáticas na formação superior, frequentemente restritas a ações fragmentadas e voluntaristas, como argumenta Silva (2020). A ausência ou baixa presença de conteúdos sistemáticos sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos pode contribuir para a manutenção de ambientes heteronormativos, nos quais a pluralidade aparece como exceção. Estudos sobre políticas de inclusão apontam que a universidade precisa assumir papel protagonista na promoção da equidade, por meio de diretrizes pedagógicas, políticas de permanência e formação voltada à diversidade (Terra et al., 2019).

Quando o acolhimento depende predominantemente de iniciativas individuais, observa-se uma oferta instável e pouco sistematizada. Estudos apontam que essa condição está relacionada à ausência de formação pedagógica específica na docência universitária, especialmente entre profissionais oriundos de cursos de bacharelado, bem como a uma compreensão limitada do papel docente, frequentemente desvinculada de suas dimensões éticas, políticas e sociais. Além disso, a literatura indica que ações institucionais voltadas à diversidade e ao enfrentamento de práticas discriminatórias, embora relevantes, mostram-se insuficientes quando concentradas em setores específicos, sem incorporação transversal nas políticas e práticas institucionais (Salvador & Sordi, 2024; Guimarães & Nardi, 2024).

Em vários relatos coletados, a ausência de LGBTfobia explícita já é tomada como indicador de ambiente "positivo", revelando uma concepção de acolhimento ainda centrada na "não violência", e não na presença ativa de práticas afirmativas. HB2 sintetiza dizendo "*Hoje eu acho que é um ambiente mais acolhedor do que o resto da sociedade*." A avaliação, embora favorável, sugere que a

universidade é percebida como "menos hostil", e não necessariamente como Ambiente Nutridor, de acordo com as diretrizes propostas pelo conceito.

Ao lado dessas fragilidades, emerge com força a dimensão da reexistência nos espaços de convivência entre pares. MB1 relata que "*Apesar desse sentimento de invisibilidade, eu me sinto bem, me sinto tranquila, porque eu acho que eu me cerco de bastante gente que é da mesma comunidade*." Esses grupos funcionam como fontes de reforçamento social, elevando a sensação de pertencimento. Sob uma ótica contextual, configuram-se como microambientes que, em alguma medida, compensam a ausência de políticas institucionais robustas e eficazes.

As contradições, contudo, são marcantes. MB2 relata incômodo com a exposição da orientação sexual, relatando "*As pessoas têm uma absoluta certeza sobre a tua situação na tua vida [...] e eu achava desagradável as pessoas verem, com certeza, sobre a minha orientação sexual*"; e ML1 acrescenta: "*E, nossa, tem muito caso de assédio, de violência psicológica também*." Esses trechos evidenciam que apoio e violência coexistem no mesmo cenário, o que reforça a hipótese de que o cuidado permanece pontual e pouco sistematizado. Nos relatos analisados, a percepção de ausência de respostas institucionais consistentes e públicas aparece associada à sensação de manutenção de episódios de assédio, invasão de privacidade e violência simbólica, fragilizando a consolidação de comportamentos pró-sociais em uma escala coletiva.

Nesse sentido, os grupos de apoio formados por estudantes LGB surgem como estratégias centrais de cuidado e solidariedade. MB5 relata que "*Foi até a partir disso* [entrada na universidade e participar de grupos de pessoas da comunidade] *que eu consegui me assumir. Eu me assumi quando entrei aqui*." MB3 complementa dizendo que se sente "*muito mais entendida e acolhida por pessoas da comunidade. Principalmente com mulheres que se envolvem com mulheres*." No mais, ML2 destaca que "*hoje em dia eu tenho um grupo [...] que vão estar comigo para além da UFPA quando acabar*." Esses coletivos operam como redes de reforçamento intenso, seja positivo ou negativo, fundamentais para quem vivencia rejeição familiar ou rupturas afetivas, como coloca Santos et al. (2015).

Quando tais grupos permanecem à margem das estruturas formais, contudo, corre-se o risco de que o acolhimento se concentre em nichos identitários específicos, sem relação ou responsabilização institucional. ML3 observa que "*Atualmente eu ando mais com quem é da comunidade LGBT do que com quem não é*." e HG2 acrescenta que "*Quando eu saio daqui eu não tenho nenhum contato com ninguém [...] eles têm seus ciclos fechados e eu não estou dentro desses ciclos*." Sem suporte institucional consistente, a convivência segura tende a se limitar a círculos relativamente homogêneos, produzindo formas involuntárias de segregação, e quando o aluno - mesmo sendo LGB - não se encaixa por alguma questão em específico, acaba ficando sem redes de apoio consistentes na sua trajetória acadêmica.

Guimarães e Nardi (2024) mostram que instituições acabam "terceirizando" o cuidado com a diversidade para coletivos estudantis, sem assumir responsabilidade no nível da gestão. Isso pode se configurar como um arranjo desigual de contingências, já que comportamentos de acolhimento e enfrentamento à discriminação são exigidos de grupos vulnerabilizados, mas pouco reforçados entre membros de grupos hegemônicos (pessoas brancas e cisgêneras, geralmente homens). Nesse contexto, repertórios pró-sociais dificilmente se disseminam de forma ampla e estável, comprometendo a qualidade de vida e bem-estar de corpos dissidentes.

Isso não significa deslegitimar os grupos identitários. Eles são necessários, mas insuficientes para abarcar todo processo de inclusão e permanência. Esses grupos são fundamentais para a

sensação de pertencimento, suporte mútuo e resistência dentro da universidade, porém não substituem políticas institucionais permanentes. Quando a universidade se apoia excessivamente em iniciativas autônomas de estudantes para responder às demandas de acolhimento, reforça a ideia de que o enfrentamento à discriminação é tarefa exclusiva de quem sofre seus efeitos, e não um dever social e coletivo. Biglan (2015) argumenta que a promoção de comportamentos pró-sociais em ambientes nutridores requer intencionalidade estrutural, com a organização consistente, previsível e transversal de reforçadores ao longo de todo o tecido institucional, de modo a envolver a comunidade universitária como um todo, e não apenas grupos ou segmentos específicos.

Do ponto de vista prático, o cenário aponta para a necessidade de ações institucionais mais robustas, que podem ser a) programas de formação continuada sobre diversidade; b) inclusão sistemática de conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero nos currículos; c) fortalecimento de núcleos e comissões com autonomia e recursos; d) canais de denúncia acessíveis e eficazes; e) reconhecimento público de práticas de acolhimento.

Em síntese, os dados desta dimensão evidenciam que o ambiente universitário apresenta elementos compatíveis com a promoção de comportamentos pró-sociais, mas ainda de forma desigual e pouco sistemática. Há professores, grupos e espaços que funcionam como importantes fontes de reforçamento social para estudantes LGB, contribuindo para o sentimento de pertencimento e a construção de redes de apoio. Contudo, a ausência de intencionalidade institucional clara impede que essas experiências se tornem regra. A universidade aparece como espaço simultaneamente de acolhimento e exclusão. Para aproximar-se de um Ambiente Nutridor, é necessário que comportamentos pró-sociais - hoje restritos a nichos específicos - sejam ampliados, estruturados e institucionalizados como parte de um projeto coletivo de democratização e cuidado.

Limitação e monitoramento de influências contextuais problemáticas

Nesta dimensão, os dados apontaram que a universidade limita algumas influências adversas de modo parcial e pouco sistemático, especialmente quando se trata de assédio, insegurança, microviolências, sobrecarga e exclusão entre pares. Embora alguns dos relatos aqui analisados já tenham aparecido em dimensões anteriores, sua retomada sob a ótica da terceira dimensão do Ambiente Nutridor (Biglan, 2015) permite aprofundar a compreensão sobre como o contexto universitário limita influências adversas. A proposta de Biglan pressupõe que um mesmo fenômeno possa ser examinado a partir de diferentes ângulos, evidenciando nuances específicas em cada dimensão. Assim, experiências previamente discutidas como condições sociais tóxicas ou como expressões de comportamentos pró-sociais reaparecem sob a pergunta: A universidade monitora práticas que causam sofrimento e comprometem o desenvolvimento de estudantes LGB?

Os dados indicam que determinados aspectos da vivência universitária operam como influências potencialmente prejudiciais à saúde emocional, social e acadêmica dessa população. A análise das entrevistas permitiu delinear quatro eixos principais: ambiente físico, relação professor–aluno, sobrecarga acadêmica e relações entre pares. Cada um deles pode favorecer respostas de esquiva, isolamento, sofrimento psíquico ou evasão, sobretudo quando não há monitoramento sistemático nem intervenção institucional consistente acerca de comportamentos problemáticos - aqui compreendidos como qualquer interação que promova qualquer tipo de mal-estar ou sofrimento a outra pessoa. Ainda que a dificuldade de acesso ao campus, precariedade de infraestrutura, excesso de tarefas e insegurança física pareçam

condições "gerais", a leitura interseccional mostra que seus efeitos são diferenciados conforme gênero, orientação sexual, classe e raça, ampliando riscos para estudantes LGB.

O primeiro eixo diz respeito ao ambiente físico, especialmente localização e acesso. Deslocamentos longos e cansativos, frequentes entre universitários, assumem peso particular para estudantes em vulnerabilidade social – como aqueles expulsos de casa, refugiados ou residentes em periferias com poucas rotas de transporte. Nesses casos, o deslocamento expressa a continuidade de desigualdades estruturais ao longo da trajetória educacional e social. MB2 comenta "*Acho que o fato da faculdade se localizar muito longe, e tem poucas regiões de ônibus que venham pra cá, dificulta muito a permanência saudável aqui. Porque além de ter o teu desgaste de assistir aula, fazer seus negócios, a gente tem um desgaste absurdo com o deslocamento*". O trajeto exaustivo intensifica cansaço, prejudica sono, aumenta estresse e pode reduzir a frequência às aulas, sobretudo quando se soma a trabalho e responsabilidades domésticas, como já comentado. Em termos comportamentais, nota-se que respostas de permanência competem com respostas de esquiva ao desgaste, enfraquecendo o engajamento acadêmico e a permanência estudantil.

A estrutura do campus também é marcada por preocupações com segurança física. Relatos de furtos, assaltos e perseguições em áreas pouco iluminadas ou com baixa circulação revelam um cenário em que a proteção não é garantida. HG3 afirma sobre "*A questão da segurança, claro que já* [ouvi situações]... *Nesse ano mesmo, já ouvi relatos. De questão de assalto, de furto*". A percepção de segurança, porém, é também modulada por marcadores sociais, como podemos perceber no relato de ML1: "*Para nós mulheres, às vezes, eu tenho medo de ser, tipo, um homem ficar seguindo*", enquanto HB2 reconhece que vê a universidade "*Como um local muito seguro pra mim, né? Porque eu também sou homem, então... Eu não sou uma mulher, né? Porque muitas mulheres não se sentem seguras, e eu super entendo*". Assim, o mesmo ambiente assume funções diferentes a depender da história de reforçamento e punição de cada corpo, isto é, para homens cis o espaço universitário pode ser relativamente neutro, já para mulheres e outras identidades dissidentes, associa-se a maior probabilidade de contato com estímulos aversivos, como assédio e importunação. Na análise desse cenário, Biglan (2015) destaca que instituições comprometidas com o bem-estar devem antecipar riscos e não apenas reagir a episódios críticos, investindo em infraestrutura, iluminação e protocolos preventivos de segurança.

No plano das relações interpessoais, a assimetria na relação professor–aluno aparece como um foco importante nessa dimensão. As entrevistas registraram relatos de comentários preconceituosos, naturalização da hierarquia, assédio sexual e violência interpessoal. MB4 aponta que "*Muitos professores, dentro da sala de aula mesmo, são violentos e não acontece nada com eles*", e ML2 complementa ao dizer que "*A gente está dentro de um espaço em que denúncias e casos de assédio sexual não só entre alunos, mas de professores com alunos são bem recorrentes, assim como em qualquer outro espaço fora da universidade, isso também é real*". Aqui, trata-se então de contingências coercitivas, a posição de poder é usada como instrumento de controle, punindo questionamentos, posicionamentos críticos ou a simples presença de estudantes dissidentes, visto que destoam de uma suposta normatividade arbitrariamente construída.

Um ponto sensível que apareceu nos relatos é a forma como a instituição lida com denúncias de assédio, especialmente quando envolvem docentes. ML2 contextualiza falando que "*Quando a gente entra, a gente se depara, na verdade, com vários preconceitos, várias agressões, assédios. E isso deixa a gente um pouco temeroso [...] Em que já*

ocorreu que uma colega, por exemplo, sofreu assédio sexual de um professor", e HG4 acrescenta: "*Que ainda na UFPA acontece muito assédio, assédio moral dos professores com os alunos*". Embora este estudo não tenha analisado documentos institucionais ou fluxos administrativos de denúncia, os relatos indicam que os participantes percebem tais processos como pouco transparentes. Corroborando, Silva et al. (2024) mostram que omissão e baixa visibilidade das respostas institucionais ao assédio sexual são recorrentes no ensino superior, contribuindo para revitimização e silêncio das vítimas. Assim, mesmo quando há responsabilização, a ausência de retorno público fragiliza a percepção de justiça. Biglan (2015) lembra que monitorar influências adversas implica retroalimentação contínua entre comunidade e gestão, com normas claras e aplicadas de forma consistente.

A sobrecarga acadêmica também se configura como influência problemática dentro do contexto acadêmico, sendo naturalizada como sinônimo de "excelência" e compondo assim um cenário de adoecimento. ML2 relata que "*Às vezes eu passava uma madrugada inteira tentando fazer alguma coisa para não acumular, só que acabava acumulando. Então, foi um período assim muito sofrido, pra falar a verdade. Tudo virou de cabeça pra baixo... alimentação, sono. Acho que a própria ida para a universidade era muito sofrida também*." e, nessa linha, HG3 enfatiza que "*Muitas pessoas sofrem dentro da universidade e chegam a cometer suicídio, ou tentam cometer suicídio dentro da própria universidade*." Para estudantes LGB, essas demandas somam-se a exclusões e microviolências. HB4 descreve "*Quando a galera percebeu que ele não era hétero e tudo mais, eles começaram a propositalmente excluir ele de parte do trabalho, e quando chegou no dia da apresentação eles estavam tipo assim... meio que por fora de tudo, tipo na tentativa de humilhar ele* [...]". A exclusão deliberada e a exposição pública operam como punição social planejada, pareando o contexto acadêmico a risco de humilhação e aumentando a probabilidade de esquiva, ausência e retraimento. Biglan (2015) destaca que arranjos coercitivos e metas inatingíveis favorecem ansiedade, depressão, esgotamento e estratégias desadaptativas de regulação emocional.

As relações entre pares, que poderiam operar como importantes fontes de suporte, também se mostram atravessadas por práticas discriminatórias. Entre homens, persistem bullying, piadas homofóbicas e uso depreciativo de termos como "viado" e "sapatão". HB1 afirma ter considerado que "*O bullying ia terminar quando a gente saísse do ensino médio, mas ainda acontece aqui [...] eu não acho a UFPA exatamente tão seguro*". HG2 relata "*muita, muita piada [...] 'viado', [...] 'sapatão' [...] num sentido mais pejorativo, em questão de ofensa*".

A literatura aponta que práticas cotidianas aparentemente banalizadas, como "brincadeiras" e comentários, operam como formas simbólicas de LGBTfobia que regulam normas de gênero e sexualidade, produzindo contextos institucionais marcados por discriminação. Esses contextos estão associados a sofrimento psíquico significativo, caracterizado por hipervigilância, sentimentos de inadequação e isolamento, com impactos diretos sobre a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes (Feola & Santos, 2023; Martins & Pretto, 2023; Santos & Lima, 2022). No entrelace entre literaturas e relatos, tem-se então o contexto acadêmico como um espaço potencialmente aversivo, que pode dificultar o acesso a estímulos reforçadores, aumentando o custo de resposta dos repertórios de permanência e aumentando a probabilidade de comportamentos de fuga e esquiva, isto é, a evasão estudantil.

Entre mulheres LGB, evidencia-se a intersecção entre misoginia e dissidência sexual. Souza et al. (2021) apontam que lésbicas e bissexuais são duplamente vitimizadas, seja pelo

gênero ou pela orientação sexual dissidente. ML1, ao comentar sobre sua performance social, traz que "*Eu performo feminilidade, né? Então os caras acham que eu gosto de homem e tal, e aí é bem desconfortável*." Além disso, MB1 afirma sentir "*uma invisibilidade muito grande [...] parece que é uma questão de escolha... homem ou mulher*" e acrescenta: "*quando você carrega características mais fortes que te discriminam [...] existe sim um temor um pouco maior [...] de ter alguma situação de alguém chegar e ser um pouco mais agressivo com você*." Assim, a universidade pode ser compreendida como espaço ambivalente, sendo lugar de encontro e politização, mas também de reprodução de misoginia e estigma.

Diante de influências problemáticas, estudantes constroem suas próprias redes de proteção. Amizades e coletivos LGB - como já relatado por MB5, MB3 e ML2 - funcionam como formas espontâneas de monitorar e amortecer violências cotidianas vivenciadas. Martins e Pretto (2023) mostram que essas redes reduzem isolamento e ampliam pertencimento, operando como "almofadas" frente a contextos hostis. À luz de Biglan (2015), trata-se de arranjos protetivos informais que limitam parcialmente efeitos de influências adversas que a instituição ainda não consegue regular adequadamente.

Biglan (2015) defende que ambientes nutridores não apenas promovem comportamentos pró-sociais, mas limitam ativamente práticas prejudiciais. Os dados desta dimensão indicam avanços pontuais, mas também lacunas significativas no monitoramento e enfrentamento de assédio, sobrecarga, microviolências e insegurança física, com impacto mais intenso sobre estudantes que acumulam marcadores de vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, evidenciam a força das estratégias coletivas de resistência. A partir desse quadro, a análise se desloca, na dimensão seguinte, para a promoção de valores, flexibilidade psicológica e engajamento em práticas que favoreçam o florescimento das potencialidades dos estudantes, ampliando o compromisso institucional com a diversidade e o cuidado mútuo.

Promoção de valores sociais e flexibilidade psicológica

Nesta dimensão, os relatos sugerem que a universidade favorece processos de reconstrução identitária, elaboração de valores e ampliação de repertórios de autenticidade, embora tais processos sejam atravessados por estratégias de autoproteção e modulação da expressão de gênero e sexualidade. A noção de flexibilidade psicológica, central nesta dimensão, deriva da Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) proposta por Hayes, Strosahl e Wilson (2021), e refere-se à capacidade de agir orientado por valores mesmo diante de eventos internos dolorosos. Envolve reconhecer pensamentos, sentimentos e memórias sem evitá-los rigidamente, permanecer aberto às experiências e, ainda assim, escolher ações coerentes com aquilo que se considera importante. Esse repertório é entendido como um dos pilares da resiliência e do bem-estar, especialmente em contextos em que o sofrimento não pode ser eliminado, mas pode ser contextualizado e ressignificado (Hayes et al., 2021).

Biglan (2015) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que "Ambientes que nutrem o bem-estar ajudam as pessoas a perseguirem seus valores de forma flexível, mesmo quando enfrentam dor emocional ou circunstâncias difíceis" (p. 101, tradução livre). Assim, ambientes nutridores não apenas reforçam comportamentos adaptativos, mas fomentam repertórios que sustentam trajetórias significativas mesmo sob pressão, cansaço ou adversidade, aspecto essencial para fortalecer as vivências de estudantes LGB no ensino superior.

Os relatos analisados mostram que a universidade funciona como contexto simultâneo de ruptura e reconstrução de processos identitários. Muitos estudantes descrevem que, antes da vida

acadêmica, a (re)existência foi marcada pela sobrevivência, autocensura e esquiva da própria identidade; contudo, após ingressar na UFPA, foi possível vivenciar maior liberdade para se expressar e elaborar quem são. MB3 sintetiza esse movimento ao afirmar que "*Foi muito importante eu conseguir expressar a minha sexualidade [...] poder viver sem precisar me esconder*". Relatos como esse demonstram o papel da universidade como espaço de transformação na trajetória de vida dos estudantes, permitindo o rompimento de antigos silenciamentos e o florescimento de identidades anteriormente reprimidas.

ML2 reforça essa trajetória ao relatar que foi "*Um processo de aceitação minha, inicialmente, para depois sentir aceitação dos outros [...] eu não entrei na UFPA assumida*". Aqui, a aceitação aparece como processo relacional, isto é, a construção da identidade envolve tanto autoconhecimento quanto reconhecimento social (como já discutido por Tourinho, 2009 ao discorrer sobre subjetividade). Para Biglan (2015), ambientes nutridores reforçam exatamente esse processo ao oferecer oportunidades de escolha, validação e sustentação de compromissos pessoais, o que, no contexto universitário, se manifesta em espaços que legitimam a diversidade e incentivam ações alinhadas a valores significativos.

Entretanto, esse pertencimento não se configura de forma plena ou incondicional. Vários participantes relatam a necessidade de ajustar expressão de gênero, linguagem corporal e modos de interação conforme o contexto, como coloca ML1 "*Agora mudei completamente, me feminilizei mil por cento [...] eu também mudo completamente [...] me sinto super desconfortável*". Essa tensão entre autenticidade e segurança evidencia contingências que restringem ações orientadas por valores, demandando monitoramento constante do ambiente e modulação da própria identidade através de reforçamento negativo, isto é, fortalecendo comportamentos que evitem ou adiem a presença de estímulos aversivos (Catania, 1999).

Tal dinâmica pode ser compreendida como supressão parcial de repertórios de autenticidade diante de estímulos discriminativos que sinalizam risco social (Catania, 1999). A ocultação emerge como operante reforçado negativamente - reduz exposição à rejeição, mas restringe expressão identitária. Biglan (2015) argumenta que ambientes verdadeiramente nutridores diminuem a necessidade de camuflagem, oferecendo segurança suficiente para que valores possam ser expressos livremente. Assim, as estratégias de modulação relatadas pelos participantes não refletem excesso de sensibilidade, mas, sim, escolhas adaptativas frente a contingências reais, como mostram os dados de Vasconcelos et al. (2023).

Outro elemento relevante diz respeito ao papel da passabilidade[2] como mediadora da aceitação. MB1 observa que "*Acho que para mim é mais fácil por ser mulher cis [...] muito feminina. Eu sinto que eu fico imune a uma série de violências*". A fala explicita como a aceitação, quando atrelada à performance de gênero, transforma-se em reforçamento diferencial que mantém a marginalização de expressões divergentes da norma. A passabilidade funciona como um conjunto de estímulos discriminativos que sinalizam menor probabilidade de contato com punição social. Para estudantes que não se enquadram nesses padrões, aumenta-se então a exposição à violência e a necessidade de outras estratégias protetivas, dificultando a expressão de valores como

[2] A passabilidade é aqui compreendida como a possibilidade de uma pessoa ser socialmente percebida como pertencente a padrões normativos de gênero e sexualidade, reduzindo, em determinados contextos, a probabilidade de exposição direta a sanções, vigilância ou violência. No caso de pessoas LGB cisgêneras, a passabilidade pode funcionar como variável contextual que modula o risco de punição social, mas também pode produzir invisibilização e reforçar padrões normativos de aceitação condicionada (Duque, 2020).

autenticidade e autonomia – o que aponta a necessidade de estudos específicos com a população transgênero.

A amizade entre pares surge como contexto privilegiado de acolhimento e expressão. HB1 afirma que se sente "*Mais à vontade com os meus amigos [...] a gente conversa, a gente se expressa*". Nesses contextos, a flexibilidade psicológica funciona como ferramenta para circular entre ambientes seguros e não seguros, mantendo alguma coerência pessoal. Entretanto, quando exercida quase exclusivamente como mecanismo de defesa, ela pode limitar o engajamento pleno com os próprios valores. Biglan (2015) ressalta que promover flexibilidade não significa exigir "adaptação", mas criar contextos que reduzam a necessidade de autopreservação como forma de proteção.

Em contrapartida às tensões descritas, muitos estudantes relatam experiências significativas de acolhimento em coletivos, ligas acadêmicas e espaços de convivência. MB4 conta que "*Na liga acadêmica que eu participo é um espaço muito confortável, muito acolhedor para se falar de pensamentos, sentimentos*". HG3 complementa trazendo que a "*Universidade potencializou muito mais a minha visão de uma pessoa gay [...] em relação a respeito, a limite*". Esses espaços operam como núcleos de participação cívica e desenvolvimento de repertórios pró-sociais. Biglan (2015) destaca que ambientes nutridores oferecem oportunidades concretas de engajamento coletivo, reforçando comportamentos de solidariedade e senso crítico.

Os laços construídos nesses espaços também têm função protetiva subjetiva, como podemos ver no relato de HB1 "*Tenho um maior apoio na minha atual sexualidade por meus amigos [...] fui entender também um pouco mais da sexualidade*". Esses vínculos funcionam como reforçadores positivos que ampliam repertórios de enfrentamento, especialmente quando a instituição não oferece suporte formal. Ambientes que promovem esses laços reduzem riscos, fortalecem a flexibilidade psicológica e ampliam o senso de agência.

Biglan (2015) sustenta que ambientes nutridores devem acolher dores e fornecer suporte para reconstrução identitária, garantindo que a mudança não ocorra de forma solitária nem culpabilizante. Muitos estudantes descrevem um processo de mudança de controle de estímulos, sobretudo àqueles relacionados à religião, à família e a históricos valores conservadores. Nessa esteira, HB3 relata que "*Já tive uma época que eu era mais reprimido, principalmente porque eu tive uma criação bem conservadora, cristã*". Esse exemplo demonstra como esse processo, frequentemente doloroso, abre espaço para novos significados e escolhas mais alinhadas aos próprios valores. O caráter transformador dessa trajetória é sintetizado por MB4 que diz "*Pra mim foi um espaço de potencializar e se permitir viver [...] antes era tudo para a sobrevivência*". Na perspectiva da ACT (Hayes et al., 2021), essa transformação reflete o movimento da flexibilidade psicológica, direcionado a reconhecer experiências internas - como medo, vergonha, insegurança - sem permitir que elas controlem rigidamente as ações futuras, abrindo espaço para escolhas comprometidas com valores.

Ao longo da análise, torna-se evidente que a flexibilidade psicológica não pode ser compreendida como atributo individual isolado, mas como fenômeno contextual, dependente das oportunidades e barreiras oferecidas pela instituição. Ela se desenvolve na interação com ambientes que legitimam a diversidade, fornecem suporte e reduzem contingências coercitivas.

Assim, esta dimensão evidencia que ambientes nutridores - como defende Biglan (2015) - são aqueles que ampliam possibilidades, validam experiências e oferecem condições para que indivíduos se aproximem da vida que desejam viver.

Para estudantes LGB, isso significa acessar uma universidade que não apenas tolera sua presença, mas sustenta ativamente seu florescimento, garantindo que a autenticidade não precise ser trocada pela segurança.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as experiências de estudantes lésbicas, gays e bissexuais no ensino superior a partir das quatro dimensões do conceito de Ambiente Nutridor. A partir dos relatos analisados, observou-se que a universidade se configura como um contexto ambivalente, no qual contingências de acolhimento, pertencimento e reconstrução identitária coexistem com práticas de silenciamento, vigilância, microviolências e fragilidades institucionais.

A experiência universitária de estudantes lésbicas, gays e bissexuais é marcada por tensões binárias que atravessam acolhimento e silenciamento, descoberta e medo, expansão identitária e vigilância cotidiana. Embora a universidade funcione como espaço de reconstrução subjetiva, convivência entre pares e distanciamento de contextos familiares opressores, ela continua permeada por lógicas normativas que tornam o pertencimento algo assistemático e não plenamente assegurado pela instituição.

As quatro dimensões do Ambiente Nutridor (Biglan, 2015) revelam um cenário ambivalente. Há fragilidades estruturais expressivas, mas também contingências protetivas que favorecem inclusão e bem-estar. A análise mostrou que ações positivas em uma dimensão repercutem nas outras: grupos de apoio entre pares, por exemplo, funcionam como importantes contextos de empatia e acolhimento, ao mesmo tempo em que reduzem a exposição a influências nocivas e ampliam as condições para expressão identitária coerente com valores pessoais.

Diante desse quadro, a universidade precisa avançar para além da prevenção passiva de danos. É necessário produzir condições explícitas de acolhimento, validação e escuta qualificada, articulando ações consistentes com as quatro dimensões do Ambiente Nutridor. A inserção sistemática de debates sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos constitui um passo fundamental, pois rompe com o silenciamento institucional e evita que a formação crítica dependa da sensibilidade individual de docentes específicos. Da mesma forma, a formação continuada de professores e técnicos é essencial para reduzir a aleatoriedade no tratamento dado às questões que envolvem identidades dissidentes.

Além disso, fortalecer comportamentos pró-sociais na comunidade acadêmica requer descentralizar práticas de apoio, estimulando que cada unidade desenvolva estratégias próprias de convivência segura, diálogo e escuta ativa. Práticas como o aconselhamento entre pares (Cavalcante & Menezes, 2023) podem estruturar redes de suporte contínuas, democratizando o acesso ao cuidado. Por fim, o monitoramento de influências institucionais nocivas demanda mecanismos de denúncia acessíveis e transparentes, que garantam retorno aos estudantes e permitam análises capazes de subsidiar políticas preventivas.

Esta pesquisa apresenta limitações que precisam ser consideradas. A análise foi construída a partir de entrevistas com estudantes LGB de uma universidade pública específica, não tendo incluído análise documental de políticas institucionais, observação direta de práticas administrativas ou entrevistas com gestores, docentes e técnicos. Assim, as interpretações sobre o funcionamento institucional referem-se às experiências e percepções dos participantes, não permitindo generalizações sobre a totalidade da instituição. Ainda assim, os relatos oferecem elementos relevantes para compreender como determinadas contingências universitárias são vivenciadas por estudantes LGB e como podem orientar futuras investigações e ações institucionais.

Este estudo buscou contribuir para o fortalecimento de uma universidade mais sensível, responsável e comprometida com o florescimento humano. Seus resultados oferecem elementos importantes para tensionar práticas institucionais e orientar transformações. O compromisso com a diversidade não pode depender de esforços individuais, deve ser assumido como responsabilidade coletiva e institucional. Garantir acesso não basta, é preciso assegurar permanência com dignidade, pertencimento com sentido e florescimento com liberdade.

Declaração de Contribuição de Autoria CRediT

O texto deste manuscrito foi baseado em dissertação de mestrado de autoria de Vinicius Cutrim Ferreira, defendido em 2025 junto ao curso de pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará. A pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Declaração de Conflito de Interesses

Os autores declaram não ter nenhum conflito de interesses.

Referências

Araújo, M., Lopes, X., Azevedo, C., Dantas, D., & Souza, J. (2021). Qualidade do sono e sonolência diurna em estudantes universitários: Prevalência e associação com determinantes sociais. *Revista Brasileira de Educação Médica, 45*(2). https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200182

Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia em Pesquisa, 12*(3), 44–52. https://doi.org/10.24879/2018001200300544

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Biglan, A. (2015). *The nurture effect: How the science of human behavior can improve our lives and our world*. New Harbinger Publications.

Calegari, T. W., & Zilio, D. (2025). Ambientes Nutridores: Uma Estratégia para Promover uma Cultura da Prevenção na Primeira Infância. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 21(1).

Catania, A. C. (1999). Aprendizagem e cognição (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Cavalcante, A. V. C. de M., & Menezes, A. B. de C. (2023). Peer counseling no ensino superior: revisão integrativa de uma metodologia de intervenção em saúde mental. Unifunec científica multidisciplinar, 12(14), 1–16. https://doi.org/10.24980/ucm.v12i14.5985

Cavalcante, A. V. C. de M., Silva, F. S. da, & Menezes, A. B. de C. (2025). *Educação superior de refugiados e Ambiente Nutridor*. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 27. https://doi.org/10.34019/1984-5499.2025.v27.49023

Cutrim, V., Barth, C. A., Menezes, A. B., Costa, T. D., & Ramos, C. C. (2025). A relação entre diversidade sexual e saúde mental no ensino superior. *Caderno Pedagógico, 22*(4), e14252. https://doi.org/10.54033/cadpedv22n4-193

Duque, T. (2020). A epistemologia da passabilidade: Dez notas analíticas sobre experiências de (in)visibilidade trans. História Revista, 25(3), 32–50. https://doi.org/10.5216/hr.v25i3.66509

Feola, L. A., & Santos, A. E. C. dos. (2023). Pessoas LGBT+ e suas vivências educacionais no ensino superior: Reconhecendo violências. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero, 14*(1), 1–20.

Fernandes Filho, R., & Oltramari, J. C. (2021). Psicologia escolar e população lgbti+ no ensino superior: um relato de experiência. *Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 25*, 1–4. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021236981

Fernandes, T. F., Monteiro, B. M. de M., Silva, J. B. M., Oliveira, K. M. de, Viana, N. A. O., Gama, C. A. P. da, & Guimarães, D. A. (2017). Uso de substâncias psicoativas entre universitários brasileiros: Perfil epidemiológico, contextos de uso e limitações metodológicas dos estudos. *Cadernos Saúde Coletiva, 25*(4), 498–507. https://doi.org/10.1590/1414-462X201700040181

Ferreira, V. C. (2025). “Aqui foi o primeiro espaço onde eu pude respirar” - Ambiente Nutridor e Diversidade Sexual: Vivências de pessoas Lésbicas, Gays e Bissexuais na Universidade Federal do Pará. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade

Federal do Pará. 136 p.

Ferreira, L. P., & Silva, R. B. (2023). Atividade física regular tem grande impacto nas doenças mentais. *Jornal da USP*. https://jornal.usp.br/radio-usp/atividade-fisica-regular-tem-grande-impacto-nas-doencas-mentais

Flores, E. P. (2017). Análise do comportamento: Contribuições para a psicologia escolar. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 19(1), 115–127.

Guimarães, A. C. C., & Nardi, H. C. (2024). Currículo, gênero e diversidade sexual em Institutos Federais: O papel dos NUGEDS. *Psicologia & Sociedade, 36*, e231604. https://doi.org/10.1590/1807-0310/2023v36231604

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2021). Terapia de aceitação e compromisso: O processo e a prática da mudança consciente (2. ed.; S. M. M. da Rosa, Trad.; M. Valentim, Rev. Téc.). Artmed.

Martins, R. R., & Pretto, Z. (2023). Efeitos da homofobia na saúde mental de jovens que se experienciam como homens homossexuais. *Periódicus, 19*(1), 378–404. https://doi.org/10.9771/peri.v19i1.51208

Mendes, L. S., & Rocha, M. T. (2023). Os restaurantes universitários como estratégia de permanência estudantil: Revisão da produção científica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 18*(2), 45–62. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17484/17318

Prado, V. M. do, & Altmann, H. (2023). Problematizações sobre acesso e permanência de estudantes LGBTQIA+ na universidade pública: Apontamentos sobre produções acadêmicas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 39(1). https://doi.org/10.21573/vol39n12023.118646

Sahão, F. T., & Kienen, N. (2021). Adaptação e saúde mental do estudante universitário: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional, 25*, e224238. https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238

Salvador, M. A. T., & Sordi, M. R. L. (2024). A formação docente para o ensino superior: Impasses e perspectivas para a contínua aprendizagem. *Educar em Revista, 40*, e91566.

Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: Implicações na adaptação acadêmica. *Revista Psicologia: Teoria e Prática, 17*(1), 150–163. https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p150-163

Santos, J. B. dos. (2017). Estudantes LGBT no âmbito universitário: Da permanência à resistência. Universidade Federal da Paraíba. Trabalho apresentado no CONEDU – Congresso Nacional de Educação.

Santos, M. E. dos, & Lima, F. C. de. (2022). Impactos do preconceito homofóbico na saúde mental das pessoas LGBTQI+: Breves apontamentos. Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades, 13(3), 84–92. https://doi.org/10.21727/rm.v13i3.3373

Schulz, C. T., Stamates, A. L., Ehlke, S. J., & Kelley, M. L. (2023). Dimensions of binegativity differentially predict drinking to cope motivations and alcohol use severity among bisexual women. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 31*(2), 305–311. https://doi.org/10.1037/pha0000590

Silva, A. F., & Oliveira, R. P. (2023). A importância do restaurante universitário na permanência estudantil: Um estudo de caso no campus da UFC Sobral. *SciELO Preprints*. https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10208

Silva, C. C. (2020). Educação, sexualidade e formação de professores: Um estudo sobre a formação de professores em relação à sexualidade e identidade de gênero. *Revista Humanidades e Inovação, 7*(12), 242–255. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5920

Silva, M. L., Leonidio, A. C. R., & Freitas, C. M. S. M. de. (2015). Prática de atividade física e o estresse: Uma revisão bibliométrica. *Revista da Educação Física/UEM, 26*(2), 331–339. https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.23846

Silva, S. M. P., Araujo, A. C. G. D., & Andrade, C. B. (2024). "Isso custou a minha saúde": O assédio sexual no ensino superior a partir da análise da página #MeuProfessorAbusador. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 28*, e240182. https://doi.org/10.1590/interface.240182

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. Macmillan.

Skinner, B. F. (1968). The technology of teaching. Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1971). Beyond freedom and dignity. Knopf.

Souza, C., Oliveira-Cardoso, É., Oliveira, W., Nascimento, L., Araújo, J., Leite, A. C., Neris,

R., Risk, E., Braga, I., & Santos, M. (2021). Violência contra mulheres lésbicas/bissexuais e vulnerabilidade em saúde: Revisão da literatura. *Psicologia, Saúde & Doenças, 22*(2), 437–453. https://doi.org/10.15309/21psd220210

Terra, R. B. M. R. B., Carraro, G. S., & Ferreira, M. P. R. (2019). As políticas públicas de inclusão ao ensino superior: Uma análise do contexto brasileiro nos últimos 20 anos. *Sequência, 83*, 142–159. https://doi.org/10.5007/2177-7055.2019v41n83p142

Toti, T. G., Bastos, F. A., & Rodrigues, P. F. (2018). Fatores associados à ansiedade e depressão em estudantes universitários do curso de educação física. *Revista Saúde Física & Mental, 6*(2).

Tourinho, E. Z. (2009). Subjetividade e relações comportamentais (1. ed.). Paradigma.

Vasconcelos, N. M., Alves, F. T. A., Andrade, G. N., Pinto, I. V., Soares Filho, A. M., Pereira, C. A., & Malta, D. C. (2023). Violência contra pessoas LGB+ no Brasil: Análise da Pesquisa Nacional de Saúde, 2019. *Revista Brasileira de Epidemiologia, 26*(Suppl 1), e230005.supl.1.1. https://doi.org/10.1590/1980-549720230005.supl.1.1

Wilchek-Aviad, Y., & Oren, L. (2023). Linking minority stress to substance abuse in LGB adults: The mediating effect of sexual harassment. *Current Psychology, 42*(27), 26535–26544. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03636-4