



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE
A UNIVERSIDADE**

ELDER LUAN DOS SANTOS SILVA

**TRAJETÓRIA, PERMANÊNCIA E AFILIAÇÃO DE
ESTUDANTES LGBTs NA UFRB: A TRANSFORMAÇÃO DO
ESTIGMA EM ORGULHO**

Salvador-BA
2017

ELDER LUAN DOS SANTOS SILVA

**TRAJETÓRIA, PERMANÊNCIA E AFILIAÇÃO DE
ESTUDANTES LGTBs NA UFRB: A TRANSFORMAÇÃO DO
ESTIGMA EM ORGULHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientador: Rita de Cássia Dias Pereira Alves

Co-orientador: Cláudio Orlando Costa do Nascimento

Salvador-BA
2017

SILVA, ELDER LUAN DOS SANTOS
TRAJETÓRIA, PERMANÊNCIA E AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES LGTB NA
UFRB: A TRANSFORMAÇÃO DO ESTIGMA EM ORGULHO / ELDER LUAN DOS
SANTOS SILVA. -- Salvador, 2017.

138 f.

Orientador: Rita de Cássia Dias Pereira Alves.

Coorientador: Cláudio Orlando Costa do Nascimento.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação Estudos
Interdisciplinares Sobre a Universidade) -- Universidade
Federal da Bahia, INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS,
2017.

1. Ensino superior. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4.
LGBTfobia. 5. Vida Universitária. I. Alves, Rita de Cássia
Dias Pereira. II. Nascimento, Cláudio Orlando Costa do . III.
Título.

ELDER LUAN DOS SANTOS SILVA

**TRAJETÓRIAS, PERMANÊNCIAS E AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES LGBT'S NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

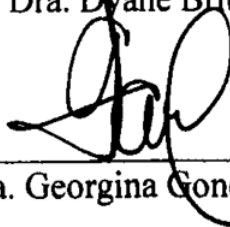
Aprovada em 18 de abril de 2017.

Banca examinadora



Prof. Dra. Ana Maria De Oliveira Uripia

Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos



Profa. Dra. Georgina Gonçalves Dos Santos

*Para as Gays, as bi, as trans, e as sapatão.
(que tão tudo organizada e vão fazer revolução!)*

AGRADECIMENTOS

À professora Rita Dias, pelo carinho, orientação, aprendizado e apoio sem medida na construção dessa dissertação e na minha construção e constituição de sujeito. O encontro com Rita me proporcionou encontrar um caminho, não só para a minha formação, mas para a vida.

Ao professor Cláudio Orlando, pelo incentivo, apoio e pelos momentos formativos.

À minha mãe Elenilza, por sempre acreditar no meu potencial, pelo investimento financeiro, pelo apoio, afeto e confiança que tem depositado em minha formação, e por nunca duvidar de que todo esse esforço vale a pena. Sem a senhora, nada disso seria possível.

Ao meu pai, Edisio, pelo carinho, investimento e preocupação de quando irei “*terminar de estudar*”.

À minha irmã Érica, que durante toda a minha formação tem me ajudado de múltiplas formas, e por nesse processo de pesquisa, escrita e (re)descoberta de si, ter sido um apoio, uma fonte de inspiração, e uma grande incentivadora.

À Laisa, irmã caçula, que torce por mim e pelo meu sucesso, e que tem me apoiado de forma incondicional em todas as escolhas que tenho feito na vida, e em minha formação.

À Manuzinha, melhor sobrinha do mundo, que mesmo não compreendendo porque eu “*ainda não parei de estudar*”, é uma das minhas maiores fontes de incentivo e motivação.

À minha tia Miralva, em nome de todos os outros familiares que acreditaram, e continuam acreditando que essa jornada que venho trilhando desde a graduação vale a pena.

A João Mário, meu parceiro, amigo e um dos meus maiores incentivadores, por não apenas me apoiar, mas por ter me proporcionado encontrar uma nova família em Salvador, que tornou os dias de escrita e pesquisa mais felizes.

Às minhas eternas Primas, Tista, Juliane, Tamiz, Martinha, Lilian e Luísa, que na verdade são as seis novas irmãs que ganhei na graduação, e que têm me apoiado e incentivado a dar continuidade a estes estudos, torcendo sempre para o meu sucesso acadêmico, profissional e pessoal.

À Tiara Melo, meu porto seguro nesse novo mundo que foi a UFBA. Essa dissertação seria impossível sem Tiara, sem seus conselhos, escutas, e sugestões para o melhoramento da pesquisa e da escrita. A parceria que constituímos durante o mestrado foi um dos melhores presentes que o EISU me trouxe, e que quero levar para minha vida.

À Iansmin e Natanael, em nome do Programa de Educação Tutorial, e dos meus queridinhos e queridinhas que me ajudaram na construção das Rodas de Saberes, e que fazem parte dessa torcida pelo meu sucesso.

A Tássio, Tiago, Helder, Vlady, Lázaro e Thiago, por serem minha segunda família e me proporcionarem os melhores momentos fora dos espaços acadêmicos.

À FAPESB, pelo financiamento dessa pesquisa.

Ao PPGEISU e todas as professoras e professores que contribuíram na minha formação, e aos colegas de turma, pela interlocução e os momentos de formação compartilhados.

Às gays, as bi, as trans e as sapatão, principalmente à Baga, Jesus, Iana, Indiara, Udinaldo e Vinícius, as interlocutoras dessa pesquisa, que construíram comigo esse estudo.

Pervertido, mal amado,
menino malvado, muito cuidado!
Má influência, péssima aparência,
menino indecente, viado!
A placa de censura no meu rosto diz:
 Não recomendado a sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado a sociedade
 Não olhe nos seus olhos
 Não creia no seu coração
 Não beba do seu copo
 Não tenha compaixão
 Diga não à aberração
A placa de censura no meu rosto diz:
 Não recomendado a sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado a sociedade

(Caio Prado)

RESUMO

O processo de democratização do ensino superior brasileiro, tem possibilitado uma maior diversificação das/dos estudantes universitárias/os, através de políticas que ampliaram o acesso, garantiram a reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, pretos e pardos, e economicamente vulneráveis. Entretanto, a ampliação do acesso, não tem garantido a permanência desses estudantes com perfis que divergem, daquele que, historicamente se estabeleceu como ideal e natural de estudante universitários. O acesso desse novo público e a própria diversificação do espaço universitário tem gerado uma série de confrontos, entre eles, os de gênero e sexualidade. Para diversos pesquisadores, a exemplo de Amaral (2015), Nadir (2015) e Givigi e Oliveira (2013), a universidade é uma instituição que produz, reproduz e atualiza as desigualdades sociais e hierarquias de classe, raça, gênero, território, origem, sexualidade, entre outras, contribuindo para que muitos conflitos sociais encontrem em seu interior mecanismos de estabilização, como no caso da heterossexualidade, que assim como na escola, é estabelecida e estabilizada como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero. A universidade está sendo compreendida, no contexto desse estudo, como uma instituição social, que reflete a estrutura e a forma de funcionamento da sociedade e que também produz as suas próprias estruturas, regras, normas, ordenamentos e valores de legitimidade internos a ela. A lógica de classificação social que naturaliza as diferenças e hierarquias e inferioriza e hostiliza certos grupos, a exemplo daqueles que se afastam dos requisitos da norma heterossexual e do binarismo de gênero, tem provocado instabilidades na permanência e no processo de afiliação de estudantes LGBTs. As questões de gênero e sexualidade, quando interseccionada com os marcadores de classe, raça e origem, tem acentuado o estranhamento em relação à universidade, interferido nas trajetórias formativas e na construção do sucesso e êxito acadêmico, como consequência de uma permanência qualificada. Este estudo teve como objetivo principal investigar a trajetória formativa e o processo de afiliação acadêmica e permanência qualificada no ensino superior de estudantes LGBTs na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Os participantes foram seis jovens, estudantes do Centro de Artes, Humanidades e Letras, vinculados aos cursos de Jornalismo, História, Serviço Social, Publicidade e Propaganda e Museologia. A abordagem ao tema foi qualitativa, e adotou-se a perspectiva da etnometodologia, ciência dos etnométodos, que tem como objetivo a busca empírica dos métodos utilizados pelos indivíduos para construir e dar sentido as suas ações cotidianas. Para identificar as interlocutoras da pesquisa, realizei as Rodas de Saberes e Formação (RSF), e a partir da identificação foram realizadas entrevistas etnonarradas e escrita de etnodiários formativos. As entrevistas e as Rodas de Saberes e Formação foram realizadas no Centro de Artes, Humanidades e Letras, e o etnodiário foi utilizado para registro das atividades de campo, assim como dos aspectos observados no cotidiano da universidade. As estudantes revelaram suas trajetórias acadêmicas, seus processos de adaptação, as dificuldades encontradas, as resistências e as formas de auto-organização, descrevendo o raciocínio prático que envolve nos processos de decisão das estratégias utilizadas para permanecer e existir na universidade. A compreensão de universidade posta pelas estudantes, dão conta de um lugar que ao mesmo tempo que apresenta-se como um terreiro de diversidades, propício para a saída do armário, vivência e expressão das sexualidades e gêneros não-binários e normativos, é também um espaço marcado por práticas de silenciamento e invisibilização desses gêneros e sexualidades, em especial nos espaços formais de aprendizagem, a exemplo da sala de aula. As dificuldades encontradas na permanência não se limitam as questões de gênero e sexualidade e estão o tempo todo se interseccionando com seus outros marcadores de diferenciando, sendo convertidos, ora em opressões e violências, ora em privilégios e diversidade. Esse trabalho pretende falar da experiência LGBT no ensino superior na realidade específica vivenciada e elaborada pelas estudantes em questão, pode, mesmo assim, estimular discussões e debates em

torno das políticas e práticas institucionais que podem e devem ser desenvolvidas para garantir a permanência qualificada e o êxito acadêmico de estudantes gays, lésbicas, travestis e transexuais que conseguirem acessar a universidade.

Palavras-chave: Ensino Superior; Gênero; LGBTfobia; Sexualidades; Vida universitária.

ABSTRACT

The process of democratization of Brazilian higher education has enabled a greater diversification of university students, through policies that broadened access, guaranteed the reservation of places for students from public schools, black and brown, and economically vulnerable. However, the expansion of access has not guaranteed the permanence of these students with profiles that differ from those who historically have established themselves as ideal and natural university students. The access of this new public and the very diversification of the university space has generated a series of confrontations, among them, those of gender and sexuality. According to Amaral (2015), Nadir (2015) and Givigi and Oliveira (2013), the university is an institution that produces, reproduces and updates the social inequalities and hierarchies of class, race, gender, territory, origin, Sexuality, among others, contributing to many social conflicts within stabilization mechanisms, as in the case of heterosexuality, which is established and stabilized as the only legitimate possibility of sexual expression and gender. In the context of this study, the university is understood as a social institution, which reflects the structure and functioning of society and also produces its own structures, rules, norms, orders and values of legitimacy internal to it. The logic of social classification that naturalizes differences and hierarchies and undermines and harasses certain groups, such as those that deviate from the requirements of the heterosexual norm and gender binarism, has provoked instabilities in the permanence and process of affiliation of LGBT students. Gender and sexuality issues, when intersected with class, race and origin markers, have accentuated strangeness in relation to the university, interfering with the formative trajectories and building academic success and success, as a consequence of a qualified stay. This study had as main objective to investigate the formative trajectory and the process of academic affiliation and qualified permanence in the superior education of LGBT students in the Federal University of the Recôncavo of Bahia. The participants were six young people, students of the Center for Arts, Humanities and Literature, linked to the courses of Journalism, History, Social Service, Advertising and Propaganda and Museology. The approach to the subject was qualitative, and the ethnomethodology perspective, ethnomethods science, was adopted, whose objective is the empirical search of the methods used by the individuals to construct and give meaning to their daily actions. In order to identify the research interlocutors, I carried out the Knowledge and Training Wheels (RSF), and from the identification were conducted ethnographic interviews and writing of formative ethnographies. The interviews and the Wheels of Knowledge and Training were held at the Center for Arts, Humanities and Letters, and the ethno-diary was used to record the field activities, as well as the aspects observed in the daily life of the university. The students revealed their academic trajectories, their adaptation processes, the difficulties encountered, the resistances and the forms of self-organization, describing the practical reasoning involved in the decision-making processes of the strategies used to remain and exist in the university. The students' understanding of the university reveals a place that at the same time presents itself as a terreiro of diversities, conducive to leaving the closet, living and expressing sexualities and non-binary and normative genres, is also a Space marked by practices of silencing and invisibilization of these genres and sexualities, especially in formal learning spaces, such as the classroom. The difficulties encountered in permanence are not limited to questions of gender and sexuality and are all the time intersecting with their other markers of differentiation, being converted, now into oppression and violence, now into privileges and diversity. This work intends to talk about the LGBT experience in higher education in the specific reality experienced and elaborated by the students in question, it can nonetheless stimulate discussions and debates around the institutional policies and practices that can and should be developed to guarantee the qualified permanence and the Academic success of gay, lesbian, transvestite and transsexual students who can access the university.

Keywords: Higher education; Genre; LGBTophobia; Sexualities; University life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Paredes do CAHL	83
Figura 1 – Paredes do CAHL	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BSH – Programa Brasil Sem Homofobia

CAHL – Centro de Artes, Humanidades e Letras

CCAB – Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CECULT – Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias

CETEC – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

CETENS – Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

CFP – Centro de Formação de Professores

GUDDS! – Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros

NUDES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidade,

NUGEDS – Núcleo de Gênero, Educação e Diversidade Sexual

PET – Programa de educação Tutoria

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPQ – Programa de Permanência Qualificada

PROPAAE – Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

UEFS – Universidade Federal de Feira de Santana

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. IMPLICAÇÕES: EU, O OBJETO E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	21
1.1 A opção etnometodológica e etno-implicada	23
1.2 O campo, os instrumentos e as autoras-interlocutoras.....	30
2. ESTRANHAMENTOS: NOTAS SOBRE AFILIAÇÃO E PERMANÊNCIA	37
2.1 O conceito de afiliação	37
2.2 Permanências.....	40
2.3 Produção de estranhos: entraves na afiliação e permanência simbólica	45
3. APRENDIZAGENS: AS NORMAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERMANÊNCIA E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA	50
3.1 A normatização do sexo e a construção de corpos, gêneros e sexualidades periféricas	50
3.2 Permanência, afiliação e violência: a resistência a aprender	59
3.3 Currículo, formação e as outras formas de (a)prender	68
3.4 Re-existências: políticas públicas para população LGBT e atuação dos coletivos universitários de diversidade sexual no enfrentamento da LGBTfobia	73
4. UMA OUTRA AFILIAÇÃO: trajetórias formativas de estudantes LGBTs na UFRB	81
4.1 Políticas, normativas e esquecimentos: a atuação da PROPAAE para a permanência de estudantes LGBTs na UFRB	81
4.2 Impressões, adaptação e primeiras dificuldades: conhecendo as interlocutoras e suas primeiras impressões sobre a universidade	85
4.2.1 Baga de Bagaceira é Destruição.	87
4.2.2 Como Negro e LGBT eu sou invisível	92
4.2.3 Parece que eu sou invisível.....	96
4.2.4 Eu sou até privilegiada	100
4.2.5 Um Sujeito que não condiz com as normas	102
4.2.6 O CAHL é muito paradoxal	104
4.3 Transformações, vivências e violências: a experiência LGBT na passagem pela universidade	106
4.4 Currículo, formação e permanência: a atuação da universidade frente a LGBTfobia	111
4.5 Trajetórias, estratégias e resistências: os modos de se afiliar e permanecer	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a vida universitária no Brasil, são recentes, e tem se intensificado após o processo de democratização da universidade pública, através das políticas que interiorizaram as universidades federais e, garantiram a reserva de vaga para estudantes pretos, pardos, provenientes de camadas populares e oriundos de escola pública. O acesso desses novos estudantes, com perfis que diferem daqueles que, hegemonicamente, sempre acessaram o ensino superior brasileiro, tem gerado fortes debates entre a comunidade universitária. Acredita-se, que apenas a democratização do acesso não é suficiente para garantir a esses estudantes uma formação com êxito, surgindo daí a demanda por uma mudança nas estruturas universitárias, e pela construção de políticas de permanência que garantam a fixação material e simbólica desses estudantes na universidade, e reduzam as violências cotidianas, espetaculares e epistêmicas

Isso se dá porque, o ingresso na vida universitária provoca uma mudança radical na vida desses jovens, exigindo dos mesmos uma performance específica, norteada por regras e normas, tanto da instituição universitária, quanto nas demais relações sociais já estabelecidas. Para Coulon (2008), ser uma estudante universitária/o é um status social provisório, que exige a apreensão daquilo que ele chama de “ofício de estudante”. Aprender o ofício significa tornar-se uma estudante universitária/o, em um processo que ele chama de afiliação à universidade. O que, conseqüentemente, resultaria nessa estudante não fracassar, não ser eliminada/o, nem se auto eliminar. Constitui-se como uma passagem do status de aluna/o - caracterizado por sua maior dependência - para a/o de estudante, com mais protagonismo e autonomia (COULON, 2008), adequando-se às exigências acadêmicas, adaptando-se aos códigos e regras do ensino superior, e inserindo-se ativamente nesse novo ambiente, tornando-se membro de um novo grupo.

Segundo Coulon (2008), esse momento do aprendizado do ofício de estudante torna-se um processo de seleção e classificação social, que definirá quem permanecerá, e quem será excluído da universidade. Por isso, oferecer condições de permanência objetiva as/aos estudantes universitárias/os, tornou-se um mecanismo de demasiada importância para assegurar a competência da/o mesma/o nesse ofício, e sua conseqüente afiliação, e possibilidade de êxito.

Ao considerarmos aqueles grupos para os quais a universidade sempre foi um espaço negado ou um lugar não-natural, a vinculação acaba sendo ainda mais difícil e penosa, pois, muito além da apreensão formal dos códigos, normas, regras institucionais e de conduta,

essas/es novas/os estudantes serão submetidas/os à sensação de solidão, de ainda estar em um lugar que não é seu, não se reconhecendo assim como membro daquela comunidade, cabendo então às instituições, ao formular suas políticas de ensino, considerar que o lugar social, as identidades e os pertencimentos dos indivíduos que ingressam na universidade, interferirão diretamente no êxito acadêmico, e no seu processo de afiliação e permanência (TEIXEIRA, 2011).

Esse entendimento, de defesa de uma política institucional de permanência, torna-se muito caro quando falamos da condição das e dos estudantes com identidades marcadas pela não-heterossexualidade, ou não definidos pelo binarismo de gênero. Na perspectiva de Teixeira (2011), esses estudantes constituem um grupo social que está, sob diversos aspectos, distante do grupo e das práticas sociais homogêneas e reproduzidas pela universidade, que não raro, é atravessada por marcadores sociais de diferenciação, o que faz com que as dificuldades a serem enfrentadas na permanência e na afiliação sejam intensificadas.

Para essas/es estudantes, é justamente a contrariedade as normativas sociais de gênero e heterossexualidade, somada a outros eixos de subordinação, como classe, raça e origem, que atuarão no processo de diferenciação da permanência e afiliação à universidade. A permanência dessas/es estudantes é perpassada por práticas de violência e opressão, produzidas, reproduzidas e atualizadas por um conjunto de valores e práticas que instituem a heterossexualidade e o binarismo de gênero como principais possibilidades de expressão sexual e de gênero, tornando excêntrico, alegórico e bizarro, tudo aquilo que delas se destoam (PRADO E JUNQUEIRA, 2011).

A educação formal tem se constituído como esse lugar onde se produzem, reproduzem e pouco se enfrentam as opressões, construindo e moldando tipos ideais de sujeitos para acessar e permanecer no seu meio, que no caso dos corpos, gêneros e sexualidades, há uma prática histórica de construção, modelagem e padronização, que torna esquisito/estranho tudo aquilo que aparece fora da norma e dos padrões utilizados como referência (LOURO, 2003).

Na universidade, instituição historicamente voltada para formação técnica e intelectual das elites, um padrão específico de sujeito foi homogêneo e hegemônico, e somente após o processo de democratização da universidade brasileira, o perfil de estudante universitário começou a ser modificado. Aqueles que chegaram após o processo de democratização, da primeira década do século XXI, são os estranhos, não-padronizados, marcados com classe, idade, pertencimento étnicorracial, origem social, econômica e geográfica diferentes, entre

outros marcadores que os tornam estranhos aos grupos culturalmente e socialmente estabelecidos na instituição.

Essa diferenciação, no caso de estudantes LGBTs está ainda intensificada pelo estranhamento das expressões dos seus corpos, seus gêneros e sexualidades, que ao se interseccionarem, além de produzirem diferenças e desigualdades, podem gerar violências e opressões. O “novo”, passa a ser o estranho, bizarro, não só o inusitado e exótico no mundo acadêmico, e as regras e normas que se diferenciarão daquilo até então aprendido na escola, associado à sua própria identidade, não reconhecida, deslegitimada e subalternizada, faz com que o lugar social ocupado por esses indivíduos no convívio universitário, torne-se peça-chave no processo de afiliação e permanência no ensino superior.

Neste trabalho, abordarei os dispositivos de violência, opressão e normatização das identidades que estão imbricados no processo de permanência e afiliação de estudantes LGBTs, partirei do conceito de afiliação desenvolvido por Coulon (2008), para refletir como se dá o estranhamento e a aprendizagem das normas acadêmicas e institucionais por esses/as estudantes, e como as suas identidades e pertencimento aos seus lugares sociais, pode acentuar (ou não) a sua condição de estranho, e atenuar suas (im)possibilidades de permanência e afiliação. A investigação volta-se para as/os estudantes LGBTs que tiveram acesso aos cursos do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e que estejam em fase de conclusão ou nos semestres finais. Pretendo compreender as realidades desses estudantes, e as estratégias que tem desenvolvido para contornar as adversidades, permanecer na instituição, ter êxito na formação e quem sabe afiliar-se.

Assumo uma posição parcial de ciência, utilizando como referencial teórico-metodológica a etnometodologia, e a etnopesquisa implicada em um estudo que se envereda pelo campo dos estudos feministas, gays, lésbicos e pós-estruturalistas, através de teóricos como Michel Foucault (1988) e Judith Butler (2003), que me permitem discutir gênero, sexualidade e universidade de uma maneira específica, que não outra. Esse mesmo estudo poderia ser feito a partir de diversas posições políticas, métodos e teorias, o que levaria a conclusões e reflexões totalmente diferentes. A postura que assumo, e que os autores que dialogam comigo, convergem em uma compreensão de sexualidade como discurso, elaborada a partir de discursividades que a constitui de forma diferente nos mais variados contextos culturais.

Ainda enquanto posição política, estarei sempre flexionando o gênero nos termos e nas palavras, e quando não, privilegiarei a abordagem feminista, em uma tentativa, talvez simples,

mas que pretende não corroborar com as perspectivas androcêntricas de ciência, que tem como concepção de sujeito universal o homem, branco, ocidental. Ademais, assim como salienta Foucault (2005), pretendo com esse trabalho levar a sério os saberes sujeitados, e os discursos daqueles e daquelas que estranham essa universidade e estão nas fronteiras dos gêneros e das sexualidades.

Inicialmente, no primeiro capítulo, reflito sobre as implicações, o objeto e as escolhas metodológicas que fiz no desenvolvimento da pesquisa, ao tempo que apresento a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, local onde desenvolvi a pesquisa e as interlocutoras, as/os seis estudantes que junto comigo constroem as compreensões sobre a permanência e a afiliação de estudantes LGBTs. Baga, Jesus, Iana, India, Udinaldo e Vinicius¹, compartilharam comigo suas experiências, ao tempo que me proporcionaram diversos momentos de reflexão, não apenas na construção desse texto, mas na minha construção como sujeito.

No segundo capítulo, apresento dois conceitos-chaves para a compreensão desse estudo: as noções de afiliação e permanência simbólica e material, desenvolvidos respectivamente por Alain Coulon, teórico francês da Universidade Paris 8, e Diane Santos, teórica negra da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Além disso, faço as primeiras sinalizações de como a universidade tem atuado na produção de estranhos e estranhamentos, dificultando a permanência simbólica e a afiliação de estudantes *outsiders*, que não se encaixam nos ideais sociais de normalidade.

No terceiro capítulo, reflito sobre a produção de violências cotidianas e espetaculares no contexto da universidade, historicizando a construção da sexualidade como discurso e a consequente produção de discursividades que geraram práticas de regulação e opressão de sujeitos desviados. As noções de normatização de corpos, gêneros e sexualidades são articuladas com os conceitos de permanência e afiliação, e as contribuições do currículo e da formação na produção dessas normas são denunciadas.

Por fim, no quarto e último capítulo realizo a análise das entrevistas, apresentando os relatos das estratégias e os modos pelos quais os estudantes LGBTs encontram para permanecer e se afiliar à universidade. O conjunto de relatos e informações que apresento, permitirá conhecer as práticas sociais desses estudantes, suas impressões, vivências, experiências, e principalmente as resistências, que serão de fundamental importância na construção de políticas

¹ Optei por não criar nomes fictícios para os e as estudantes que compõe o grupo de interlocutores da pesquisa. Suas identidades, expressa inclusive na forma como os mesmos se nomeiam, são de extrema importância para compreendermos aquilo que os tornam o que são. Essa opção foi feita a partir da autorização dos mesmos, que junto ao Termo de Livre Consentimento, também consentiram em terem seus nomes divulgados.

e práticas que visem efetivamente eliminar todas as formas de violência e facilitar as trajetórias formativas de estudantes gays, lésbicas, transexuais, bissexuais e não-binários na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e em outras universidades que compreenderem a importância dessas políticas.

A compreensão de universidade posta pelas estudantes, dão conta de um lugar que ao mesmo tempo que se apresenta como um terreno de diversidades, propício para a saída do armário, vivência e expressão das sexualidades e gêneros não-binários e normativos, é também um espaço marcado por práticas de silenciamento e invisibilização, em especial nos espaços formais de aprendizagem, a exemplo da sala de aula. Como resistência e tática de permanência, essas estudantes tem construído e constituído espaços seguros para expressão das sexualidades e gêneros não-normativos, através das organizações em coletivos, movimentos sociais e redes de sociabilidade, possibilitando que suas identidades passem a ser vistas e vivenciadas não mais em espaços privados, mas em locais públicos

1. IMPLICAÇÕES: EU, O OBJETO E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como se dá a trajetória formativa e o processo de afiliação acadêmica e a permanência qualificada no ensino superior de estudantes não-heterossexuais?

Essa foi a pergunta que mais me fiz durante os últimos meses, e foi a resposta para ela que fui buscar nos estudantes gays e lésbicas que estudam na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Ao formular essa questão, e fazê-la uma pergunta pertinente, tive como principais motivações a minha trajetória de vida e formação, e a produção do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em História em 2014.

A primeira vez que me fiz essa pergunta, eu estava estudante do curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), realizando atividades de pesquisa no Programa de Educação de Tutorial Conexões de Saberes. Estávamos, eu e meus colegas, pesquisando sobre as políticas, e estratégias de permanência de estudantes de origem popular na UFRB, a partir das nossas trajetórias de vida e formação. A proposta era que escrevêssemos nossas autobiografias, e nelas, registrássemos as nossas trajetórias formativas, atentando-se as estratégias que havíamos desenvolvidos ao longo do curso, para permanecer material e simbolicamente.

Ao iniciar a escrita de minha autobiografia, e ao voltar os olhares para minha própria trajetória formativa, me dei conta, que além da origem popular, e do ingresso na universidade através das cotas destinadas à estudantes de escola pública, havia também um outro fator, que até então tinha ficado oculto, que era a relação da minha sexualidade com a universidade, e os impactos – positivos e negativos – que ser gay, deram na minha permanência.

As autobiografias, após finalizadas, seriam publicadas em livro organizado pelos tutores do programa, com textos escritos pelos estudantes. O livro “Currículo, Formação e Universidade: autobiografias permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular²” conta com 22 textos autobiográficos de estudantes de origem popular. Como na época ainda não estava assumido para minha família, não tive coragem de deixar que a minha sexualidade atravessasse a minha escrita, e sucumbi a identidade de homem gay ao armário que sempre estive, com medo das consequências que a publicização das minhas experiências não-normativas poderia me trazer, inclusive na minha permanência material na universidade, já que essa era mediada pela bolsa permanência e a ajuda financeira que minha família me dava.

Passada a escrita autobiográfica, e na continuidade da pesquisa no PET, sobre acesso, permanência e pós-permanência de estudantes de origem popular, passei a refletir sobre a

² O livro é organizado pelos tutores Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus e Cláudio Orlando Costa do Nascimento.

maneira específica que, diferentemente dos meus colegas do programa, eu vivenciava a universidade, enquanto único gay do grupo. Passei a me questionar o quanto a universidade havia sido para mim um lugar de acolhimento da expressão da minha sexualidade, e ao mesmo tempo, um lugar onde as questões de gêneros e sexualidades estavam ocultas de suas discussões, currículos e atos curriculares. O quanto a universidade como espaço físico e lugar de relações sócio-afetivas propiciava a minha vivência gay, e ao mesmo tempo, o quanto essa mesma identidade era silenciada na sala de aula, e nos espaços formativos. Comecei então a tencionar as minhas reflexões e pensar a permanência e afiliação não mais apenas pelo viés da origem sociocultural e étnico racial, mas também, sob o viés dos marcadores de gênero e sexualidade.

Foi aí, quem em 2014, deixei de fazer essa pergunta apenas para mim, e resolvi fazê-la para 121 estudantes da UFRB, em uma pesquisa que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em História. Em 2014, realizei um mapeamento das trajetórias de acesso, permanência e construção do êxito acadêmico de estudantes que se autodeclararam homoafetivos, através de entrevistas estruturadas; um levantamento quali-quantitativo dos posicionamentos de membros da comunidade estudantil sobre as demandas específicas para a permanência (moradia, socialização e vivência comunitária, apoio psico-social, dentre outros) dos estudantes não-heterossexuais, em um contraste com as políticas e práticas institucionais (de ensino, de assuntos estudantis e políticas afirmativas) de permanência em prol da diversidade.

O estudo verificou, de maneira geral, que a universidade não era um espaço acolhedor para estudantes não-heterossexuais, mas que era um lugar propício para a sociabilização desses. Entretanto, devido ao alto número de entrevistas, e por se tratar de uma pesquisa quali-quantitativa, as especificidades do acolhimento, assim como aquilo que havia de específico nas estratégias criadas para permanecer, não pode ser verificado, o que então me motivou a refazer essa pergunta, só que dessa vez, com um olhar diferente sobre as interlocutoras que me darão as respostas, um olhar que será, dessa vez, guiado pela etnometodologia.

Ao tomar essa decisão, eu estava interessado em conhecer as trajetórias formativas desses jovens, a *forma* como a universidade se apresentava para eles, e como eles se apresentavam para a universidade, e o que de significativo e especial e corriqueiro havia nessa experiência. Além disso, queria compreender como esses estudantes, que possuem as suas identidades marcadas, entre outros marcadores, pela não-heterossexualidade, *faziam* para permanecer e se afiliar.

Segundo Carneiro (2014) identificar a forma como as pessoas *fazem* as coisas, é compreender o modo como elas *agem*, a maneira como realizam as suas ações, que é muito mais do que apenas identificar *o que* fazem. Ao decidir realizar essa pesquisa, queria identificar o modo como esses estudantes enfrentam a inserção e a vivência no mundo universitário, e embora, a minha experiência como estudante não-heterossexual somada à pesquisa, realizada em 2014, me oportunizasse hipóteses sobre essas ações, a maneira particular como cada estudante organiza suas estratégias de permanência e afiliação, ainda se constituía um universo a ser investigado.

Os meus objetivos eram: investigar a trajetória formativa e o processo de afiliação acadêmica e permanência qualificada no ensino superior, de estudantes não-heterossexuais; compreender o modo como essa universidade cria mecanismos para que os estudantes expressem e vivenciem as suas identidades; analisar o processo da heteronormatização das relações na universidade e seus possíveis efeitos na formação, afiliação e permanência de estudantes não-heterossexuais; investigar a existência, de políticas afirmativas e organismos que visem a permanência e afiliação acadêmica de estudantes universitários não-heterossexuais na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para alcançar esses objetivos, realizei, a partir da perspectiva de Macêdo (2012), uma etnopesquisa implicada com orientação etnometodológica.

Acredito que a etnopesquisa implicada e a abordagem etnometodológica atendem a necessidade de referenciar teórico-metodologicamente a investigação que estamos desenvolvendo. Desde o momento em que esse estudo foi concebido como projeto, já estava sendo orientado por esse referencial, havia uma implicação constante nas escolhas, assim como havia um fazer etnometodológico na forma como se deu a construção de etnopesquisador, desde a construção dos instrumentos de investigação, às idas à campo e condução das entrevistas. Mais à frente, explicarei mais detalhadamente como se deram essas escolhas, e o que elas significam teoricamente, e funcionalmente para essa pesquisa.

1.1 A opção etnometodológica e etno-implicada

Dentre as várias escolhas, que poderia ter feito para orientar a metodologia dessa pesquisa, resolvi por escolher trabalhar com a etnopesquisa implicada de Macedo (2012), com orientação etnometodológica, a partir dos estudos e interpretações de Alain Coulon (1995). O meu encontro com a etnopesquisa, se deu ainda em 2014, quando estava investigando os métodos que melhor se adequariam àquilo que havia proposto como objetivo da pesquisa.

Havia, desde ali, uma intrínseca relação entre eu e o objeto, que não podia ser desperdiçada ou ignorada, e que dizia muito sobre a forma como eu, como sujeito-ator-pesquisador me posicionava frente ao meu objeto de estudo.

Estava eu, nos momentos finais de uma formação, que havia me dito durante quatro anos, que para que houvesse validade científica na pesquisa, a mesma necessitava de um afastamento entre pesquisador-objeto e pesquisador-atores. Sob a suposta ideia de parcialidade, defendia-se a partir de uma perspectiva positivista e macro-histórica, a noção de que o indivíduo não podia falar de si, ou de que, não poderia falar de si e dos outros ao mesmo tempo.

Foi então que encontrei a etnopesquisa, e sua modalidade implicada, que não apenas contestava os modelos de pesquisa positivistas, fundados, entre outras coisas, no afastamento do pesquisador e na objetificação dos sujeitos da pesquisa, mas também, propunha uma nova forma de fazer ciência, que a partir da orientação etnometodológica, privilegiava os sujeitos, as atividades corriqueira e habituais que realizam, e a relação do pesquisador-observador com os mesmos, com sua trajetória de vida, e com aquilo que traz de experiência para o fazer científico.

A oposição da etnopesquisa a esses modelos de pesquisa, vem desde as suas bases filosóficas e epistemológicas e da defesa de um modo crítico fenomenológico de pesquisar. Segundo Macedo (2010), para que se compreenda a etnopesquisa, é necessário salientar duas questões iniciais: que a sua principal base investigativa surge da inspiração e tradição etnográfica; e que a mesma exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica.

A construção heurística da etnopesquisa se compõe tendo como recurso metodológico básico a etnografia semiológica, que tem como especificidade a pesquisa qualitativa, podendo assumir variadas conotações, a depender da orientação teórica que está sendo utilizada. No caso da etnopesquisa, valoriza-se a perspectiva sociofenomenológica, qual tem orientado ser impossível compreender o comportamento humano, sem que se adentre ao universo simbólico e a bacia semântica, dentro dos quais os sujeitos têm interpretado os seus sentimentos, pensamentos e ações (MACEDO, 2010).

Para a fenomenologia, a realidade não é estática, nem única, ela é perspectival, múltipla, e se constitui a partir da interpretação e compreensão que se faz dela. Nesse sentido, a fenomenologia invoca o caráter provisório, mutável e relativo da realidade, já que, se a sua compreensão é feita em perspectiva, não há possibilidade de realidades absolutas, incontestáveis e notadas de verdades únicas. Não havendo realidade únicas, e sim compreensões diversas de realidades feitas a partir de perspectivas, a realidade é ao mesmo tempo simultânea,

onde há de se reconhecer a relatividade sobre os conhecimentos construídos sobre determinadas realidades.

A perspectiva fenomenológica sobre a realidade privilegia o pensar sobre o ser, da mesma forma, o *etno* que compõe e diferencia, não apenas a grafia do termo, mas a *forma* de pesquisa, vem do grego *ethos* que significa povo, pessoas, e denota a sua preocupação com os processos que constituem o ser-humano em/na sociedade, e a compreensão da sociedade como algo que *transversaliza* e *indexaliza* as ações humanas.

Opondo-se de modo direto ao positivismo, a percepção fenomenológica se dá no processo de estar-com-o-percebido, pois o pesquisador possui em sua trajetória formativa e de vida experiências prévias, sendo estas extremamente importantes nos estudos implicacionais (MACEDO, 2012). Assim como na fenomenologia, a etnopesquisa demarca um posicionamento, que foi fundamental para a sua escolha como orientação metodológica. Não se cultiva nessas perspectivas, a ingênua percepção de que a pesquisadora e o pesquisador deva e esteja afastado do seu objeto, e não tenha experiências prévias que constituam as suas pré-reflexões.

De forma ainda mais específica, a etnopesquisa implicada, não apenas reconhece a relação do pesquisador com o objeto, mas legitima a implicação e a experiência social como modo criador de saberes. Na etnopesquisa implicada, as vinculações institucionais, políticas, sociais e culturais do pesquisador, é condição essencial para o funcionamento da pesquisa, e o empoderamento dos estudos gestados nos, e a partir dos movimentos sociais, e nas ações afirmativas em educação.

Macedo (2012), defende que o pesquisador construa a sua formação a partir de sua realidade, e busque as motivações para suas pesquisas e estudos, em seus entornos sociais, construindo o conhecimento que produz a partir do seu engajamento pessoal e coletivo na sua própria história de vida e formação, nas relações sociais de classe, raça, sexualidade, e do seu projeto sociopolítico de vida e sociedade. A implicação política no processo da pesquisa, supõe aceitar que nenhuma ciência é desinteressada ou neutra. A pesquisa implicada, é uma pesquisa interessada, comprometida, que fala a partir de um dado lugar, e há sempre um caráter político.

A noção de implicação surge através de Barbier (1997), a partir do reconhecimento da importância do sentido dado pelos sujeitos envolvidos nas situações através das quais o seu mundo social é construído (SPEROTTO, 2002). A ideia da implicação reside justamente na não neutralidade, reconhecendo a necessidade de integrar à pesquisa, um conhecimento que até

então esteve desta, dissociado, que é o conhecimento construído pelo próprio pesquisador ao longo de seu percurso.

Em Macedo (2000), a etnopesquisa implicada, compreende a ciência como uma prática social, partindo do fato de que, aqueles que querem compreender, estão de toda forma vinculados com a coisa em questão, transformando a ciência em um objeto familiar, próximo do pesquisador, que é capaz de – e não há problema em - se comunicar com outro, de perceber a pesquisa em uma relação eu-tu-nós, transformando as interlocutoras da pesquisa em parceiras de transformação do mundo (MACEDO, 2012).

O ponto de partida da etnopesquisa é a descrição. Segundo Macedo (2012), “*descrever para compreender é um imperativo*” (MACEDO, 2012, p.09), sendo então importante para o pesquisador a noção lógica de descrição densa, advinda da etnografia semiológica. Segundo Coulon (1995), cabe ao pesquisador, apenas a simples descrição, a descrição do mundo social das interlocutoras, a descrição da descrição que as agentes sociais fazem de seu mundo, uma descrição que não perpassa julgamentos e classificações, que se resume a descrever. Para Coulon (1995), é absolutamente necessário que o pesquisador descreva, pois, a explicação é demasiadamente incerta, podendo configurar-se como apenas mais uma hipótese sobre aquilo que está sendo dito. Há de se considerar ainda, que descrever não é relatar, e que o relato não dá conta da natureza interna dos processos descritivos e pressupostos hermenêuticos que visibiliza os sentidos do que foi descrito.

A chave para o acesso, compreensão e revelação do que está sendo pesquisado se dará na participação e abertura dos sujeitos, que a partir da orientação na etnometodológica (COULON, 1995), compreende que as agentes e interlocutoras da pesquisa, jamais serão vistos como idiotas culturais, nem como epifenômenos experimentais. A construção e compreensão do outro se dará no contraste consigo mesmo, em um movimento de co-construção de diferenças e processos identitários, onde entre outras coisas, o outro será uma alteridade afirmada, experimentada na diferença e vista sob diversas lentes, onde o outro será percebido sob a sua perspectiva e contexto, em uma descrição densa da experiência do outro e do eu, ao mesmo tempo, enraizada no sujeito observado e no sujeito observador (MACEDO, 2012).

A partir dessa compreensão, a etnopesquisa assume sua inspiração etnometodológica em Garfinkel e cultiva epistemologias qualitativas, visando compreender e explicitar a realidade humana, tal qual é vivida pelos atores sociais. Assim como na etnometodologia, a etnopesquisa direcionará o seu olhar para a forma como os atores sociais *fazem* as coisas, para a *forma* como realizam as suas ações, sejam elas atividades corriqueiras, ou profissionais.

Na etnometodologia, que também nasce com inspiração fenomenológica, as ações e construções humanas devem ser interpretadas e reinterpretadas de forma situada, pois, para Garfinkel, o mundo dos sentidos e das subjetividades não pode ser compreendido sob uma lógica laboratorial, sendo então necessário ao pesquisador, compreender o mundo do outro sob o ponto de vista desse, ampliando o olhar qualitativo, e a escuta sensível sobre os etnométodos desenvolvidos pelos atores para realizar as suas ações diárias. É disso que se constitui a etnometodologia, da análise dos procedimentos utilizados pelos indivíduos para realizar suas diferentes ações habituais, da *forma* como os indivíduos veem, descrevem, e propõem as definições das suas situações diárias.

A Etnometodologia foi fundada por Harold Garfinkel, e se constitui como a ciência dos etnométodos, tendo como objetivo a busca empírica dos métodos utilizados pelos indivíduos para construir e dar sentido às suas ações cotidianas. Para a etnometodologia, a sociologia é compreendida como o estudo da análise dessas atividades de todos os dias, quer sejam elas triviais ou eruditas, sendo a própria sociologia uma atividade cotidiana habitual.

A etnometodologia é uma ramificação da sociologia que se desenvolveu rompendo com as análises sociológicas clássicas. O livro fundador da etnometodologia, *Studies*, é publicado em 1967, e é resultado de diversos estudos que Garfinkel já vinha realizando desde 1949; os *Studies* contribuem com a ampliação das pesquisas com orientação etnometodológica, e a partir de 1970 é difundida no exterior, chegando a França em 1984, quando é oferecida como disciplina em Paris VII e Paris VIII, essa última, berço de um dos grandes escritores e difusores da etnometodologia, Alain Coulon.

A grande diferença da etnometodologia, para a sociologia tradicional, é segundo Coulon (1995), a não diferenciação hierárquica do saber do senso comum para o saber científico, não havendo distinções entre o conhecimento erudito e o conhecimento prático, que Garfinkel chama de raciocínio sociológico prático, seja ele profissional ou não. Essa compreensão, que percebe o ator social como produtor de objetivação e sentido, não abandona a atitude científica, pelo contrário, ao levar em consideração a subjetividade, não anula o processo de objetivação feito pelo sociólogo, apenas o equipara ao processo realizado pelos atores sociais na interpretação do mundo e na construção de suas ações, como nos explica Carneiro (2014):

(...) a sociologia clássica ignora em suas análises esta experiência prática e cotidiana dos atores por acreditar que eles estão submetidos a um sistema de normas que lhes é exterior. Já os etnometodólogos defendem que a organização social é uma produção dos atores, é realização dos membros de um grupo, e o que interessa são as ações engendradas por estes membros na construção dos fatos sociais (CARNEIRO, 2014, p. 32)

Há na etnometodologia, assim como na etnopesquisa, uma centralidade no sujeito, no ator social e um abandono da hierarquia entre sociólogo e ator social, pesquisador e sujeito da pesquisa. Essa compreensão, que considera a minuciosidade do comportamento e do saber do ator social como importantes, promove uma análise microssocial dos fenômenos sociais, onde o foco, mais uma vez será dado ao sujeito, e aos comportamentos menores desenvolvidos pelos atores em sua ação social e em suas realidades específicas.

Segundo Coulon (1995), mais que uma teoria construída, a Etnometodologia é na verdade uma nova postura intelectual frente aos objetos de pesquisa e aos atores sociais, e é dessa nova postura intelectual, que nasce no projeto de Garfinkel surgido na década de cinquenta, que vem então a inspiração de Macedo (2012) para a etnopesquisa-ação, formação, crítica e implicada, como o próprio Macedo (2012) relata:

Fundadas na tradição das pesquisas ditas qualitativas de base epistemológica *clínico-crítica*, a etnopesquisa emerge como distinção a partir de um modo de pesquisar em que a perspectiva e a inspiração teórica da etnometodologia são realçadas enquanto teoria social (MACEDO, 2012, p. 88-89. Grifos do autor).

Nesse sentido, vale ressaltar que a etnometodologia está aqui, sendo acionada como teoria social, da mesma forma a etnopesquisa está como prática metodológica. Enquanto a etnometodologia nos ajuda a explicar o porquê das escolhas que fizemos e nos fornece os conceitos-chaves para a forma como agimos, a etnopesquisa nos diz o que fazer com essas escolhas e conceitos, e como colocá-las em prática, através de procedimentos metodológicos que nos ajudarão alcançar os objetivos almejados.

Inflexionada para acolher de forma multirreferencial a tradição crítica em ciências sociais, a etnopesquisa toma como centralidade *o trabalho com os etnométodos* (um conceito fundante para a etnometodologia e central à etnopesquisa) dos atores sociais, entendendo-os como subsídios primeiros em nível das ações sociais, para compreensão de como as ordens sociais se realizam (MACEDO, 2012, p. 88-89. Grifos do autor).

Dessa forma, o trabalho do etnopesquisador, deve sem dúvidas, ser guiado pela teoria etnometodológica, tendo como principais dimensões as noções de singularidade e construção de sentidos, praticando uma ciência social dos fatos miúdos, as vezes obscuros do nosso dia a dia, não se limitando apenas em ver, mas fazendo com que seja visto e escrevendo aquilo que se ver ou que faz-se ver. A etnopesquisa implicada, como prática de pesquisa, possibilita aos sujeitos observados e observadores a capacidade de falar de si, autorizando-os a serem autores de si próprios, de inserir-se no movimento dialógico, de tornar-se centro da produção, de implicar-se no contexto e através do pertencimento construir saberes e produzir ações e políticas afirmativas (MACEDO, 2000).

Para a etnometodologia os atores sociais, sejam eles quem forem, são capazes de interpretar o mundo e construir seus próprios raciocínios sociológico prático, e produzirem e interpretar seus fatos sociais. Sendo assim, o que vai interessar ao etnopesquisador e etnometdólogo, são essas interpretações e definições elaboradas pelas pessoas, o conhecimento por elas produzido, que não-raro sempre foi rejeitado pela academia.

Essa capacidade de produção dos sujeitos, de suas próprias objetificações e interpretações da realidade social, *consiste* em um dos conceitos-chave da etnometodologia: a *prática* ou *realização*. Segundo Coulon (1995), a noção de *prática e realização*, está justamente na compreensão de Garfinkel de que os atores sociais são sociólogos em estado prático, que estão a todo tempo interpretando, e dando sentido à sua realidade social. A etnometodologia se aproxima então desses atores sociais, como uma prática reflexiva, que tenta explicar os métodos e comportamentos do senso comum, a partir dessa compreensão, de que a realidade social é constantemente construída e interpretada pelos atores.

Além da *prática e realização*, a etnometodologia conta com outros quatro conceitos-chaves, qual entendimento é fundamental para sua compreensão: *indexalidade*, *reflexividade*, *accountability* e a *noção de membro*. Para Coulon (1995) é fundamental a compreensão desses conceitos, e o domínio do que ele chama de vocabulário particular da etnometodologia. Apresentarei cada uma dessas noções.

Segundo Coulon (1995), a *indexalidade* é um termo técnico, que foi adaptado da linguística e é utilizado na etnometodologia para se referir aos aspectos situados e contextuais das ações. Para indexalidade, as palavras, as expressões, as regras, a linguagem e todas as formas simbólicas são sempre percebidas em seu sentido local, sem possibilidade de generalização, podendo somente ser compreendidas em seus próprios contextos de produção. Nesse sentido, as palavras como um todo seriam incompletas, e o seu sentido é atribuído em seus contextos específicos. Para Santos (2005), isso vai exigir, que o pesquisador, realize também, definições pontuais e localizadas para as suas observações.

A *reflexividade*, segundo Coulon (1995), é condição primeira para a compreensão da ordem social, pois designa as “práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social” (COULON, 1995, p. 41); é a propriedade que compreende, que as descrições sociais, assim que proferidas, são parte constitutiva daquilo que está sendo descrito, porque descrever uma situação é, ao mesmo tempo, constituí-la. Segundo Santos (2005), a reflexividade é a noção que possibilita a compreensão da ruptura feita pela etnometodologia como atividade científica completa, pois coloca em outros termos a discussão que opõe sujeito, objeto, relato e realidade.

Já a *accountability*, também chamada por Santos (2005) de *describibilidade*, está ligada ao caráter descritível e à capacidade de descrição das ações. Segundo Coulon (1995), a *accountability* se mostra nas ações práticas dos atores sociais, e se realiza em nossos atos práticos, a partir da possibilidade de analisabilidade, describibilidade e compreensibilidade do mundo social fabricado pelos atores. Tornar esse mundo visível, descrito, significa tornar as ações compreensíveis, racionalizando as atividades práticas, de tal forma, que seja possível compartilhá-la com os outros.

Por fim, temos a *noção de membro*, que segundo Coulon (1995), no vocabulário etnometodológico designa o domínio da linguagem natural compartilhada pelo grupo ao qual pertence. A principal diferenciação na *noção de membro* da etnometodologia, está em ultrapassar a pertença social dos atores aos seus grupos sócio-históricos, mas o domínio da linguagem comum e das expressões indiciais.

A compreensão desses conceitos é fundamental para o entendimento das ações dos atores da nossa pesquisa, por isso os mesmos serão retomados na análise de dados. A utilização desses conceitos, e mais especificamente da etnometodologia me permitiu a apreensão de fenômenos que não são possíveis de perceber nas abordagens clássicas, nos possibilitando realizar análises promissoras, ancoradas nos detalhes e pequenos fatos do dia-a-dia.

O olhar metodológico aqui, está voltado para o discurso dos estudantes sobre as ações que realizam para permanecer e afiliar-se a universidade no contexto da normatização dos gênero e sexualidades. O olhar se dará sob os etnométodos que os mesmos realizam, na perspectiva de Coulon (1995b) os procedimentos que utilizam para desenvolver suas ações, agir, interpretar e descrever as mesmas em sua vida cotidiana dentro da universidade. Esse olhar foi construído e desenvolvido a partir de três procedimentos metodológicos da etnopesquisa: Rodas de Saberes e Formação (RSF), entrevistas etnonarradas, e escrita de etno-diários.

1.2 O campo, os instrumentos e as autoras-interlocutoras

A UFRB foi criada em 2005 e iniciou o seu funcionamento em 2006 com uma estrutura multicampi, dividida em cinco centros de ensino: CAHL – Centro de Artes Humanidades e Letras, que fica localizado em Cachoeira, CETEC – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e CCAB – Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas, que ficam localizados em Cruz das Almas, sede da universidade, CCS – Centro de Ciências da Saúde, que fica localizado em Santo Antônio de Jesus, e CFP – Centro de Formação de Professores que fica localizado em Amargosa. Em 2013, a universidade ganhou mais dois campi, um em Santo Amaro, o Centro

de Cultura, Linguagens e Tecnologias – CECULT, e outro em Feira de Santana, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade.

A pesquisa foi realizada no Centro de Artes, Humanidades e Letras. O CAHL, como é conhecido pelos seus estudantes, conta com dez cursos de graduação: Artes Visuais, Ciências Sociais – Licenciatura, Ciências Sociais – Bacharelado, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social, Gestão Pública, História, Museologia, Publicidade e Propaganda e Serviço Social; e dois cursos de pós-graduação: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, e Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas.

A escolha do CAHL como local onde realizaria a pesquisa se deu a partir dos resultados do estudo feito em 2014 na UFRB, sobre a permanência e afiliação de estudantes não-heterossexuais. Nesse estudo, 121 estudantes dos sete centros da universidade foram entrevistados, e entre outras questões apontadas nos resultados, o CAHL apareceu como o centro onde havia maior diversidade sexual e de gênero, e maior respeito e acolhimento à essa diversidade. Da mesma forma, o CAHL foi apontado como o centro onde haviam mais atividades que discutissem esses temas, assim como disciplinas nos currículos dos cursos que abordam as relações de gênero e sexualidade.

Além dos resultados obtidos na pesquisa de 2014, que apontavam o Centro de Artes Humanidades e Letras como o “melhor local” na universidade para vivenciar e expressar os gêneros e as sexualidades não-normativos, desde a época em que eu era estudante, já havia a construção de um discurso que localizava o CAHL como cenário para a diversidade, muitas vezes sendo rotulado como o centro mais “gay” da UFRB. É inegável que há uma maior expressão da sexualidade no CAHL, assim como há uma grande concentração de estudos sobre esses temas, entretanto, o que me pus a pensar desde 2014, e o que trouxe como elemento central de investigação para essa pesquisa, foi até que ponto esse centro é mesmo diverso, e quem faz e respeita essa diversidade.

Por essas questões, somadas as dificuldades de locomoção, e as escolhas naturais que precisam ser feitas em uma pesquisa, escolhi o Centro de Artes Humanidades e Letras para realizar a minha investigação, e oito de suas estudantes para dialogar e escrever comigo essa dissertação. Compreender como se dá a permanência e a afiliação de estudantes LGBTs, em um dos centros que mais respira a diversidade e as dissidências de gênero e sexualidade, é de extrema importância para a nossa compreensão, de como se dá a permanência e afiliação estudantil de estudantes LGBTs.

Entretanto, por ancorar-se na etnometodologia e na etnopesquisa implicada, esse estudo não se pretende generalista, e não almeja falar pelos tantos outros estudantes LGBTs que compõe a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e que estão em outros centros de ensino, com realidades totalmente diferentes e experiências de vivências de gênero e sexualidade dispares das que encontramos. Pretendíamos um estudo localizado, que demandasse as compreensões e necessidades daquelas que estão a dialogar e co-escrever essa pesquisa.

Para alcançar nossas interlocutoras e suscitar as discussões que seriam postas na entrevista e identificar as interlocutoras da pesquisa, realizei as Rodas de Saberes e Formação (RSF): Gênero, Sexualidade e Universidade. As RSF são construídas coletivamente a partir dos saberes, partilhas, expressões e vivências socioculturais dos sujeitos em seus processos formativos.

Segundo Alves e Nascimento (2012), as Rodas de Saberes e Formação são uma tecnologia educativa, que através do protagonismo de seus participantes, problematiza a formação identitária e cultural, assegurando diálogos e conexões de saberes horizontalizados entre todos os que estão envolvidos no processo formativo. As RSF permitem que as histórias de vida, as experiências formativas, os relatos pessoais, e os aspectos identitários da formação dos sujeitos “entrem na roda”, “para que cada um(a) seja coautor(a) das conclusões sobre determinado tema ou situação enfocada.” (ALVES & NASCIMENTO, 2012).

Assumimos as Rodas de Saberes e Formação como instrumento metodológico dessa pesquisa, como mais uma estratégia que pretendia visibilizar as experiências e vivências, muitas vezes subalternizadas em seus processos formativos, dos sujeitos que diariamente sentem o peso da heteronormatividade em sua permanência e afiliação universitária.

Foram realizadas duas RSF nos dias 23 e 30 de setembro. O convite foi feito através de um evento criado no Facebook, com divulgação em grupos das UFRB nessa mesma rede social. O Facebook, dispõe desse recurso, onde é possível que um usuário crie um evento – seja ele qual for – e escolha se o mesmo será público (onde toda e qualquer pessoa que esteja cadastrada na rede social pode demonstrar interesse em participar) ou privado (onde apenas o administrador do evento, e aqueles que já foram convidados podem convidar mais participantes).

A primeira Roda, realizada no dia 23 de setembro de 2016, foi cadastrada como evento privado e um total de 50 estudantes demonstraram interesse em participar. A segunda, foi cadastrada como evento público, e cerca de 145 estudantes demonstraram interesse. Tanto em

um, quanto em outro, o interesse pela participação deu-se automaticamente devido aos temas propostos para discussão: *gênero, sexualidade e universidade*.

Entretanto, a participação na atividade, não foi proporcional ao interesse demonstrado nos eventos, a primeira roda contou com dezesseis participantes, a segunda com quinze. Aqueles que compareceram às rodas não foram sabendo que se tratava de uma atividade vinculada à minha pesquisa, esperavam uma atividade formativa sobre os temas em questão, e afirmaram não ter lido a *descrição do evento*³ que dizia:

No próximo dia 23 de setembro, acontecerá o primeiro encontro das Rodas de Saberes e Formação Gênero, Sexualidade e Universidade. As Rodas de Saberes e Formação - RSF são uma tecnologia sócio-educacional, concebida coletivamente pelos saberes, expressões e partilhas sócio-culturais dos sujeitos atores-autores de suas existências e histórias de vidas. Nas Rodas, são experimentadas as vivências culturais, são investigadas as experiências coletivas e os aspectos identitários dos participantes, concebendo os espaços-contextos-territórios de relações e trocas, tendo em consideração os referenciais daqueles que participam.

Nas RSF Gênero, Sexualidade e Universidade, compartilharemos as experiências, os saberes e as vivências dos gêneros e sexualidades não-normativos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Refletiremos sobre os lugares do gênero e da sexualidade na vida universitária, no currículo, nos atos curriculares e nos processos de permanência e afiliação dos estudantes, que autodeclararam-se Gays, Lésbicas, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Bissexuais, não-binários, interssex e/ou quaisquer outras identidades de gênero e orientação/opção sexual que destoe da Heterossexual. Se você foi convidado pra esse evento, não tenha dúvida de que sua participação é muito importante para debatermos e construirmos uma universidade menos LGBTfóbica e menos Heteronormativa.

Observações:

1 - As RSF fazem parte da pesquisa de Campo de minha pesquisa de mestrado, e está vinculada ao PPGEISU, sob a orientação da professora Rita Dias.

2 - A participação, além de voluntária, se dará por meio da assinatura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido, qual será apresentado no primeiro encontro.

3 - Ao final dos encontros, os participantes receberão certificado.

4 - A participação nos encontros subsequentes não é obrigatória, e dependerá apenas do interesse dos participantes em continuarem participando das discussões.

A falta de informação sobre o que se tratava o evento, gerou um certo desconforto em alguns participantes, que optaram por não participar, quando souberam que se tratava de uma atividade de pesquisa, e que sua participação estava condicionada à assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, e autorização da utilização das discussões na construção dessa dissertação.

Outro desconforto, foi a participação de estudantes heterossexuais. O foco dessa pesquisa, as vozes que ecoaremos nesse texto, e a percepção sobre a permanência e afiliação que queríamos, e que discutiremos mais à frente, são de estudantes LGBTs, o que tornava incoerente a participação de estudantes heterossexuais, já que não eram as suas vivências e

³ Ao criar eventos no Facebook, o administrador é obrigado a fazer uma descrição do que vai se tratar a atividade. Esse espaço fica logo após o nome do evento e as informações de local e data.

experiências que estavam sendo colhidas. Entretanto, os mesmos não foram impedidos de participar das rodas, mas o fizeram na condição de ouvintes, pois, acordamos que aquele espaço, era um espaço de visibilidade dos agentes LGBTs.

As duas Rodas juntas, somaram um total de trinta e um participantes, dezesseis na primeira, e quinze na segunda, e duraram em média, duas horas cada. A primeira Roda, foi dividida em dois momentos, boa parte do tempo foi para apresentação da proposta, leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, e preenchimento do questionário de identificação, a segunda parte, ficou por conta da apresentação pessoal de cada um, e das histórias de vida e formação, que naturalmente se intercalaram com os marcadores de gênero e sexualidade.

A segunda roda, girou em torno da questão disparadora: Como você descreve sua experiência, como estudante LGBT, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia? O principal objetivo da Roda, que era a identificação das interlocutoras da pesquisa, não foi alcançado com êxito, pois, grande parte dos/das estudantes que participaram estavam na fase inicial da graduação, não estando assim no perfil necessário para realizar as interlocuções dessa pesquisa. Entretanto, as narrativas advindas das Rodas de Saberes foram fundamentais para a construção do roteiro da entrevista etnonarrada, segunda estratégia metodológica utilizada na pesquisa para acessar as informações e as trajetórias de formação, permanência e afiliação dos nossos interlocutores.

As entrevistas etnonarradas, compreendem um rico e pertinente recurso metodológico, que ultrapassa o caráter positivista de coleta de dados. Na entrevista, os sentidos construídos pelos sujeitos, assumem para o etnopesquisador, sob o ponto de vista de quem a descreve, a própria realidade, tornando-se um encontro entre os atores sociais, onde o pesquisador deve assumir uma “escuta sensível”), em um diálogo proposto e provocado pelo próprio fluxo que a entrevista como conversação conduz e produz (MACEDO, 2000).

A entrevista etnonarrada possui características de uma entrevista narrativa, onde não será somente a questão do pesquisador que irá se apropriar da forma e do fluxo da narração, mas sim a narração que construirá a sua própria lógica. A entrevista etnonarrada assume uma especialidade que se centra muito mais no fluxo da narrativa do ator social, cabendo ao pesquisador provocar narrações a partir de roteiros abertos às bifurcações e contribuições produzidas a partir do discurso dos atores sociais (MACEDO, 2012).

Ao todo entrevistei seis estudantes, que por escolha pessoal decidiram manter os seus nomes originais em suas descrições, e se chamam: Baga de Bagaceira, Jesus, Iana, Indiara,

Udinaldo e Vinícius; Baga de Bagaceira é estudante de Jornalismo, natural de Alagoinhas - BA, tem 24 anos, é solteiro/a, sem filhos, oriundo de escola pública e autoidentifica-se como negro/a, viado/a e com identidade de gênero fluída; Jesus Junior é estudante de História, natural de Feira de Santana - BA, tem 22 anos, é solteiro/a, sem filhos, oriundo de escola pública e autoidentifica-se como negro, homossexual e viado. Indiara é estudante de Serviço Social, natural de Salvador, tem 30 anos, é negra, mulher cisgênera e divorciada; Iana estuda Publicidade e Propaganda, natural de Valença – Piauí, é solteira, tem 20 anos, autodeclara-se lésbica, branca e cisgênero; Vinicius é estudante de Licenciatura em Ciências Sociais e graduado também pela UFRB em Museologia, nasceu na cidade de Cachoeira, tem 23 anos, é cisgênero, solteiro, homossexual e negro; Udinaldo é estudante de Jornalismo, natural de Itaberaba - BA, tem 21 anos, é solteiro/a, sem filhos, oriundo de escola pública e autoidentifica-se como amarelo, bissexual e cisgênero.

As entrevistas foram no espaço físico do Centro de Artes, Humanidades e Letras, com horário previamente agendado. Elas compreendem as principais questões que serão apontadas nesse texto, e foi a partir delas que consegui acessar as noções sobre permanência e afiliação, e etnométodos utilizados pelos atores para se afiliar e permanecer na universidade. Os estudantes foram contatados, primeiro, a partir das Rodas de Saberes e Formação, depois, a partir de indicação, de outros estudantes que haviam participado das Rodas, ou da entrevista. Os critérios iniciais de participação, eram: ser LGBT e estar em processo de finalização do curso. Busquei ainda um equilíbrio entre as identidades de gênero e o pertencimento étnico-racial, na tentativa de construir narrativas múltiplas que não reproduzissem as construções históricas das narrativas brancas, masculinas e heterossexuais.

Por fim, durante todo o processo da pesquisa, realizei a escrita de etnodiários formativos, que segundo Macedo (2012), se constituem como um dos dispositivos de compreensão mais caros à etnopesquisa, os mesmos, tem por objetivo que a narrativa possa insurgir impregnada de etnométodos criados no dia e a dia e carregados de reflexões e experiências instituídos no cerne das bacias semânticas de onde surgem os atos dos atores sociais. A narrativa dos etnodiários possibilita a compreensão dos etnométodos que os atores sociais organizam e produzem em suas vidas, ao contar da sua experiência, instituindo a história que salta dessas narrativas (MACEDO, 2012).

Os etnodiários foram escritos por mim, em todo processo de ida a campo, de realização e das rodas, de contato com os interlocutores e observação da universidade e das pessoas que

lhe rodeiam. Esses escritos, assim como as narrativas advindas das entrevistas e Rodas de Saberes e Formação, compõem as referências das experiências que serão relatadas.

2. ESTRANHAMENTOS: NOTAS SOBRE AFILIAÇÃO E PERMANÊNCIA

2.1 O conceito de afiliação

A noção de afiliação estudantil foi desenvolvida pelo sociólogo francês, Alain Coulon, no seu livro, de 1977, que trata da entrada dos estudantes na vida universitária. A construção teórica de Coulon (2008), se deu a partir de uma pesquisa realizada por ele sobre o ingresso de estudantes na universidade francesa Paris 8. As principais referências utilizadas pelo autor na construção da obra, partem das noções de *habitus* e *membro*, respectivamente desenvolvidas por Bourdieu e Harold Garfinkel, este último, com maiores influências sobre Coulon, devido a sua relação com a etnometodologia, orientação teórica que marca o trabalho realizado por Coulon (2008) em ‘A Condição do Estudante’.

Segundo Carneiro (2009), há uma forte associação entre o conceito de afiliação desenvolvido por Coulon (2008), e a noção de membro de Garfinkel, conceito chave para a etnometodologia. Afiliar-se à universidade para Coulon (2008), como veremos mais à frente, é o mesmo que tonar-se parte da cultura universitária, e atravessá-la sem estranhamentos e dificuldades de compreensão das suas expressões indiciais, que em Garfinkel, compreendemos como a noção de membro. Toda a discussão de Coulon (2008), se dará entorno dos momentos atravessados pelas e pelos estudantes universitários, desde a sua entrada, até a sua completa adaptação, que se dá na sua afiliação acadêmica e institucional. A construção de sua argumentação, se deu a partir da observação intensiva da chegada das e dos estudantes na universidade e através de conversas, trocas ocasionais e entrevistas individuais e de grupo, além de diários escritos pelos próprios estudantes no primeiro ano da graduação.

Segundo Coulon (2008), a entrada na vida universitária se dá como uma passagem por três tempos: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. A trajetória do ingressante será a busca pela apreensão do ofício de estudante, requisito essencial, na perspectiva de Coulon (2008), para não ser eliminado, nem autoeliminar-se. Tanto a passagem por esses três tempos informados por Coulon (2008), quanto a apreensão daquilo que o autor chama de ofício, é o processo que culmina na mudança do status de aluno, para o de estudante.

Para Coulon (2008), aqueles estudantes que não conseguirem se afiliar a universidade, fracassarão, ao tempo que a afiliação e a apreensão do ofício de estudante é uma condição de sucesso. Acho importante salientar que o autor – e retomaremos essas questões mais adiante –

compreende sucesso como: “ter sucesso significa que fomos reconhecidos como socialmente competentes, que os saberes que adquirimos foram legitimados” (COULON, 2008, p. 32).

O sucesso em Coulon (2008), está condicionado ao reconhecimento e à legitimidade que a instituição universitária dá, àqueles estudantes que apreenderam suficientemente as suas normas institucionais, adaptaram-se aos códigos do ensino superior, e assimilaram as rotinas e modos de exposição do saber e dos conhecimentos. Esse reconhecimento, só será possível, se, após a fase do estranhamento, os estudantes apreenderem com êxito o seu ofício. A primeira grande barreira encontrada nesse processo, será a transição do ensino médio para o ensino superior, e a estranheza a esse novo mundo, que passa a acessar. Para Coulon (2008), essa fase inicial, é chamada de tempo de estranhamento.

Estranhamos aquilo que não conhecemos, aquilo que não estamos acostumados a ver, lugares onde não nos sentimos acomodados, nos quais não fomos bem recebidos. Assim é o primeiro tempo definido por Coulon (2008) na passagem que leva à afiliação, o tempo do estranhamento, onde o estudante rompe com a familiaridade do mundo escolar que acabou de deixar, entrando em um universo que em nada se parece com processos formativos que tivera até acessar a universidade.

A entrada nesse novo mundo promove várias rupturas simultâneas: entrada na juventude, início da vida afetivo-sexual, mudança de cidade, de casa, ruptura com a família, com os modos de vida, com os colegas da escola, além de, segundo retrata Coulon (2008), uma ruptura psicopedagógica, ocasionada pela mudança na forma como se dá a relação com os professores e a transmissão do conhecimento. As noções de tempo, espaço e saber precisam então ser ressignificadas, pois ganham outras conotações na vida universitária. Os estudantes precisam então aprender os novos signos desse novo lugar, assim como aprender a ser, aquilo que dele se espera nesse lugar. Essa etapa, onde o estudante internaliza os signos, as normas e as performances universitárias, é denominada por Coulon (2008), como tempo de aprendizagem.

Aprender – eis uma palavra que aparece corriqueiramente no texto de Coulon (2008). São muitas as coisas citadas pelo autor, que os estudantes precisam aprender: aprender as normas, os códigos, os signos, o vocabulário, os usos do espaço, os horários das aulas, a administração do tempo, aprender a instituição, aprender tudo que é exigido, aprender o seu papel, aprender o ofício de estudante. Essa aprendizagem, requer que o estudante abandone o seu passado, as suas antigas práticas, renuncie ao seu ideal de conhecimento afim de adquirir as competências necessárias para ser mais eficaz, tanto na resolução de conflitos institucionais,

quanto na sua construção intelectual, e assim ser reconhecido e legitimado como estudante universitário, pois não basta aprender, é preciso demonstrar que aprendeu, como frisa o autor:

Aprender o ofício de estudante consiste em aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores, que também são seus avaliadores, reconheçam que eles apresentam um domínio suficiente para exercê-lo. Assim, não se trata apenas de adquirir esta competência, é necessário igualmente aprender a maneira de mostrar que eles a possuem. (COULON, 2008, p. 41).

O tempo da aprendizagem é aquele em que o estudante começa a se adaptar progressivamente à universidade e começa então a ser reconhecido como parte da instituição, costumeiramente chamado pelos próprios colegas como “veterano”, em direta contraposição àqueles que ainda não são tão parte assim da instituição, pois acabaram de chegar, os “calouros”. Se fossemos fazer uma etimologia da palavra calouro, encontraríamos, diversas significações que apontam justamente para essa condição de inexperiência para com a atividade que o indivíduo se propõe a realizar, nesse caso, o ofício de estudante.

A passagem pela fase da aprendizagem, o reconhecimento como parte, possibilita ao estudante um novo status social, o de estudante afiliado. A aprendizagem, segundo Coulon (2008), possibilita ao estudante tornar-se um membro competente da comunidade universitária, é como a construção de uma nova identidade que promove a sua integração ao grupo. Vejamos mais uma vez, o que nos diz o autor:

Se afiliar, é então naturalizar, incorporando as práticas e funcionamentos universitários para se tornar um membro da comunidade: é forjar para si um *habitus* de estudante, constituído no momento em que as rotinas e os *allants de soi* deixam para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam os estudantes iniciantes. (COULON, 2008, p. 120, grifos do autor).

A passagem pela aprendizagem, leva à condição de afiliado, que muito além de uma integração à comunidade universitária, é marcada pela construção da autonomia em interpretar e até mesmo transgredir as regras institucionalizadas. O tempo da afiliação é o período em que o estudante torna-se definitivamente um membro, passando a manejar de forma mais consistente as regras que organizam a vida acadêmica, social e intelectual da universidade. Coulon (2008) sinaliza que a afiliação se dá em dois planos: no institucional, marcado pela compreensão dos dispositivos institucionais que regem sua vida estudantil, e no plano intelectual, marcado pela sua competência de demonstrar aquilo que dele, se espera intelectualmente. Enquanto a afiliação institucional é adquirida de forma definitiva, a acadêmica nunca será finalizada, e sempre será cíclica, dependendo dos estágios formativos do estudante.

Para Coulon (2008), o sucesso na universidade e a conclusão satisfatória da graduação só é possível quando o estudante se afilia nesses dois âmbitos: institucional e intelectual. A

afiliação será, não só para Coulon (2008) em seu estudo francês, mas para diversos pesquisadores brasileiros, a exemplo de Santos e Sampaio (2011), Carneiro (2011), Paivandi (2012) e Pioto (2012), fator primordial para se pensar a permanência qualificada e as políticas de assistência estudantil para estudantes universitários. Segundo Carvalho e Sampaio (2011), todas as dinâmicas envolvidas na questão da permanência do estudante universitário, irão desembocar no processo de afiliação, seja ele intelectual ou institucional.

2.2 Permanências

Sem sombra de dúvidas, pensar a permanência qualificada de um estudante universitário, é pensar em sua afiliação institucional e acadêmica, entretanto, a garantia de uma permanência qualificada, não se resume apenas as aprendizagens citadas por Coulon (2008) no processo de apreensão do ofício de estudante, perpassa outras questões de cunho material e simbólico, que, assim como no estudo de Coulon (2008), tem forte impacto na passagem pela vida universitária.

O principal referencial teórico que utilizo para a construção da argumentação sobre a permanência na universidade, é a tese de doutoramento de Dyane Brito Reis Santos, “*Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*”. Em sua tese, Santos (2009) compreende a permanência como uma política de ação afirmativa em duas perspectivas distintas: material e simbólica. O olhar de Santos (2009) para com a permanência, extrapola aquele que, até então, havia se preocupado apenas com as questões materiais, e chega até as dificuldades de caráter subjetivo e simbólico que também tem interferido na permanência, no caso de seu estudo, de estudantes negros.

A discussão sobre permanência na universidade é algo recente, esse debate começou a ganhar força a partir das lutas por redemocratização da universidade pública brasileira que tiveram os seus primeiros resultados no governo Lula, que permitiu a entrada de estudantes advindos das classes populares e com pertencimentos étnico-raciais não-brancos, através de política afirmativas e de acesso à universidade. O foco dessa discussão sobre permanência, sempre foi a necessidade material dos estudantes universitários, baseado na ideia de que seriam essas as questões que mais dificultavam a permanência dos mesmos, entretanto, Santos (2009), compreende a permanência a partir de outra perspectiva, da ideia de duração e transformação, um olhar que vai além da permanência material e que se preocupa não só com a duração do estudante no curso, mas também com transformação possibilitada pela universidade, como podemos ver a seguir:

De um modo geral, pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um (SANTOS, 2009, p. 68).

A partir dessa perspectiva, permanecer não é apenas fixar-se no local, é além da ideia de durabilidade temporal, a possibilidade de se transformar e existir, o que exige então, não somente a garantia de condições materiais para a sobrevivência, mas a segurança de condições simbólicas que garantam a existência, com todas as suas diferenças e especificidades.

Assim como Santos (2009), outros autores como Portes (2013), Zago (2006), Piotto (2012), Teixeira (2011), Gomes (2009), Carneiro (2011), Urpia (2011), entre outros, também discutem a permanência na universidade a partir da perspectiva material, e estabelecem diversas interfaces que poderiam ser alocadas naquilo que Santos (2009) chama de permanência simbólica e garantia da existência. A exemplo disso, temos os estudos de Piotto (2012) sobre as dimensões psicológicas da vida universitárias de estudantes pobres, os estudos de Gomes (2009), que reiteram a necessidade de que sejam criadas condições de existência para estudantes negras e negros que ultrapassem os auxílios à sobrevivência, e os estudos de Portes (2013) e Zago (2009) que veremos mais detalhadamente a seguir.

Portes (2013) afirma, que os estudos vinculados à área da Sociologia da Educação que trabalham com as trajetórias de formação de estudantes universitários oriundos de camadas populares, confirmam a necessidade da instalação de programas de permanência, após o ingresso na universidade, que assegurem melhores condições materiais e culturais, para que seja possível que estudantes pobres vivenciem por completo a vida universitária. Segundo o referido autor, os problemas de ordem financeira, que afetam os estudantes economicamente vulneráveis, são os relacionados aos gastos com transporte, alimentação, moradia, aquisição de materiais didáticos e operacionais, e à produção dos meios que possibilitem a subsistência e a satisfação das necessidades primárias para sobreviver e estudar. Afetados pela discrepância nas condições materiais e objetivas de existência na universidade, alguns desses estudantes encontram no trabalho, alternativa para suprir suas necessidades materiais, prejudicando em consequência, sua existência na universidade, assim como salienta Zago (2006), em seu estudo.

Segundo Zago (2006), são as lacunas na formação escolar e o financiamento dos estudos, as principais problemáticas encontradas por estudantes universitários de origem popular na permanência e conclusão, com êxito, de seus cursos superiores. Para o autor, esses estudantes que não possuem capital financeiro suficiente para garantir a sua permanência material, acabam prejudicando a sua formação, pois, para assegurá-la acabam tendo que

trabalhar nos turnos opostos ao que está na universidade, privando-se assim, de outras atividades formativas, e do convívio com os demais colegas.

Na perspectiva de Santos (2009), esses estudantes estão sacrificando dois dos fatores fundamentais para a permanência: o tempo e a existência. O tempo é uma dimensão da permanência que se refere à duração do estudante no tempo do curso, estando fortemente associada às noções de permanência material e às estratégias encontradas para garantir a sua sobrevivência enquanto estuda (SANTOS, 2009). No caso de estudantes trabalhadores, parte desse tempo será sacrificado, ao contrário de estudantes bolsistas, ou mesmo aqueles que são sustentados pelos pais, para os quais há disponibilidade de tempo integral para estar e viver a universidade.

Além do tempo, a existência desses estudantes na universidade será inviabilizada, já que só podem estar na universidade em um dos turnos, em sua grande maioria, segundo Terribili Filho e Nery (2009), no turno noturno, onde boa parte das atividades e funções institucionais da universidade não funciona. O trabalho, exerce aqui a função de garantia da existência do estudante no curso, ao tempo que impacta em sua transformação, que será em menor escala, se comparada com aqueles que vivem inteiramente a universidade. Para Santos (2009) e Reis (2013), é sobre isso que se trata a permanência: as condições materiais e simbólicas de existência na universidade, que não devem então relacionar-se apenas com obtenção de auxílios materiais e financeiros.

Propomos a definição de permanência, como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares. Permanecer não pode ser entendido aqui como o simples ato de persistir apesar e sob todas as adversidades, mas a possibilidade de continuar estando dentro; estando junto. Esta duração implica em um reconhecimento pelo outro. Ser reconhecido é a condição da existência simbólica: “eu só existo se o outro me reconhece”. E se o outro me reconhece como legítimo, aumentam as minhas chances de fazer parte, de estar junto. (REIS, 2013, p. 182).

O outro tipo de permanência, aquele que será chave para a compreensão do objetivo principal dessa dissertação, é a permanência simbólica, que envolve ordens que ultrapassam as questões materiais e econômicas, e se conectam com as questões de reconhecimento, visibilidade, legitimidade, e as condições que os estudantes têm de vivenciar a universidade, se identificar com os outros estudantes, ser acolhido e reconhecido por estes, e assim, pertencer ao grupo.

Assim como informa Coulon (2008), os primeiros meses na universidade são bastante tortuosos, pois, é um período de completo estranhamento para com a instituição e os seus atores, sendo o reconhecimento de seus colegas e professores e o pertencimento – afiliação – a

instituição uma condição necessária para o sucesso. É nesse ponto do reconhecimento pelo outro e do pertencimento com o mundo até então desconhecido, que as e os estudantes socialmente identificados como diferentes são excluídos.

Para Santos (2009), para alguns estudantes, os códigos, normas e regras que rondam o mundo universitário são totalmente desconhecidos e negados, o que faz com que a entrada no ensino superior cause estranheza não só naquele que está entrando, mas naqueles que ali já permaneciam, criando então uma relação de disputa entre aqueles que já pertenciam, e aqueles que acabaram de chegar e desejam pertencer.

Ao sintonizar o conceito de permanência à noção de existência, Santos (2009) afirma a necessidade de que o estudante exista no outro, e tenha a sua existência na universidade reconhecida pela instituição, e pelos demais estudantes. Se reconhecer no outro não é tarefa fácil, tão pouco reconhecer que o outro existe, principalmente se observarmos as nossas relações, tão implicadas por normas e construções sociais e controlada por uma política das diferenças que separa os sujeitos entre normais e anormais, saudáveis e não-saudáveis, passíveis ou não de existência.

Dito isso, o nosso conceito de permanência possui uma relação direta com a existência dos indivíduos, em primeiro lugar, e sua coexistência, em segundo. Por esse motivo é que consideramos a permanência em dois tipos (REIS, 2013, p. 182).

Compreendemos a permanência simbólica, a partir de Santos (2009), como a duração reconhecida do estudante em seus cursos, como um processo que visibiliza as diferenças, e não hierarquiza os sujeitos, a partir de políticas de normalização. É a possibilidade de concluir sua formação sem que suas identidades e marcadores de diferenças sejam inferiorizados, com base em tipos ideais de sujeitos, de modos de transmissão do conhecimento, de comportamento de performance, entre outros aparatos utilizados para espalhar os sujeitos entre o centro e as margens das políticas educacionais.

Contudo, ao contrário do que se espera para a permanência simbólica, segundo Piotto (2012), as experiências dos estudantes que chegaram a universidade após as políticas de democratização do ensino superior, e são marcados como diferentes daqueles que já pertenciam, são atravessadas por uma série de humilhações sociais e interiorizações que representam a impossibilidade dos mesmos serem reconhecidos como iguais.

Para Santos (2009), isso se dá, porque esses jovens que chegam à universidade não são parte da norma social e tem na combinação de suas identidades as diferenças daquilo que se esperava socialmente para um estudante universitário. Sendo então imprescindível a criação de

políticas que garantam a equidade e igualdade nas condições de acesso e permanência dos diferentes e desiguais, como afirma Finatti (2008):

Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos alunos que ingressam na universidade, reduzindo assim, os efeitos das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes comprovadamente desfavorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (FINATTI, 2008, p. 196).

Especificamente no que tange à permanência material, a assistência estudantil tem atuado para propiciar as condições materiais adequadas de formação acadêmico-científica, e de apreensão do “*status quo*” de estudante universitário. Em sua criação e proposição, a assistência estudantil tinha como objetivos proporcionar condições totais de permanência, desde as relacionadas à saúde e ao acompanhamento das necessidades e fragilidades educativas, até o provimento dos mínimos recursos de sobrevivência.

Entretanto, assim como salienta Silveira (2012), as políticas de permanência universitária acabaram resumindo-se a ações assistenciais que garantem alimentação, transporte, moradia e xérox para estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Mesmo tendo representado um passo importantíssimo para a melhoria das condições de permanência dos estudantes ingressantes pela política de cotas, e oriundos de camadas populares (PORTES, 2013), outras demandas e ações que pensam o indivíduo como um todo, para além de questões financeiras e materiais, foram esquecidas.

Para Reis (2013) ao conceber uma permanência que requer duração, sucesso e simultaneidade, é necessário que a mesma não seja resumida simplesmente a medidas de caráter assistencialista. Precisa ser pensada como uma política de estado, que garanta a igualdade de oportunidades formativas de forma que possibilite aos estudantes existir em primeiro lugar, e co-existir em segundo. Segundo Portes (2013), a permanência na universidade é um direito, e portanto, deve ser assegurado pelo Estado.

Direito de ter condições materiais, físicas, mentais e culturais que permitam o desenvolvimento de seu aparato cognitivo e cultural que possibilitam o acesso ao conhecimento, mesmo que de forma gradativa, processual, para que ele possa levar adiante o curso no qual ingressou (PORTES, 2013, p. 73-74).

É sob essa perspectiva de permanência apresentada, que discutiremos adiante os principais entraves no percurso formativo de estudantes que tem o direito de permanecer e existir na universidade, negado, e que, tem sua condição de estranho reforçada, tanto por aqueles que já se estabeleceram, quanto pela organização institucional universitária que também tem produzido sujeitos desviados e outsiders.

2.3 Produção de estranhos: entraves na afiliação e permanência simbólica

Toda construção, seja de um sujeito ou de uma identidade, envolve um grau de normatização, cujo efeito é a produção de excluídos. No que tange à construção da identidade e do perfil do estudante universitário, não teria sido isso que a universidade brasileira fez durante quase toda a sua existência? Criado um sujeito e identidades específicas que acessariam, permaneceriam e alcançariam o *status quo* de estudante universitário?

Segundo Santos (2009), Borges & Carnielle (2005), Gouveia (1968), Braga (2007), Bogutchi et al. (2001), sim. Santos (2009) salienta, que havia no Brasil, antes das políticas afirmativas, um perfil bem específico de estudante universitário, e em certa medida, uma identidade homogeneizada, que garantia poder e ajudava a manter o perfil até então estabelecido. A entrada desses sujeitos “*outros*”, os excluídos do acesso à universidade, será marcada por diversas dificuldades, estranhamentos e processos de não-identificação.

A grande maioria dos estudos sobre acesso à universidade, dá conta das mudanças sócio-étnico-raciais que as políticas afirmativas, a exemplo das cotas, proporcionaram para a universidade brasileira. Nesse aspecto, fala-se de uma universidade outrora ocupada por estudantes majoritariamente brancos, pertencentes as classes sociais média-alta, que passa então, a ser ocupada por estudantes negros e pobres, o que gera para essas instituições uma nova gama de preocupações, como por exemplo, as questões ligadas à permanência.

Esses mesmos estudos, a exemplo dos realizados Santos e Sampaio (2011), Carneiro (2011), Uripia (2011) Coulon (2012), Paivandi (2012), Pioto (2012), Santos (2009), afirmam e comprovam que a entrada desses estudantes nesse novo lugar, carregado de normas, códigos, regras institucionais e sociais, será um processo bastante tortuoso, que produzirá processos de não-identificação, e de estranhamento como afirma Coulon (2008) tanto com a instituição, quanto com os atores sociais que a compõem.

Diversos autores, a exemplo de Portes (2006) Portes e Souza (2013), Zago (2006), Teixeira (2011), afirmaram que para grupos específicos, esse processo de não-identificação e estranhamento será ainda mais acentuado, pois as identidades e as trajetórias de vida e formação dos estudantes produzirão diferenças que os diferenciarão nos processos de estranhamento, aprendizagem e afiliação.

Segundo Texeira (2011) há uma forte diferença no processo de estranhamento, aprendizagem e afiliação entre estudantes universitários. Para os estudantes de origem popular - provenientes das classes sociais baixas e com pertencimento étnico-racial pardo e negro -, sujeitos de sua pesquisa, o estranhamento para com a universidade é mais intenso, e o processo

de aprendizagem e afiliação é mais tortuoso. Para exemplificar essa diferença nesses processos, a autora utiliza-se do exemplo da imagem de círculos concêntricos sob o viés do desenvolvimento proporcional: quanto mais o grupo se distancia do centro, maiores serão as dificuldades para acessá-lo.

De forma bastante similar, Santos (2009) afirma que o estranhamento se intensifica, porque os grupos que anteriormente ocuparam e ocupam a universidade, são grupos *estabelecidos*, que possuem uma identidade social historicamente construída, a partir de uma particular combinação de tradição, influência e autoridade. A presença desses grupos na universidade é socialmente considerada comum e natural, diferentemente daqueles cuja identidade e pertencimentos se diferenciam desse grupo e não são parte natural do lugar, quais, segundo Becker (2008) seriam como *Outsiders*.

Santos (2009), faz uma analogia ao conceito de *outsiders* e *estabelecidos* na perspectiva de Nobert Elias (2000), para explicar como se dão os processos de diferenciação e exclusão, e os estranhamentos causados no acesso à universidade de estudantes com perfis destoantes dos hegemônicos. Assim como Santos (2009), recorreremos às noções de *estabelecidos* e *outsiders* para explicar as relações sociais universitárias e os processos de diferenciação e produção de estranhamentos entre estudantes socialmente marcados como desviados.

A noção de *outsider* é de Howard Becker (2008) e foi utilizada para identificar os desviados sociais, aqueles sujeitos que não estão em conformidade com as regras de normalidade e sua posição social é considerada como anormal. Na perspectiva de Becker (2008), para aqueles estudantes que se estabeleceram na universidade, criaram suas regras e códigos de convivência, e os modelos de estudantes que acessariam esses espaços, a entrada de estudantes *outros*, que diferem do ideal de igualdade daqueles que ali já estavam, é vista como um desvio. No caso do ensino superior brasileiro, a entrada em massa de estudantes negras e negros na universidade, prioritariamente em cursos de alto prestígio é algo não-natural, que provoca estranhamentos naqueles que já haviam se consolidado como donos daquele espaço.

Ainda segundo Becker (2008), todo os grupos sociais fazem regras e definem certos tipos de comportamentos adequados ao seu convívio, que serão impostos àqueles que participam desses grupos, ou dessa mesma sociedade/comunidade. Quando se impõe uma regra, espera-se que a mesma seja cumprida, aqueles que a descumprem e que estão em desacordo com as regras estipuladas, são pessoas com as quais o grupo não quer conviver, sendo então encaradas por ele como um *outsider*. Em suma, *outsiders* para Becker (2008) são aqueles que são lidos socialmente como desviados das normas, expectativas e convenções sociais, são

aquelas pessoas que estão do lado de fora das margens de determinadas fronteiras sociais, o que no nosso caso, são aqueles e aquelas para quem o ensino superior foi e continua sendo negado, seja nas condições de acesso ou de permanência material e simbólica.

Norbert Elias (2000) utiliza as noções de *estabelecidos* e *outsiders* dentro dessa mesma compreensão, ressaltando a noção de superioridade do grupo de estabelecidos sob os grupos de outsiders. Para Elias (2000), assim como para Becker (2008), são os grupos estabelecidos que se projetam como tal e pensam a si mesmos como superiores: “essa é a autoimagem normal dos grupos que, em termos do seu diferencial de poder, são seguramente superiores a outros grupos interdependentes” (ELIAS, 2000, p. 19).

A preservação da identidade dos estabelecidos, assim como a afirmação da sua superioridade, se dá através de mecanismos de exclusão e estigmatização dos outsiders, e a firme manutenção de seus lugares através da atribuição de características positivas e negativas, respectivamente aos grupos estabelecidos e outsiders, como destaca Elias (2000):

O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo – na minoria de seus melhores membros (ELIAS, 2000, p. 22-23).

A afixação de rótulos de inferioridade a outros grupos que diferem do seu, são, segundo Elias (2000) umas das principais armas utilizadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como maneira de conservar a sua superioridade social. As adjetivações ligadas a inferioridades humanas e sociais, impostas sobre os grupos mais poderosos aos menos poderosos, criam estigmas que ao penetrarem na autoimagem dos menos poderosos, os desmontam e enfraquecem.

Na perspectiva de Santos (2009), no que tange ao ensino superior brasileiro, é justamente esses mecanismos de exclusão e adjetivação de inferioridades que criam os entraves simbólicos na permanência de estudantes *outros*, já que o espaço universitário não só foi arquitetado, como está projetado para um tipo específico de estudante universitário, aquele proveniente da elite branca e detentora dos bens materiais, com perfis de gênero, classe, raça, sexo e sexualidade sintonizados aos ideais normativos e normalizantes de sujeito.

A partir dessa perspectiva, e considerando a forma como foi estruturada a universidade brasileira, é que afirmamos que a mesma tem constituído um lugar natural de estranhamento e exclusão para sujeitos que não se sintonizam com os ideais de normalidade dos grupos estabelecidos. Diversos estudos apontam as ramificações dessa estruturação, e as condições de acesso e permanência de estudantes que não se sintonizam com os grupos superiores, a exemplo dos estudantes cotistas, oriundos de escola pública, portadores de necessidades especiais, entre

outros. No caso desse estudo, trabalhamos com aquelas e aqueles estudantes que tem corpos, gêneros e sexualidades destoantes dos grupos estabelecidos, e com os entraves na permanência e afiliação, causadas justamente pelas interseccionalidade de suas diferenças.

Segundo Veiga-Neto (2001) o uso da norma e classificação dos sujeitos entre normais e anormais - *estabelecidos* e *outsiders* -, tem sido utilizada como estratégia de dominação e opressão, e a educação como um todo tem se estruturado como um dispositivo/instituição que controla, e produz esses padrões de normalidade, que identificam como anormal tudo aquilo que é estranho ao padrão normativo historicamente construído e mantido pelas sociedades dominantes.

Segundo Louro (1999), a norma – e os ideais de normalidade - que estabelece os sujeitos e passa a ser referência, historicamente se remete ao homem branco, heterossexual, cristão, de classe média/alta e urbano. Para Louro (1999), se pensarmos a nossa sociedade como esse lugar onde cotidianamente se travam relações entre estabelecidos e outsiders, serão os estranhos (*outsiders*) aqueles que, a partir dessa referência, destoarem. Como consequência a diferença, o estigma e a exclusão serão táticas utilizadas na disputa de poder, e na produção de normalidades, como forma de garantir, nos mais variados espaços, a superioridade social do grupo mais poderoso.

No caso da universidade, esta situação, vai gerar, segundo Santos (2009), os processos de inadaptação, de exclusão e de discriminação, que conseqüentemente resultarão no impedimento da permanência simbólica dos estudantes universitários que tiverem as suas identidades diferentes das estabelecidas nas relações sociais e institucionais da comunidade universitária, só havendo possibilidade dessa situação ser revertida, se as desigualdades de equilíbrio de poder forem diminuídas, fazendo com que um *outsider* torne-se um estabelecido, ou na perspectiva de Coulon (2008), fazendo com que o estudante afilie-se à universidade.

Entretanto, questiono: como pode então, sujeitos contrário às normas, que tem na intersecção das suas diferenças, as contradições do que se espera socialmente para seu corpo, gênero, raça, sexualidade e desejo, fazer a mobilidade de *outsiders* para *estabelecido*, de *estranho* para *afiliado*, sem que para isso precise normatizar-se?

Nesse ponto, acredito que o trabalho desenvolvido por Coulon (2008) não apresenta possibilidades de contorno, e acaba por reforçar a ideia de normatização e naturalização das regras, compreendendo que a afiliação só é possível, caso haja o bom manejo das mesmas. A norma no processo de afiliação apresentado por Coulon (2008) precisa ser apreendida, a

linguagem natural precisa dominada e o funcionamento da universidade, tal qual se encontra estruturado, precisa ser naturalizado e incorporado pelos estudantes universitários.

Segundo Coulon (2008), e conforme discutimos anteriormente, a afiliação é um processo de aprendizado dos códigos que perpassam a vida intelectual, levando ao estudante o status de membro reconhecido como competente pela comunidade universitária. A passagem de estranho para afiliado, ou se pensarmos a partir da perspectiva de Elias (2000), de *outsider* para *estabelecido*, requer uma adequação as normas que regem administrativamente, intelectual e socialmente a universidade.

Como então tornar-se membro do grupo de estabelecidos, quando as intersecções de seus marcadores sociais produzem diferenças que estão, justamente, afastando do ideal normativo que compõe a identidade do grupo socialmente identificado como superior?

Na perspectiva de Veiga-Neto (2001) ao definir-se uma norma, seja ela qual for, promove-se uma binarização dos sujeitos, onde a inclusão, muitas vezes, atua como uma operação de ornamento. Não muito distante, não seria isto que está nos dizendo Coulon (2008): que os estudantes precisam se ordenar segundo aquilo que está normatizado, para então poderem ser incluídos/afiliados? Não seria então a afiliação à universidade, um processo que instala aquilo que Larrosa e Skliar (2001) chamam de regulação e controle do outro?

Acredito que da forma como é descrita por Coulon (2008), sim e sua obra se esforça em confirmar essa resposta. Ao definir estranho/estrangeiro, que se assimilaria aquilo que Elias (2000) e Becker (2008) identificam como outsider, Coulon (2008) nos diz:

Sentir-se estrangeiro significa não aprender os etnométodos locais da nova instituição onde estão vivendo há muito pouco tempo, não saber identifica-los e utilizá-los como base para a construção da nova identidade que deve promover a sua integração no grupo (COULON, 2008, p.169).

Que nova identidade seria essa que Coulon (2008) propõe que o estudante deve construir? Talvez, no contexto do ensino superior francês, essa mobilidade não custe tanto, quanto custa para os estudantes universitários brasileiros que acessaram a universidade após as políticas de democratização. No Brasil, a construção dessa identidade de estudante universitário, se construída a partir dos ideais estabelecidos historicamente, carece de uma adequação à modelos que não estão abertos para quaisquer mobilidades, como por exemplo, o caso de estudantes, que já possuem em suas identidades as combinações daquilo que não se espera socialmente para os “homens de bem” que acessaram a universidade brasileira.

3. APRENDIZAGENS: AS NORMAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERMANÊNCIA E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA

3.1 A normatização do sexo e a construção de corpos, gêneros e sexualidades periféricas

Para Foucault (1988) os discursos sobre o sexo têm se ordenado no sentido de afastar da realidade as formas de sexualidade que destoam da economia de reprodução. Através de discursos que condenam as atividades infecundas, os prazeres paralelos, e reduzem as práticas sexuais a finalidades reprodutivas, multiplicaram-se as condenações jurídicas das perversões e anexou-se a irregularidade sexual à doença mental. Em todas as etapas da vida humana, foram desenvolvidas normas sexuais regulatórias, controles pedagógicos da sexualidade, tratamentos médicos, caracterizando e abominando os desvios possíveis. Nos últimos três séculos, houve uma centralização da sexualidade na genitália, ordenada em função de assegurar o povoamento, reproduzir a forma de trabalho, reproduzir a forma das relações sociais, e proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora (FOUCAULT, 1988).

Segundo Foucault (1988) em História da Sexualidade, a sexualidade, que era pública, sem escândalos, sem incômodos, passou, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a ser confiscada pela família conjugal, promovendo uma série de que tornaram-na uma questão discursiva. A sexualidade das crianças, dos loucos, dos criminosos, o prazer dos que não amam o outro sexo, os devaneios, as obsessões, que anteriormente figuravam apenas entrevistas, começaram a ser mais fortemente interrogadas, dando lugar à dimensão específica da contra-natureza do campo da sexualidade (FOUCAULT, 1988). Desde então, a sexualidade vem sendo descrita, educada, compreendida, normatizada, regulada, explicada, saneada, a partir das mais diversas perspectivas (LOURO, 2000).

Segundo Foucault (1988), são nesses séculos que são gestadas as sexualidades periféricas, aquelas que carregam o estigma da loucura moral, da neurose genital, da aberração, do sentido genésico, da degenerescência e do desequilíbrio psíquico. Esse aparecimento, gera um regime mais severo, um controle mais direto sobre essas sexualidades, um artifício suplementar da severidade nos mecanismos de vigilância, instaurados pela pedagogia das sexualidades, e pela intervenção da religião, da ciência médica, da psiquiatria, e da educação na construção dos prazeres morais e sadios, e na execução de um poder proibitivo.

O desejo, passa então a ser transformado em discurso, e tudo que se relaciona com o sexo deveria ser dito, confessado, para que se possa ao mesmo tempo fiscalizá-lo por meio de

discursos públicos de regulação. Ao se tornar um problema político e econômico, tanto o estado, quanto a sociedade (em especial a igreja), passam a organizar o sexo e fazer do comportamento dos casais um problema público, que afasta da realidade as formas de sexualidade que estivessem insubmissas a economia de (re)produção. A sexualidade deveria ser algo economicamente útil e politicamente conservadora, aquelas que assim não fossem, passaram então a serem perseguidas, o que em consequência gerou a implementação das múltiplas perversões das heterogeneidades sexuais.

Para Foucault (1988), o poder que persegue as sexualidades, torna-as também objeto de desejo, os controles e dispositivos de saturação da sexualidade, que reduziram o sexo ao casal heterossexual, e incitaram a caça às sexualidades não-reprodutivas, possibilitaram, ao mesmo tempo, a proliferação de grupos com elementos múltiplos e sexualidades circulantes; a interdição da sexualidade gerou a proliferação dos discursos, que produziu saberes sobre o prazer, ao tempo que estimulou a experimentação dos prazeres.

Até o final do século XVIII, três grandes códigos regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã, e a lei civil, o que fez a sexualidade se tornar, tanto objeto de intolerância coletiva, quanto passível de intervenção médica, jurídica e de elaborações teóricas.

Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em tomo das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação. (FOUCAULT, 1988, p. 37).

Aqueles que passam a ser abominados, e que são expostos pelos discursos de interdição e regulação, são as chamadas sexualidades periféricas, não naturais, como por exemplo a sexualidade das crianças, dos loucos, dos criminosos, dos homossexuais, das manias, dos que não amam, entre outros. Todas essas figuras, que antes estavam silenciadas, passam a não somente serem expostas, como também, a ter a difícil missão de confessar aquilo que são, como é o caso da homossexualidade, que passa de uma prática (sodomia) para uma identidade (o sujeito homossexual).

A homossexualidade é definida, e conceitualmente criada pela medicina, no século XIX, sob essas prerrogativas. Até o século XVIII, o homossexual era o sodomita, um libertino, às vezes percebido como delinquente, raramente passível de condenações. Ao constituí-la como objeto de análise médica, ao tornar o homossexual um personagem que passa a ser visível, e como um todo, definido a partir de sua sexualidade, cria ao mesmo tempo uma série de novos controles, intervenções e definições, a exemplo do seu internamento em asilos, e a forte

determinação médica-psíquica de curá-los da loucura e da doença do instinto sexual. Enquanto a sodomia era uma prática, a homossexualidade é uma identidade, que atravessa todo o sujeito, e nada daquilo que ele é, escapa sua prática sexual. Nas palavras de Foucault (1988), enquanto o sodomita era uma reincidente, o homossexual é uma espécie categorizada e nomeada como desvio da norma.

Reconhecer a homossexualidade como uma identidade, implica, ao mesmo tempo, em inscrever uma série de atribuições de diferenças que implicaram na instituição, tanto de desigualdades, quanto de ordenamento e hierarquias. Para Louro (2000), o reconhecimento do outro, se dá a partir do lugar social que ocupamos, o que, em uma forma mais ampla, pode ser percebido na maneira como as sociedades constroem os contornos demarcadores de fronteiras entre os que estão em conformidade com seus padrões culturais, e aqueles que destes destoam.

A produção de discursos verdadeiros e legítimos sobre a sexualidade resultou na formação de poderes específicos que ordena hierarquicamente as práticas sexuais e os sujeitos. No caso da homossexualidade, a psiquiatria passou a considerá-la um desvio de comportamento, e a partir do ideal de sexualidade heterossexual, os homossexuais passaram a ser considerados loucos e doentes do instituto sexual. Da mesma forma, as mulheres também foram consideradas como sexo frágil, as crianças que tinham experiências sexuais como perturbadas, tudo a partir de um mesmo dispositivo disciplinar, que fixou aos corpos os elementos de identidade que serviriam como forma de controle.

Segundo Duarte (2010), o corpo é a instância privilegiada de atuação desses dispositivos disciplinares, que ao investirem e atuarem, domesticam-no e disciplinam-no, de modo que o mesmo passa ser a marca do indivíduo moderno no interior dos processos de subjetivação, disciplina e identificação. Os corpos, foram, na perspectiva de Foucault (1988), os principais alvos dos poderes, verdades e saberes (dispositivo da sexualidade) que definiram as vivências da sexualidade dos homens e mulheres dos tempos modernos, e que produziram discursivamente e cientificamente a criação dos corpos sexuados e da diferença entre homens e mulheres, machos e fêmeas (BOTTON, 2015).

Segundo Goellner (2013), o corpo, assim como o sexo, é uma construção social, cultural e histórica gerada a partir dos discursos e representações que são feitas sobre ele. Por isso, precisam corresponder os ideais de normalidades e anormalidades das discursividades, pois ao serem produzidos a partir da referência no sexo, no masculino e feminino, para serem a representação daquilo que significam. Acabam, também, conferindo aos sujeitos diferentes lugares sociais.

Laqueur (2001), também salienta as mudanças proporcionadas pelo século XVIII, na compreensão do sexo e dos corpos. Segundo o autor, passamos de um modelo que compreendia apenas a diferença de gênero, para aquele que ordenava os sexos a partir dos órgãos reprodutivos, e hierarquicamente classificava homens e mulheres a partir das funções biológicas de cada um. Daí que surgem os argumentos naturalistas que justificaram as diferenças físicas entre masculino e feminino, homem e mulher, corpo e espírito, sexo biológico e gênero teatral, sendo o sexo a única base de compreensão das compreensões de masculino e feminino, e o corpo o ponto decisivo para apoiar ou negar todas as formas de reivindicações nos contextos econômicos, sociais, culturais, políticos e eróticos.

Uma rede de concepções foi alinhada ao sexo, afim de que uma servisse de sustentação para a outra: gênero, sexo, corpo, natureza estariam intimamente conectados, sem que houvessem quaisquer exceções, pois todos os corpos, sexos e gêneros seriam definidos por uma mesma matriz, a heterossexual. Segundo Louro (2000), a heterossexualidade é apenas um dos arsenais que compõem o tipo ideal de sujeito. Para a autora, a norma que se estabelece em nossa sociedade, historicamente, se remete ao homem branco, urbano, cristão, de classe média e heterossexual, essa é a referência que não precisa mais ser nomeada, sendo os outros, todos aqueles que se destoam desse modelo.

Bottom (2015), afirma que, as sociedades modernas, buscaram, a partir de procedimentos de análise corporal, instituir aquilo que foi considerado correto, natural, normativo, normal, masculino e feminino. Forem sendo construídas verdades e representações na ciência sobre o que seria específico e natural a homens e mulheres, ao masculino e feminino, elaborando construções discursivas baseadas nas diferenças anatômicas.

Os manuais de medicina, anatomia, frenologia, fisionomia e fisiologia tornaram-se cada vez mais detalhados e precisos, agiram na construção de dois corpos a serem definidos como únicos possíveis para a *humanidade*: o feminino e o masculino. Todos os corpos que não respondessem a essa categoria seriam relegados ao campo da abjeção (BOTTOM, 2015, p. 184).

Para Bottom (2015), foram esses esforços científicos de diferenciar os sujeitos entre anormais e normais, e construir verdades sobre os sexos dos mesmos que resultaram na composição daquilo que Foucault (1988) chama de dispositivo da sexualidade. Assim também, salienta louro (2009):

o dispositivo da sexualidade vinha sendo construído pelos discursos da igreja, da psiquiatria, da sexologia, do direito, desde finais do século XIX. Tais discursos produziram classificações, dividiram indivíduos e práticas, criaram “espécies” e “tipos” e, simultaneamente, modos de controlar a sexualidade. Produziram sujeitos e corpos ou, para usar a contundência de Judith Butler, se constituíram (e continuam se constituindo) em discursos que “habitam os corpos”. (LOURO, 2009, p. 136).

Essa regulação do sexo, trabalha, segundo Butler (2003), no intuito de garantir a materialidade do sexo no corpo, a serviço daquilo que ela denomina de *consolidação do imperativo heterossexual*, pois, nesse modelo, o sexo não funciona apenas como norma, mas também como uma prática regulatória que produz os corpos que governa. Os sujeitos que entram em desacordo com o que o projeto de reiteração e materialidade impõe, terão identidades fora do lugar, pois seu gênero “*desordenado*” implica em uma “*sexualidade marginal*”, em vivências que estão sempre em desacordo, nas zonas invisíveis, inabitáveis e espetaculares, onde estão os corpos que não importam.

Para Foucault (1988), antes de mesmo de atuar como repressor, o *dispositivo da sexualidade* opera na produção e classificação das sexualidades entre normais e anormais, desejáveis e não desejáveis, contribuindo para que houvesse, ao mesmo tempo, uma multiplicação das sexualidades e o reforço de suas formas mais absurdas. A criminalização dos modelos sexuais que se distanciavam dos tipos como padrão, faz com que as sexualidades que foram postas a margem, sejam, ao tempo que reprimidas, visibilizadas, já que, uma série de discursos sobre elas estão/foram sendo produzidos. Para Butler (2003) e Foucault (1988), essa nomeação, os discursos que são produzidos sobre os sexos e as sexualidades, ajudam a criar e produzir aquilo que está sendo nomeado. Nesse sentido, que Foucault afirma que, o *dispositivo da sexualidade* criou a figura do homossexual:

Homossexual se torna personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas. [...] na sua face e em seu corpo já que é um segredo que se trai sempre [...]. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma “espécie” (FOUCAULT, 1988, p. 50-51).

A ciência médica teve forte influência na produção das sexualidades não-heterossexuais, aquelas que não correspondiam a combinação entre sexo, corpo e gênero, como sexualidades anormais. No que tange especificamente a homossexualidade, Parker (2002) e Peter Fry (1982) informam, que foi ao final do século XIX, com a medicalização da sexualidade, que houve uma mudança radical na perspectiva das relações entre pessoas do mesmo sexo. A ciência médica, contribui bastante na divisão entre homossexuais e heterossexuais, havendo um esforço para definir o homossexual como medíocre, sádico, paranoico, esquizoide, como um sujeito passível a todas as formas de correção (FRY, 1982).

Esse processo, que Bottom (2015) chama de organização do sexo, instituiu uma série de normativas médicas, científicas, linguísticas, cosmológica e institucional para definir as

distinções entre masculino e feminino, homens e mulheres, heterossexuais e não-heterossexuais, criando novos sujeitos e novas verdades a partir desse referencial normativo.

É nesse mesmo momento, por volta de 1960, que, a partir do controle da sexualidade pelo modelo médico, surge em outros campos, a exemplo do religioso e penal, outras formas de organização da sexualidade entre pessoas do mesmo sexo, o que contribuiu para disseminar, no século XIX, a visão da homossexualidade como pecado, crime e doença, respectivamente pela igreja, justiça e medicina (FRY, 1982).

As discussões médicas, jurídicas e religiosas, passam então a demarcar as sexualidades como saudáveis e não saudáveis, normais e anormais, corretas e incorretas, entre outras definições, que se organizavam sempre através do estigma, da culpa e da discriminação (PARKER, 2002). Especialmente na medicina e em algumas religiões, a exemplo do cristianismo, que hegemonicamente predominou no Brasil, essas questões tomaram proporções maiores do que no campo jurídico, que não conseguiu criminalizar a homossexualidade, no caso do código penal brasileiro (FRY, 1982).

Segundo Peter Fry (1982), houve uma investida da medicina e da psiquiatria para encontrar razões biológicas e psíquicas para a homossexualidade, afim de que a mesma pudesse ser tratada em moldes científicos. Com isso, há um esforço de retirar da homossexualidade o caráter de vício, crime ou pecado, para que ao invés de punições e castigos, houvesse assistência, tratamento e cura ao indivíduo, que seria doente e anormal, estando assim, passível de ações médico-correcionais. Isso resultou na classificação do “homossexual” como doente, por parte da psiquiatria, permanecendo a homossexualidade na lista internacional de doenças até maio de 1990.

Seja como crime, pecado ou doença, o que Parker (2002), Fry (1982), Bottom (2015) e Louro (2009) salientam sobre a organização da sexualidade, é que a mesma, sempre foi estruturada a partir da distinção entre os sexos e gêneros padrões, o masculino e o feminino. Seja a partir dos papéis sexuais assumidos, ou da importância dada ao desejo dos sujeitos, a homossexualidade foi construída – seja na perspectiva tradicional e sua dicotomia entre atividade e passividade baseada nas relações de gênero, seja a partir da medicalização e da construção de identidades sexuais – tendo como referência o modelo heteronormativo.

Para Foucault (1988), para que a homossexualidade passasse a ser alvo de intervenção dos poderes e saberes, o homossexual precisou ser criado, nomeado como tal, tanto pela ciência médica, quanto pelas ordens jurídicas e religiosas:

A mecânica do poder [...] só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-o nos corpos, introdu-lo nas condutas, torna-

o princípio de classificação e de inteligibilidade. Exclusão dessas milhares de sexualidades aberrantes? Não, especificação, distribuição regional de cada uma delas. Trata-se, através de sua disseminação, de semeá-las no real e de incorporá-las ao indivíduo (FOUCAULT, 1988, p. 50-51).

Na perspectiva de Foucault (1988), o poder primeiro estimula a criação desses sujeitos desviantes, para depois utilizar as suas aberrações nos discursos que governam a sexualidade. Não é à toa, que o século XIX se constitui como grande momento onde os prazeres ao tempo que são desejados, são perseguidos, tolerados e encorajados, criando uma rede de poderes-prazeres que institui e persegue.

Dessa forma, o *dispositivo da sexualidade* criou e legitimou como natural um verdadeiro zoológico de modelos de sujeitos desviantes, seres estranhos, portadores de *sexualidades disparatadas* a serem corrigidas. Com isso, modelaram-se os corpos e as ações dos próprios sujeitos, que, ao mesmo tempo que foram convencidos de que possuíam autonomia e liberdade, também foram analisados, confessados e controlados (BOTTOM, 2015, p. 188).

Para Butler (2003), o *dispositivo da sexualidade* funciona como um espiral, onde cada vez mais sujeitos não desejados são criados ao tempo que cada vez mais a sexualidade ideal é reafirmada como conduta correta, consolidando a matriz heterossexual como o meio pelo qual os corpos, gêneros, sexualidades e desejos são naturalizados e normalizados. Esse modelo, tal qual Louro (2000) afirma, é expresso por um sexo e gênero estáveis, e por uma prática compulsória da heterossexualidade, que garante a normatividade e coerência dos corpos: a heteronormatividade.

Segundo Miskolci (2009), a ideia de heteronormatividade foi fundamentada por Michael Warner em 1991, na sua obra “Introduction: Fear of a Queer Planet”, considerada uma das primeiras grandes obras da teoria queer. O conceito, possui fortes inspirações na noção da tríade normativa de sexo/gênero/desejo de Butler (2003), e nos estudos sobre heterossexualidade compulsória desenvolvidos por Adrienne Rich (1980). Na definição de Miskolci (2001), a heteronormatividade revela as expectativas, as demandas e as obrigações da heterossexualidade, como algo natural e fundamental da sociedade.

A heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (MISKOLCI, 2009, p. 157).

Para Foster (2001), a heteronormatividade é entendida como a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas comuns da heterossexualidade. Esse sistema, estabelece as condições nas quais os corpos e

comportamentos devem se estruturar, para tomar forma e legitimação (BUTLER, 2003), determinando os pressupostos de reconhecimento nas sociedades modernas (AMARAL, 2015). Por meio da heteronormatividade é que se institui a vivência da heterossexualidade como única possibilidade legítima e natural de expressão das identidades e sexualidades.

Dessa forma, segundo Butler (2003), o sexo e o gênero são construídos e estabelecidos a partir de um ideal de normalidade, por meio de uma performatividade, de discursos, atos, gestos que reiteram a prática que o discurso nomeia. Para a autora, ao se instituir como norma, a heterossexualidade é performada de modo que possa construir a materialidade do sexo nos corpos, para materializar a própria diferença sexual, como mecanismo de consolidação do imperativo da heterossexualidade. Nesse sentido, a heteronormatividade se constitui a partir de *imperativo linguístico*, de estruturas discursivas, epistemológicas e científicas, que levam o sujeito a se compreender como homem, mulher, heterossexual.

Para Rabay e Carvalho (2015), sexo, corpo e gênero são construções históricas que não podem ser compreendidas apenas em uma lógica dualista e binária. Da mesma forma, Saffioti (1992), afirma que mesmo havendo um grande esforço social para naturalizar a criação de seres heterossexuais com identidades de gênero normativas, esses processos são profundamente não-naturais e de caráter social. Para Saffioti (1992) o gênero não é definido biologicamente, ao contrário disso, ele é uma escolha pessoal, que na grande maioria das vezes se dá com premissas e em condições bastante determinadas. É uma escolha que acaba tornando-se uma imposição, mas que em nada tem relação com o sexo biológico, pois o gênero é construído.

Ao realizarem esses processos, a sociedade constrói contornos que demarcam as fronteiras entre aqueles que representam e estão em conformidade com a norma, e aquelas que ficam de fora, a suas margens. Ao estabelecer as divisões que classificam os sujeitos entre normais e anormais, normativos e não normativos, a sociedade atribui rótulos que desejam fixar identidades, estabelecendo um grupo como referência, em contraposição aos que dessa referência se destoam. As formas como são forjadas as identidades e as representações dessas, são atravessadas por relações de poder, e por uma política da identidade que subordina aqueles que não são considerados normais.

No campo da sexualidade, assim como já salientamos, esses mecanismos operam, de modo a naturalizar e generalizar a heterossexualidade como referência natural, normal e universal. Supõe-se assim que todos os sujeitos tenham na correspondência do seu sexo, gênero e desejo, os ideais naturalizados, constituindo como antinaturais, anormais e peculiares aqueles que, de alguma forma, não seguem a tríade normativa.

É dessa concepção – que todos os indivíduos são, ou deveriam ser heterossexuais – que se fundamentam os sistemas de educação, jurídico, médico, midiático, religioso, universitário, entre outros que são construídos para esses/e a imagem desses sujeitos, sendo eles os sujeitos legítimos para usufruir desses sistemas ou desses serviços, assim como para receber os benefícios do estado, e garantir os seus direitos.

A produção das normalidades exercida pelas mais diversas instituições sociais, a exemplo da escola, família, mídia, igreja, justiça etc, reforça identidades e práticas hegemônicas ao tempo que nega e recusa outras práticas e formas de vivências, se completam através dos próprios sujeitos, quando internalizam esse processo e iniciam uma política de autodisciplinamento sobre si mesmos, na tentativa de corresponder às identidades corporais, de gênero e sexualidade normais e rejeitar os interesses e desejos distintos da norma heterossexual (LOURO, 2000).

A correspondência da norma, seria segundo Butler (2003), a coerência entre o sexo-gênero-desejo-prática, o que torna a heterossexualidade, não só uma regra, mas uma imposição, a identidade sexual padrão que coage sobre os corpos, e determina a forma como socialmente e culturalmente os sujeitos se relacionam. Nesse sentido, um sujeito dotado em um corpo de homem, invariavelmente deveria performatizar o gênero masculino, e necessariamente, sentir desejos pelo sexo oposto. Assim, quanto mais longe do padrão de normalidade os sujeitos, seus corpos, e suas expressões identitárias destoarem, mais anormais perante a essa sociedade, eles serão, e mais discursos sobre os seus corpos serão produzidos.

Compreendemos então, que uma série de discursos e discursividades instituem as sexualidades dominantes e dominadas, normais e anormais, desejáveis e indesejáveis, que esses mesmos discursos políticos e epistemológicos constroem gêneros e sexos, produzem e estimulam um regime heterossexual. O corpo, o sexo, a sexualidade e o gênero são invenções sociais, compostas, definidas e moldadas pelas redes de poder que, historicamente, instituem múltiplos discursos que normatizam, regulam e instauram saberes e verdades sobre os sujeitos, que ao serem significados, passam a produzir identidades normais e desejáveis.

Se os sexos e gêneros são construídos, são produtos de um *dispositivo sexual*, os discursos heteronormatizadores podem também serem desconstruídos, e todo esse processo pode e está passível de desconstrução. Compreender que existe a possibilidade de desconstrução dessas discursividades, abre brechas para alcançarmos as linhas de fuga, as resistências, e os modos de escape do poder normatizador. É a partir dessa compreensão, de que podem ser geradas rachaduras nos discursos dominantes, que avançamos na discussão para pensar a

produção dessas discursividades na universidade, para em igual medida analisar as linhas de fuga criadas por aqueles e aquelas que resistirem a aprender a norma, ou que de alguma forma estão fugindo dela.

3.2 Permanência, afiliação e violência: a resistência a aprender

Ao longo do tempo, diversos aparelhos específicos de governo vêm sendo produzidos como espaços de organização, disciplinarização e administração dos sujeitos. Diversas instituições, estão, desde o século XVIII, utilizando-se do poder disciplinar para transformar, como bem salienta Foucault (2008), “multidões confusas, inúteis e perigosas, em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2008, p. 127). Dentre as várias instituições que ao longo do tempo atuaram, potencialmente, com a finalidade de instituir mecanismos que regulassem e governassem a sexualidade e educassem os corpos, destaca-se a escola, e os mais variados espaços educativos, a exemplo das universidades.

Segundo Rizza (2015), as questões sobre gênero e sexualidade, passam a adquirir mais destaque na escola e nos espaços educativos a partir da década de 80, com a ascensão da AIDS, o aumento de contaminações e a necessidade de prevenção. As escolas, em sua maioria, passaram a funcionar como instituições que atuavam na regulamentação dos corpos, para que o bom governo da sexualidade pudesse ser exercido nas populações. Desde o seu princípio, o debate da sexualidade na escola teve como objetivo organizar a conduta sexual dos sujeitos, como forma de produzir uma moral sadia, a partir do mesmo princípio regulador do *dispositivo da sexualidade* de Foucault.

A função da escola, no que tange ao debate sobre sexualidade, sempre foi o autodisciplinamento dos educandos, organizado como um dispositivo político de intervenção, que tinha como objetivo, que os próprios sujeitos passassem a controlar seus desejos e suas sexualidades. A pedagogia, além de reguladora, crivava um posicionamento ligado à tolerância à diversidade e à diferença, sem que, as relações de poder e os processos pelos quais as assimetrias e desigualdades são produzidos fossem questionados e discutidos.

Para Tomaz Tadeu (2012), essa pedagogia, centrada apenas na diversidade, não possibilita a emergência de práticas que incluam e reconheçam grupos socialmente minoritários. A celebração da diversidade, tem reproduzido as mesmas noções que anulam as diferenças, porque celebram uma identidade, mesmo que diversa, homogeneizada a partir de um ideal de sujeito, que não possibilita grandes fugas ou anormalidades. A exemplo disso, temos os planos municipais, estaduais e federais de educação, que mesmo recheados de

expressões ligadas às diversidades, ao respeito e tolerância, omitem em seus textos as questões relacionadas a gêneros e sexualidades.

Segundo Louro (2000), mais que isso, a escola pratica uma pedagogia da sexualidade e do disciplinamento dos corpos, que produz meninos e meninas a partir dos ideais e expectativas sociais para os seus sexos e gêneros. Nesse mesmo sentido, Corrigan (1991), relata que, seja nas brincadeiras, no esporte, ou mesmo na sala de aula, os corpos da/na escola “são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos e consentidos” (CORRIGAN, 2001, p. 2010) sob a lógica da heterossexualidade.

Louro (2014), Junqueira (2012), Veiga Neto (2001), Dornelles e Meyer (2013), Magalhães (2010), entre outros teóricos, afirmam que os espaços educativos têm atuado nessa (re)produção de discursividades sobre os corpos, os sexos, as sexualidades e os gêneros do sujeitos, promovendo uma educação que uniformiza e adentra segundo padrões de normalidade que tem como referencial a heterossexualidade. Para Veiga-Neto (2012) e Louro (2014), a escola é um dispositivo que controla e produz normalidades e anormalidades, e através de vários mecanismos classifica, ordena e hierarquiza os indivíduos.

Não muito distante disso, outros autores, como Nardi et al (2015) e Amaral (2015), compreendem a universidade, como mais uma das instituições que não apenas reproduzem, mas também atualizam e ordenam as desigualdades e hierarquias de classe, raça, gênero, território, origem, sexualidade, entre outras, contribuindo para que muitos conflitos sociais encontrem em seu interior mecanismos de estabilização, como no caso da heterossexualidade, que assim como na escola, é estabelecida e estabilizada como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero.

Para Amaral (2014) a universidade precisa ser compreendida, nesse contexto, como uma instituição social, que reflete a estrutura e a forma de funcionamento da sociedade como um todo, ao tempo, que, por ser uma instituição definida pela sua autonomia intelectual, também produz as suas próprias estruturas, regras, normas, ordenamentos e valores de legitimidade internos a ela.

No que tange aos gêneros e às sexualidades, existe na universidade uma lógica de classificação social que naturaliza as diferenças e hierarquias provenientes dessas classificações, e inferioriza e hostiliza certos grupos, a exemplo daqueles que não correspondem, e mais se afastam dos requisitos da norma heterossexual (CAETANO, et al., 2010). Segundo Givigi e Oliveira (2013), a universidade é um lugar de produção de microfacismos, organizados pelos currículos, projetos político-pedagógicos, normativas e

práticas pedagógicas que se legitimam com base na norma heterossexual, criando e enunciando verdades sobre os corpos, gêneros e sexualidades dos sujeitos, e criando situações de exclusão das possibilidades de vivência múltiplas dos mesmos. Fazendo com que, a entrada na universidade - e o conseqüente acesso a esse lugar até então ocupado pela elite (AMARAL, 2014) - seja condicionado à participação e assimilação dos mecanismos estruturalmente desiguais de reprodução e dominação social, que formaram a elite brasileira, e são encenados no campo da sexualidade na reafirmação da superioridade moral da heterossexualidade branca, e nas diversas formas de dominação e humilhação dos que se diferenciam dela.

Tanto Nadir et al (2015) quanto Givigi e Oliveira (2013) apontam as normativas da universidade (sejam elas institucionais ou acadêmicas) como reprodutoras dos padrões que normatizam os corpos, gêneros e sexualidades, e geradoras de violências físicas e subjetivas para aqueles e aquelas estudantes que destoam das normas e são posicionados na condição de estranhos e outsiders. Para esses e essas estudantes, a norma estabelecida, além de estranha, é também opressora, o que faz com que a adequação e o aprendizado das mesmas, atue como um mecanismo que deslegitima e silencia as suas identidades.

Há uma dificuldade por parte de algumas instituições universitárias em reconhecerem a dimensão institucional do preconceito, e a sua participação e responsabilidade na manutenção das hierarquias sociais, como é o caso das hierarquias relacionadas à sexualidade e raça, que encontram grande espaço em algumas dessas instituições, e demarcam entre os sujeitos, um lugar normativo que não se deve transgredir, caso não queira arriscar-se a sofrer uma série de desqualificações (NADIR ETAL, 2015).

Segundo Nadir et al (2015), a universidade conta com uma série de normas e regras, que além de gerir o funcionamento da instituição, pretende garantir a racionalidade, a regulação e o controle restringindo a diversidade e hierarquizando as relações sociais, contribuindo assim na produção de violências, ora cotidianas, ora espetacularizadas, em um movimento que ritualiza o preconceito no contexto da universidade. Para os autores, as hierarquias relacionadas à sexualidade, tem ocupado um lugar central no contexto universitário, onde, não raro, as sexualidades não-heterossexuais são utilizadas como insulto, entre outros mecanismos e estratégias regulatórias que pretendem-se manter a heterossexualidade como norma.

A universidade, por ser esse espaço caracteristicamente dominado por grupos de elite específicos, estabelece relações de poder e hierarquias, nas quais uns sujeitos são considerados legítimos, enquanto outros são silenciados, proporcionando que alguns sujeitos sejam relegados a lugares específicos (AMARAL, 2014), nos quais são submetidos por exemplo, à dominação

masculina, a aceitar as hierarquias de classe e raça, a reiterar a norma heterossexual, e a afirmar o heterossexismo (NADIR et al, 2014) presente nas práticas daqueles que já estão *estabelecidos* ao ambiente universitário.

Os grupos que se homogeneizaram e hegemonizaram no poder, encontraram em um conjunto de valores, crenças e normas, socialmente construídos e reproduzidos, as justificativas e unidades de medidas para reduzir e julgar outros sujeitos, a partir dos arsenais que se sintonizam com o perfil masculino, branco, heterossexual, burguês, físico e mentalmente normal - que facilmente pode ser encontrado nesses grupos dominantes. Assim, quem difere desse perfil é excluído e discriminado, tornando as universidades um lugar onde, rotineiramente e naturalmente, há fenômenos discriminatórios, como é o caso do racismo e da homofobia (JUNQUEIRA, 2007), como também salienta Amaral (2015):

A homofobia, especialmente a nível institucional, é responsável pela manutenção da hierarquização social entre os grupos sexualmente marcados e da legitimação da inferioridade social dos que fogem ao padrão tido como normais. [...] A homofobia atua como regulador das interações entre atores e grupos sexuais (heterossexuais e não heterossexuais) conservando a dominação social da sexualidade hegemônica. As/os estudantes L.G.B.T. conseguem reconhecer situações sistemáticas de desrespeito nas universidades e tomam essa relação como motivação da militância. (AMARAL, 2015, p. 237).

Essas práticas estão bastante presentes entre as e os universitários e universitárias veteranas, que ao apreenderem as normas de conduta e convívio social, que também já existiam antes de sua chegada, passam a reproduzi-las, utilizando do poder condicionado às palavras, como forma de impor suas regras. Há entre os que já estão estabelecidos, uma vigilância refletida em coibições a práticas e comportamentos considerados não naturais e inaceitáveis. Esses discursos, manipulados pelos “vigilantes”, nesse caso, da sexualidade alheia, manipulam micro-poderes que legitimam as normas heterossexuais.

Segundo Nadir et al (2014), esses atos assumem-se em forma de violências espetacularizadas - aquelas performadas nos trotes universitários e em situações públicas, espetaculares, onde a desigualdade e a discriminação é performatizada – e violência cotidiana – que expressam-se na naturalização do preconceito e da discriminação, realizadas no cotidiano e evidenciadas nas hierarquias, na disciplina e no controle do interior da instituição e no silenciamento “natural” das diferentes expressões de gênero e sexualidade.

Segundo Rocha e Siqueira (2008), os marcadores de gênero e sexualidade têm centralidade nos trotes, festas e nas mais diversas celebrações entre estudantes universitários. Segundo as autoras, os trotes, e as demais confraternizações, são utilizadas para liberar aquilo que no cotidiano é interdito, as violências, que ora passam despercebidas no contexto diário,

são performadas em excesso, através do abuso dos gestos, palavras, xingamentos e humilhações. Para elas, assim como salienta Foucault (1988), os discursos sobre sexualidade são proliferados nesses eventos, ao tempo que as relações de poder são acentuadas.

Para além de atuarem na produção de violências, as discursividades produzidas nos trotes e festas universitárias, contribuem ainda, na construção das identidades e diferenças, de gênero, sexualidade e outros marcadores, dos estudantes universitários. Para Louro (2004), esses contextos, atuam na produção das identidades dos sujeitos e na construção de lugares e destinos sociais, marcados pela diferenciação e hierarquia. Os discursos pejorativos produzidos sobre as sexualidades alheias, constituem-se, nessa perspectiva, de uma estratégia para rejeitar o outro por causa da sua natureza.

Para Siqueira et al (2012), essas violências espetacularizadas, performadas nos trotes, nas festas ou mesmo no cotidiano, servem para lembrar aos sujeitos, quais lugares sociais devem ocupar para serem aceitos, para destoarem daquilo que foi e continua sendo estabelecido como forma natural de ser. Como não existe por parte da instituição, segundo informa Rocha e Siqueira (2008), um posicionamento, e uma resistência efetiva frente as violências e os discursos produtores dela, a instituição acaba contribuindo na manutenção das situações de violências, ao tempo que silencia outras formas de subjetivação.

Segundo Nadir et al (2014), essa privatização e silenciamento das sexualidades não-normativas e das formas de subjetivação que fogem à normalidade, atuam, no campo dos gêneros e das sexualidades, para a manutenção daquilo que Sedgwick (2014), vai chamar de armário. A omissão e o (auto)silenciamento passa então a ser uma estratégia de se livrar da violência, e a adequação da sexualidade, do corpo, da performance e do sujeito a forma natural de ser, que é traduzida em um ambiente hostil à sua sexualidade, passa a ser, segundo Barduini Filho et al (2011), uma estratégia de permanência na instituição.

Nadir et al. (2014), compreendem a universidade nesse contexto de normatização e dominação, como uma instituição que reitera a produção das hierarquias, e reproduz em sua conjuntura a epistemologia do armário, ao firmar a linha divisória do público e do privado. O armário se faz presente na produção de violências que atravessam tanto as expressões da sexualidade, quanto as relações de gênero, no espaço universitário.

Sedgwick (2007) utiliza a metáfora do armário, para afirmar que a privatização das sexualidades e a vigilância constante das expressões desta, é algo inerente à condição não-heterossexual, e marca a forma como nos constituímos como sujeitos. Para Sedgwick, o armário é uma estrutura imposta à homossexualidade e definidora da opressão a homossexuais, que a

partir do século XX, tornou-se presença formadora da vida social e da identidade de pessoas gays, reverberando até os dias de hoje, onde a construção e ruptura de armários ainda é algo expressivo na vivência desses sujeitos.

O armário para Sedgwick (2007), é um dispositivo que regula a vida dos gays, e controla justamente a exposição da sexualidade em lugares públicos, contribuindo com a hierarquização das sexualidades, e para o ordenamento das posições na hierarquia social, e forçando para que a manifestação das sexualidades não-normativas aconteça somente nos aspectos da vida privada. Estar no armário, ou compactuar com essa estada, reforça a opressão às sexualidades não-padronizadas, e contribui para a manutenção da heteronormatividade.

A entrada no armário, aparece como uma alternativa dos sujeitos não-normatizados de se esconderem e se omitirem dos processos de re-colonização e enfrentamento das suas identidades. Estar no armário, ou forçar a construção destes, apenas contribui e legitima a opressão e heteronormatização das relações não-heterossexuais (SEDWICK, 2007), compactua com a consolidação da norma, e oprime em igual medida a quem teve ou não sua sexualidade escancarada.

Aqueles que já saíram ou foram expulsos dos seus armários, ao se tornarem passíveis de violência, chacota e opressão, passam também a ser excluídos da hegemonia heterossexual, criando assim guetos homossexuais, como no caso do estudo realizado por Barduni Filho et al (2011), onde fica evidente a divisão entre heterossexuais e homossexuais nos alojamentos da Universidade Federal de Viçosa.

As sexualidades não-heterossexuais estão então fadadas à lugares específicos na universidade (NADIR et al. 2014; AMARAL, 2014) e a demarcação de espaços onde é possível falar de, e expressar gêneros e sexualidades, e espaços nos quais a naturalização das relações de gênero, a heteronormatividade e a hierarquia sexual imperam. Ao tempo em que há espaço e legitimidade das expressões de sexualidade nos objetos de estudo e intervenção, por exemplo, há também uma interdição dessas mesmas expressões nos rituais dos espaços comuns de sociabilização, que marcados pelo sexismo, homolesbotransfobia e diversas discriminações, atuam no silenciamento e opressão das diferentes expressões de gênero e da sexualidade que habitam a universidade.

Tais questões, podem ser verificadas, por exemplo, na experiência relatada por Givigi e Oliveira (2013) sobre o I Festival de Múltiplas Sexualidades realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que possibilitou a *“publicização das produções de sexualidades ao mesmo tempo em que se produzia a si como acontecimento universitário”* (GIVIGI e

OLIVEIRA, 2013, p. 16). O Festival, tirou as sexualidades da UFRB do silêncio, e excepcionalmente, nos dias em que estava sendo realizado, anunciou a existência coletiva de sujeitos, que segundo as autoras, até então estavam silenciados e escondidos. Visibilizou práticas de subjetivação, denunciou o machismo, o racismo e a homolebotransfobia na universidade, que logo em seguida a realização do festival, depara-se com um caso de homofobia, a consequência, apontada pelas autoras, da irritação e da contestação de poder proporcionada.

Entretanto, por mais específica, e em certos aspectos “guetizada”, que a experiência do Festival na UFRB tenha sido, ela aponta também para as possibilidades de resistência e contestação da norma, anunciadas pelos sujeitos não-heterossexuais. A saída do armário possibilitada pelo festival, e a publicização na UFRB das “*travas e transgênero, bichas, sapatões e queers da vida acadêmica*” (GIVIGI e OLIVEIRA, 2013, p. 21), permitiu a anúncio das suas inexistências, problematizou a produção das sexualidades, a naturalização das práticas pedagógicas no corpo, e colocou os sujeitos em uma relação de forças, que atua contra as práticas de violência e visibiliza as práticas subjetivas e silenciadas.

Não raro, assim como na UFRB, os debates sobre gênero e sexualidade nas universidades, estão fadados a espaços específicos, comumente ocupados por pessoas LGBTQs, e/ou por pesquisadores da temática. Sandra Unbehaum (2014), em sua tese de doutorado, salienta, que a transversalização das questões de gênero na formação universitária, aparece sempre como uma estratégia desenvolvida por um docente-pesquisador do tema, em disciplinas eletivas, ofertadas por ele.

Outras universidades apresentam situações bastante semelhantes em relação ao debate de gêneros e sexualidades nos currículos, assim como a produção de violências contra LGBTQs no cotidiano universitário. Amaral (2015) salienta, que na UFMG, assim como na UFRB, o debate sobre gênero e sexualidade é localizado, feito exclusivamente em espaço onde encontram-se professores que pesquisam o tema, ou entre os coletivos de diversidade sexual, que pioneiramente tem se implicado na superação da invisibilidade e naturalização da LGBTQfobia. Da mesma forma, estudos realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Nadir et al (2015), na Universidade de Goiás por Mello, Souza e Santos (2008), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte por Cruz (2012), na Universidade de Brasília por Mendes (2012) e em universidades públicas do Rio de Janeiro (SIQUEIRA E ROCHA, 2008) e São Paulo (SIQUEIRA ET AL, 2012), sinalizam que as universidades são espaços marcados

tanto por vivências LGBTfóbicas, quanto pela precariedade de repostas institucionais frente a essas violências.

Em todos os estudos mencionados anteriormente, foi possível mapear casos de homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia, tanto com estudantes universitários, quanto com professores, técnicos administrativos e demais membros da comunidade universitária que não correspondem as normas de gênero e sexualidade. Um marco da violência homolesbotransfóbica, acontece, como já salientamos, na realização dos trotes, onde atos de desqualificações e opressões de gênero e sexualidade são performadas pelos estudantes universitários.

Além das chacotas e violências verbais diárias, que já se tornaram comuns nos lugares onde os autores supracitados realizaram suas investigações, ressalta-se a ocorrência de agressões físicas, proibição a estudantes trans utilizarem nome social e banheiro, e, em um dos casos mais emblemáticos, a recusa de acolher estudantes LGBTs no programa de assistência estudantil na modalidade concessão de moradia, sob a alegação de que a ruptura de vínculos familiares ocasionada pela homofobia não consistia em critério de elegibilidade para o benefício.

Em todos esses casos, a apreensão das normas, regras e condutas institucionais que regem a universidade, condição necessária à afiliação e a performance do estudante universitário ideal, não estariam imbricadas a uma normatização e naturalização dos corpos, dos papéis sociais e performances de gêneros e das identidades sexuais? As condições atuais de afiliação acadêmica e institucionais não estariam endereçadas (ELLSWORTH, 2001) a modelos específicos de sujeitos? Aqueles que já se estabeleceram e continuam a produzir as normas e os ideais de normalidades que regem a política universitária?

Segundo Ellsworth (2001) a educação tem trabalhado com modos de endereçamento, direcionando-se assim a um perfil de sujeitos-norma – como podemos perceber no caso da assistência estudantil, relatado anteriormente-, desconsiderando aqueles que destoem desse perfil. Pensar nas normatizações estabelecidas pelos currículos, metodologias, normativas e pedagogias das universidades, através do conceito de modos de endereçamento desenvolvido por Ellsworth (2001), nos permite refletir como esses endereçamentos têm sido ao longo da história exclusivamente brancos e heterossexuais, pautados nos ideais de branquitude, e na tríade normativa de sexo-gênero-desejo, que por exemplo, não considera questões específicas e essenciais da população LGBT na concessão de auxílios universitários ou na construção dos currículos e práticas pedagógicas.

Segundo Ellsworth (2001), esses endereçamentos, ou nos termos de Louro (2013), essas práticas normalizadoras, distribuem os sujeitos entre o centro, a margem e fronteiras, sendo que, para que a migração para o centro ocorra, torna-se necessária a normalização, instituindo-se assim uma prática, que visa não só normalizar, mas combater o risco que a contrariedade a norma tem de desestabilizar a norma central (VEIGA-NETO, 2001). Esses endereçamentos são para aqueles e aquelas estudantes que já se estabeleceram, e são utilizados como mais dos mecanismos de estigmatização e exclusão daqueles e daquelas que se encontram em processo de estranhamento.

Nessa perspectiva, o que precisa ser incluído no debate sobre a afiliação de pessoas LGBTs, é que, para além das regras e normas institucionais e acadêmicas, há na universidade um conjunto de normatizações sociais, que regem inclusive a condução das normas acadêmico-institucionais, produzindo mecanismos de regulação social que reproduzem as hierarquias de gênero e sexualidade, causando, para além de estranhamentos, violências, como é o caso da homolesbotransfobia.

A reflexão que estamos fazendo, é a de pensar nas possibilidades de apreensão das normas, por sujeitos que em alguma medida estão em desacordo com as expectativas sociais, normas, regras e regulações que ultrapassam o caráter institucional das normas universitárias. Para ultrapassar a fase de “estranhamento” e chegar a condição de “aprendizagem” proposta por Coulon (2008) em seu estudo sobre afiliação, estes indivíduos precisariam primeiro deixar a condição de outsiders e passar a condição de estabelecido, para que enquanto estabelecido, entrar no processo de apreender normas, que até então estão endereçadas (ELLSWORTH, 2001) a perfis específicos de estudantes, esperados pela sociedade e, conseqüentemente, pela universidade.

Entretanto, é exatamente o contrário disso que a universidade vem fazendo, o que em consequência, vem gerando outros percursos de afiliação, que não necessariamente perpassam a apreensão de normas direcionadas a estudantes específicos. Nesses percursos, perpassam, tanto as adequações a norma e aproximação dos perfis estabelecidos, com performances de gênero e sexualidade mais sintonizadas aos ideais normativos, quanto com transgressões delas, e criações de novos *habitus* e estratégias outras, não sintonizadas com o processo de apreensão das normas.

Com base nas compreensões aqui apresentadas, constata-se, que as práticas de violências espetaculares e cotidianas, impactam fortemente na permanência simbólica (Santos, 2009) dos estudantes não heterossexuais, e na conseqüente produção de diferenças e

desigualdades geradas pela não-identificação com esse meio. Para Santos (2009), esses processos de não-identificação, somam-se com processos de exclusão, inferiorização, de violência simbólica e subjetiva e geram processos de inadaptação e não-permanências.

A garantia da permanência se dá com a diminuição das desigualdades de equilíbrio de poder, e com o estabelecimento, integração, interação e vinculação do estudante recém-chegado ao seu meio, sem que as suas diferenças promovam processos de desigualdade e inferiorização. Entretanto, o que percebemos, é que o acesso de sujeitos com gêneros, corpos, sexualidades e performances destoantes dos padrões normativos, gera justamente o contrário do que se espera para a efetividade da permanência simbólica, o que impossibilita então o processo de afiliação estudantil, através da incorporação das regras e integração completa ao espaço universitário.

Ao tempo, que as práticas de violências espetaculares e cotidianas, impactam na permanência dos estudantes não-heterossexuais, criando situações de constrangimento, agressão e não-pertencimentos à universidade e os atores que a compõem, estratégias para permanecer são criadas, a exemplo “do armário” e da organização dos coletivos universitários de diversidade sexual.

O armário e as performances das sexualidades discretas, manipulados como disfarce, privatiza as sexualidades não-normativas, como estratégia de fuga da violência e socialização em espaços heterossexistas e homofóbicos, possibilita uma integração mais fácil aos modelos heteronormativos de convivência, e funciona como uma estratégia de permanência pacífica, mais facilmente assegurada, do que daqueles que se projetam de forma que contraria à norma, o que dificulta a sua permanência e a garantia do seu lugar na universidade.

De modo específico, quem tem atuado na reprodução desses discursos e na construção de verdades sobre os sexos, os gêneros e as sexualidades, contribuindo assim na manutenção dos lugares sociais hierárquicos, e interferindo fortemente, na permanência dos estudantes universitários, são os currículos e a formação como um todo. Diversos autores posicionam o currículo e os seus desdobramentos, nesse lugar, de quem tem contribuído com a reprodução de preconceitos e opressões, e com a construção de discursividades que reproduzem os ideais de normalidade sobre os corpos, gêneros e sexualidades. A seguir, refletiremos como os currículos tem proporcionado outras formas de aprender, que assim como as normativas da universidade, não permite desvios.

3.3 Currículo, formação e as outras formas de (a)prender

Mesmo com o avançar das discussões sobre gênero e sexualidade, os currículos universitários ainda têm visibilizado um perfil específico de sujeito, aquele que, assim como informa Veiga-Neto (2001), estão adequados aos padrões de normalidades. A omissão do tema da diversidade sexual e de gênero nos currículos oficiais tem sido apontada como forma oculta de homofobia e cumplicidade de educadoras e educadores com a violência aos sujeitos com identidades de gênero e sexualidade fora dos padrões normativos de normalidade (JUNQUEIRA, 2012), Louro (2013), por exemplo, salienta que os currículos têm colaborado com a padronização dos gêneros e das sexualidades, tornando excêntrico (estranho, *outsider*) tudo aquilo que aparece fora da norma, ou fora dos padrões que vêm sendo usados como referência.

Por ser um instrumento não-neutro, que é construindo socialmente através das relações e interações entre atores sociais, a sua estrutura é ideologicamente organizada e orientada a partir dos valores, das crenças e das concepções de ciência de quem os constrói (NASCIMENTO, 2010). Historicamente, essa construção reproduziu e reproduz um conjunto dinâmico de valores, crenças e normas sintonizados ao perfil masculino, branco, heterossexual, burguês, físico e mentalmente normal.

Essas abordagens produziram na educação como um todo, lugares naturais e não-naturais para determinados sujeitos, tornando os espaços educativos lugares, rotineiramente, circulados por preconceitos, discriminações e violências de diversas ordens (JUNQUEIRA, 2012). Por mais que tais abordagens não estejam institucionalizadas nos currículos, muitas vezes elas funcionam através dos atos de currículos e dos currículos ocultos, manifestados através de discursos, que são aderidos ao conjunto de práticas e saberes que constituem os currículos oficiais.

Segundo Junqueira (2010), essa reprodução das normas, regras, regulamentos e rituais feitos pelo currículo oficial, pelos atos de currículo e pelo currículo oculto estão impregnadas pela heteronormatividade, o que faz, com que os ideais de normalidade reproduzidos por esses instrumentos, sejam, na maioria das vezes, definidos a partir do modelo de sujeito padrão masculino e heterossexual. O currículo tem então se constituído como esse lugar onde se produzem e reproduzem ideais de normalidades e anormalidades (VEIGA-NETO, 2001), uniformizando o conhecimento e os sujeitos segundo padrões culturais que adestram as mentes, os corpos, os gêneros e as sexualidades, a partir de um referencial construído e naturalizado como norma, a heterossexualidade (DORNELLES E MEYER, 2013; MAGALHÃES; 2010).

Para Magalhães (2010) o currículo prático, aquele exercido pelas instituições, é um forte instrumento que colabora para que a discriminação e a opressão se perpetuem nas instituições, a partir de arsenais que constroem, ensinam e regulam o corpo. Esse processo instala o que Larrosa e Skliar (2001) (2001) chamam de regulação e controle a quem está projetado para fora da norma, a partir de um dispositivo que reeduca, normatiza, padroniza e coloniza os sujeitos dentro de uma vivência sexual dominante.

Louro (2003), também corrobora com essa percepção de que os currículos reproduzem uma noção singular de gênero e sexualidade, que padroniza e torna excêntrico tudo aquilo que está fora dos padrões e da identidade posta como referência. Para a autora, essa idealização feita pelos instrumentos pedagógicos, demarcam uma fronteira, onde diferenças são produzidas e nomeadas, gerando assim, os sujeitos que são marcados como estranhos, *outsiders*.

Segundo Jesus (2001), o currículo constitui-se então, enquanto um dispositivo que atua na construção e manutenção das identidades e reproduz a construção de lugares sociais que seriam adequados a determinados sujeitos, em um movimento que contribui na manutenção das desigualdades e que interfere diretamente nos processos de permanência simbólica e de afiliação universitária.

A permanência simbólica, segundo Santos (2009), os aspectos subjetivos e identitários que interferem na permanência qualificada do estudante à universidade, assim como o estranhamento ao espaço, as normas e aos sujeitos da universidade no processo de afiliação, serão fortemente influenciados por essa situação de discriminação reforçada pelos currículos, e pelo modelo de conhecimento construído e a forma como está endereçado aos sujeitos (ELLSWORTH, 2001).

Segundo Ellsworth (2001) a educação tem trabalhado com modos de endereçamento, direcionando-se assim a um perfil de sujeitos-norma, desconsiderando aqueles que destoem desse perfil. Pensar nas normatizações estabelecidas pelos currículos, metodologias e pedagogias das universidades, através do conceito de modos de endereçamento desenvolvido por Ellsworth (2001), nos permite refletir como esses endereçamentos têm sido ao longo da história exclusivamente heterossexuais, pautados na tríade normativa de sexo-gênero-desejo.

Segundo Ellsworth (2001), esses endereçamentos, ou nos termos de Louro (2013), essas práticas normalizadoras, distribuem os sujeitos entre o centro, a margem e fronteiras, sendo que, para que a migração para o centro ocorra, torna-se necessária a normalização, instituindo-se assim uma prática, que visa não só normalizar, mas combater o risco que a contra-norma tem de desestabilizar a norma central (VEIGA-NETO, 2001).

Os modelos de sujeitos ratificados pelos currículos, atos curriculares e suas formas de endereçamento, tem endossado as práticas de discriminação, e contribuindo assim, com a manutenção do estranhamento à universidade por parte dos estudantes com gêneros, sexualidades e corpos destoantes da norma heterossexual. Para esses sujeitos, que acabam sendo os “outsiders” do lugar, as relações sociais do ambiente universitário são marcadas por violência, discriminações e exclusões, que geram dificuldades de fixar-se, identificar-se e reconhecer-se, logo, dificuldades de permanecer.

Esses endereçamentos, além de dificultarem a permanência, atuam na produção de injustiças epistêmicas, ou como salienta Santos (2010) na produção de epistemicídios. Segundo Oliveira e Diniz (2014), a heterormatividade constitui o marco epistêmico da retórica pedagógica oficial, o que, em consequência, tem exposto as pessoas que não se enquadram nessa retórica, e nos marcos normativos de gênero e sexualidade, a uma série de desqualificações, constrangimentos, violências e injúrias. Para as autoras, a precarização das vidas que não se constituem sob o ideal da heteronormatividade, é “uma condição politicamente induzida em parte pelas práticas e pelos discursos de formação do sujeito hegemônico e do sujeito diferencial” (OLIVEIRA E DINIZ, 2014, p. 242).

Nesse mesmo sentido, Grosfoguel (2016), salienta que a legitimidade e o monopólio da produção do conhecimento e construção de verdades dos homens ocidentais (brancos, heterossexuais, de classe média-alta) tem gerado estruturas e instituições que desqualificam outros sujeitos e produzem racismos e sexismos epistêmicos que privilegiam os projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo e inferiorizam os conhecimentos vindos dos seres humanos classificados como não-heterossexuais, não-masculinos e não-ocidentais.

Para Grosfoguel (2016), ainda nos dias atuais, as universidades continuam desqualificando e inferiorizando os sujeitos e as produções de conhecimento, que se destoam do projeto colonial que hipervaloriza o homem ocidental, em contraposição aqueles que dessa referência se destoam. Para o autor, essas estruturas racistas e sexistas foram internalizadas pelas universidades ocidentais desde o século XVI, e mesmo com todas as mudanças temporais, ainda hoje, é o pensamento dos homens ocidentais que produzem o conhecimento gerado pelas disciplinas dos cursos superiores.

Não muito distante do que denuncia Grosfoguel (2016), Audre Lorde (2003), desde 1979, já também denunciava, que a cultura universitária desconsiderava o seu conhecimento de mulher-negra-lésbica. Lorde (2003), parte do argumento, de que mulheres negras e lésbicas

continuam sendo silenciadas em espaços acadêmicos, e suas vozes só são visibilizadas, quando são visibilizadas, em espaços que se pretendem discutir questões específicas da comunidade negra, sendo totalmente desconsideradas em espaços que tratam de outros temas, a exemplo, como cita a autora, do existencialismo, do erótico, da matemática, ou de outros temas que fujam as perspectivas culturais e feministas.

Nesse mesmo sentido, Vale e Lima (2015), também afirmam que o sujeito da ciência sempre foi o homem, branco, heterossexual, ocidental e proprietário, e que a forma moderna de pensar e construir conhecimento produziram verdades absolutas universalizantes, esquemas dicotômicos, oposições binárias e pressupostos ocidentais essencialistas que dificultaram o deslocamento de homossexuais, mulheres, negros, colonizados e imigrantes na estrutura social.

Diversas feministas e teóricas negras já apontaram para o quanto a produção do conhecimento desconsiderou os sujeitos que se destoam do homem ocidental citado por Lorde (2003), entre elas, destaque Virgínia Wolf e Bell Hocks. Virginia Woolf (2014) denuncia em sua obra, *um teto todo seu*, as condições de produção intelectual para mulheres no século XX. A autora busca tanto autoras mulheres, quanto narrativas sobre mulheres que não tivesse sido produzida por homens, confirmando que, a mulher vinha sendo confinada ao silêncio, por ser considerada incapaz, inferior, ou porque a sua própria natureza não havia sido preparada para se ocupar com essas questões literária, científicas acadêmicas.

De forma mais enfática, ao referir-se sobre a ficcional universidade de Oxbridge, em uma clara referência às universidades de Oxford e Cambridge, a autora afirma que aquelas paredes, que sustentam a universidade, não foram construídas para abrigar mulheres e não-homens, da mesma forma que a produção literária e científica não está organizada de forma a propiciar condições de produção intelectual de mulheres. É essa mesma construção de universidade que é apresentada pelas interlocutoras da pesquisa, de um espaço que não foi construído para abriga-las, e que se estrutura de forma a silenciá-las e oprimi-las.

Já para Bell Hocks (1995), além das condições de produção intelectuais serem exclusivas a homens, elas também são exclusivamente brancas. Para Hocks (1995), é o conceito ocidental racista e sexista que faz com que mulheres negras não sejam representadas como possuidoras de uma vocação intelectual. Ao atuarem juntos, o racismo e sexismo perpetuam a representação de que a mulher negra veio ao mundo para servir aos outros, seja na cozinha ou na cama, de que os corpos das mulheres negras eram símbolos sexuais, e que essas mulheres eram só corpo, sem mente. Segundo Hocks (1995), quando falamos das condições de produção intelectual, ou mesmo do que tem sido produzido sobre as mulheres, precisamos considerar

que, dentro das hierarquias de sexo, raça e classe, as mulheres negras sempre estiveram no nível mais baixo, e são constantemente esquecidas pela academia

A produção do conhecimento, manifestada nas universidades nos atos formativos, nos grupos de pesquisa, nos atos de currículos e nos currículos oficiais e ocultos, esteve e ainda está organizada com base nesses ideais que, naturalmente, desconsideram mulheres, negros e negras, pessoas LGBTs e todos aqueles que possuem diferenças que os destoam do homem, branco, heterossexual. O currículo em especial, fio condutor das formações universitárias, tem, especialmente, reproduzido isso, desde o silenciamento de temas que visibilizem esses sujeitos outros, até o silenciamento desses próprios sujeitos como intelectuais e produtores do conhecimento.

Um dos grandes dilemas encontrado pela população LGBT, e em especial por estudantes negros e negras, é o de se reconhecer nos instrumentos pedagógicos, formativos, e nos intelectuais que compõe as ementas dos cursos de graduação. Na história oficial, por exemplo, tanto o sujeito histórico padrão, quanto os sujeitos que são visibilizados pela historiografia, são os homens, e em raros casos as mulheres brancas. A negação desses sujeitos outros, tantos pelos currículos e práticas formativas, quanto pelos sujeitos que já estão estabelecidos dentro da norma, posiciona-os no lugar dos outsiders da vida universitária; e é justamente essa condição de outsider, de anormal, e não-normativo, que impactará no seu pertencimento com a universidade, e logo na sua permanência qualificada.

3.4 Re-existências: políticas públicas para população LGBT e atuação dos coletivos universitários de diversidade sexual no enfrentamento da LGBTfobia

No Brasil, o primeiro programa que marca a luta contra práticas discriminatórias e violências a população LGBT é o BSH - *Brasil sem Homofobia*, ação desenvolvida em 2004 pela Presidência da República e impulsionada pelas Conferências Nacionais LGBT realizadas entre 2008 e 2016. O programa tinha como objetivo garantir a cidadania de pessoas LGBTs, a partir do combate a violência e discriminação, e da equiparação de direitos. Antes disso, porém, em 2002, temos, segundo ressalta Melo et al (2012), o primeiro marco relativo à formulação de políticas públicas para a população LGBT, que foram as menções relativas a orientação sexual no Programa Nacional de Direitos Humanos 2: entre as 518 ações, cinco delas sugeriam a garantia do direito à liberdade, opinião e expressão de orientação sexual, e dez delas referiam-se a garantia de direitos à igualdade de Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais.

Melo et al (2012) destaca que os movimentos sociais encontram receptividade no governo Lula, e que de 2004 em diante, com a criação do BSH, começou a garantir diversos direitos, a partir de mais cinco ações principais:

- realização da *I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais*, com o tema *Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais*, em 2008;
- lançamento do *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – PNDCDH-LGBT*, 2009;
- publicação do decreto que cria o *Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH 3*, 2009;
- criação da Coordenadoria Nacional de Promoção dos Direitos de LGBT, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos, 2010; e
- implantação do Conselho Nacional LGBT, em 2010, com representação paritária do governo federal e da sociedade civil

Tais ações, representam uma resposta do Poder Executivo à sociedade civil, em especial, as pressões feitas pelos movimentos sociais. Segundo Melo et al (2012), tais ações, julgam-se importantes no cenário em que o Poder Legislativo continua inatuante no que tange a seguridade dos direitos civis e sociais da população LGBT, e o Poder Judiciário continha restrito aquelas que tem coragem e condições financeiras de levar a frente as denúncias dos casos de LGBTfobia.

A partir de 2010, com a mudança para o governo Dilma, essas políticas começaram a ser enfraquecidas, em muito, devido a pressão realizada por setores conservadores da Câmara dos Deputados, que, entre outras coisas, atuaram diretamente no cancelamento do Projeto Escola Sem Homofobia, iniciativa do Ministério da Educação que visava a distribuição de 6.000 kits anti-homofobia para escolas de ensino médio do país.

Até então, mesmo após a realização de três conferências nacionais, e de toda pressão exercida pelos movimentos sociais, a LGBTfobia ainda não foi criminalizada, e diversos casos continuam sendo tratados como crimes comuns, sem sequer ser identificados como atos de motivação LGBTfóbica. Para Melo et al (2012), isso se dá, devido ao fato de ainda não haver nenhuma normativa de alcance nacional, o que gera uma insegurança jurídica frente às práticas LGBTfóbicas. Outras reivindicações do movimento LGBT ainda continuam sem respostas, gerando intensos debates sociais e forte oposição no congresso, a exemplo da regulamentação dos vínculos conjugais e a adoção de crianças por pessoas LGBTs.

No seio do próprio movimento LGBT essas questões encontram resistência, principalmente quando se trata da priorização das políticas públicas, ou em outras palavras, do que se conquistar primeiro. Mello et al (2012), chega a afirmar que a própria noção de política pública ainda não é concreta, já que há um forte embate sobre o que de fato seriam as “políticas

públicas para a população LGBT”. Tais embates se dão, devido ao fato de que as políticas públicas exercem forte influência na superação e/ou manutenção de opressão e desigualdades de gênero e sexualidade; ao tempo que podem reforçar desigualdades – quando por exemplo se pretendem universais -, podem também atuar na redução destas, quando dirigidas a grupos específicos, a exemplo dos avanços nas áreas de saúde e educação.

Segundo Lionço et al (2016), foram esses setores - da saúde e da educação - os que mais avançaram nesse sentido. Na saúde, destaca-se a Política Nacional de Atenção Integrada à Saúde LGBT, que foi instituída em 2011, tendo em 2013 a publicação de sua primeira cartilha; o acesso de pessoas transexuais ao Sistema Único de Saúde, inclusive com garantia, em alguns centros, do processo transexualizador e o uso do nome social para pessoas travestis e transexuais, assegurado pela carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, desde 2008.

Na educação, iniciativa equivalente foi tomada pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT, que em 2015, instituiu o direito ao uso do nome social para travestis e transexuais em todos os níveis de escolarização das redes de ensino. Antes disso, algumas universidades já haviam se antecipado, a exemplo da Universidade Federal do Amapá que desde 2009 deliberou pelo uso do nome social, e a Universidade de Brasília e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que desde 2012 possuem resolução que estabelecem essa garantia.

Em 2016, a Presidência da República assinou o decreto 8.727/2016 que autorizava a população LGBT a utilizar o nome social nos órgãos do serviço público federal, entre eles as universidades. Segundo informação do portal de notícias G1, quando decreto foi assinado apenas 13 universidades ainda não tinham regulamentação própria para uso, sendo que, 8 delas estavam com suas resoluções em tramitação, entre elas, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que em 2016 aprovou por unanimidade o uso do nome social para estudantes travestis, transexuais e transgêneros.

Além disso, outras universidades, também desenvolvem políticas específicas para a população LGBT, a exemplo da Universidade Federal de Juiz de Fora, que em 2015 liberou o uso do banheiro para todos, a partir da adequação de gênero; da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que através do Núcleo de Identidade, Gênero e Subjetividade publicou uma cartilha de combate as práticas sexistas, homo-lesbo-transfóbicas e capacitistas nos trotes universitários; e da Universidade de Brasília, que, segundo Lionço et al (2016) foi a primeira universidade federal a institucionalizar em sua estrutura administrativa uma Diretoria da Diversidade, que tinha como objetivo o acompanhamento e resolução de conflitos que envolvessem a população LGBT. Assim como a UFSC e a UNB, a Universidade Federal do

Recôncavo da Bahia também criou um núcleo administrativo de Gênero e Diversidade Sexual, que funcionou durante algum tempo, mas que hoje não conta nem mesmo com uma página vinculada ao site da universidade.

Dentre as universidades citadas, a UNB destaca-se pela criação, em 2012, do programa de Combate à Lesbofobia, Homofobia e Transfobia, uma iniciativa, que, segundo Lionço et al (2016), tinha como objetivo institucionalizar o enfrentamento dos preconceitos e discriminações à população LGBT, assim como os casos de violência decorrente da naturalização do binarismo de gênero e da heteronormatividade em instituições de ensino superior. Assim como temos relatado, já em 2012, a compreensão que possibilita a criação desse programa na UNB, é de que, a violência, o preconceito e a discriminação “*podem comprometer a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, a permanência no processo de escolarização ou mesmo evasão, bem como a violação de outros direitos de estudantes, servidores técnico administrativos e docentes da instituição*” (LIONÇO ET AL, 2016, p. 3).

Entretanto, tais ações, a exemplo das que foram supracitadas, são pontuais. A falta de uma política pública que direcione o olhar da gestão universitárias sobre as demandas da população LGBT, tem feito com que estas ações sejam localizadas e dependentes das gestões que assumem as reitorias. No caso da UNB, por exemplo, Lionço et al (2016) cita a forte oposição política que os avanços dessas políticas públicas encontram hoje em dia e o consequente retrocesso na agenda de garantias dos direitos da população LGBT. Quem tem assumido então esse debate nas universidades, são os coletivos de diversidade sexual através de auto-organizações e, em alguns casos, vinculados a grupos e agências de pesquisa.

Longe de estarem somente em posições passivas de violência, a vivência da sexualidade por aqueles que saíram, foram expulsos ou já chegaram fora dos armários, possibilita, segundo Pedrozo et al (2006) a organização de grupos sociais que atuam na construção de identidades coletivas, e desenvolvem ações contra as formas de violência e exclusão. O compartilhamento das experiências de violência, discriminação e exclusão, conduzem alguns desses sujeitos à busca de alternativas de superação e enfrentamento das desigualdades.

Pedrozo et al (2006) apresentam diversos movimentos estudantis de diversidade sexual que criados nos guetos onde a sexualidade foi submetida, tem atuado na universidade brasileira no combate às violências, desigualdades e discriminações institucionais e sociais. A organização estudantil na universidade, tem se dado a nível nacional através do Encontro

Nacional em Universidades sobre Diversidade Sexual e Gênero - ENUDS⁴, e a nível local, pelos coletivos de diversidade sexual, a exemplo dos citados por Pedroso et al.: *Prisma* (USP), *Diversitas* (UFF), *Plural* (UEFS), e *KIU!* (UFBA), *Aquenda* e *Coletivo Capitu* (UFRB).

Os coletivos e os movimentos de diversidade sexual, tem se esforçado para ser a força contrária da violência e discriminação, atuando na desconstrução e combate da homolesbotransfobia institucional, e na visibilidade aos gêneros e sexualidades não-normativas (PEDROZO ET AL. 2006; AMARAL, 2014). Entretanto, o grande desafio desses movimentos é o heterossexismo e a heteronormatividade, reproduzida e cultuada pelo padrão normativo, que perpassam a sociedade, e mais especificamente, as universidades.

Em estudo realizado com três coletivos universitários de diversidade sexual do estado de Minas Gerais, Amaral (2015) constata que os coletivos, tanto realizam ações políticas típicas dos movimentos sociais LGBT's, quanto atividades de cunho acadêmico, que apontam para o fato que, para esses jovens, se constituírem como militantes acadêmicos é, uma via de legitimação e de disputa do campo científico de produção de conhecimentos alternativos sobre as suas realidades.

Para Amaral (2015), a conjugação de Militância e Academia é um dos principais fatores que marcam a inovação dos coletivos universitários de diversidade sexual. A atuação desses grupos nos espaços públicos, é marcada, segundo Amaral (2015), pela aproximação com discussões teóricas realizadas no seio da universidade, e pela participação de seus membros em grupos de pesquisa e extensão que envolvem outros sujeitos, já a atuação nas atividades acadêmicas é atravessada pelas visões adquiridas no cotidiano da militância, que oferece subsídio empírico para a realização dessas ações.

A participação ativa desses coletivos, tanto em atividades acadêmicas, quanto em agendas políticas tradicionais dos movimentos sociais, colocam questões novas sobre a trajetória formativa e a permanência desses estudantes na universidade, que agora, além de possivelmente marcada por ações de violências cotidianas e espetacularizadas, atravessa a possibilidade de agência política no cotidiano universitário, que põe em disputa o campo

⁴ O Encontro Nacional em Universidades Sobre Diversidade Sexual e Gênero, é um evento organizado por estudantes e coletivos estudantis de diversidade sexual, desde o ano de 2011 em universidades públicas do país. Em 2014, na décima segunda edição do encontro realizada em Mossoró no Rio Grande do Norte, foi aprovado a mudança do nome e da sigla do encontro, que antes se chamava Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual – ENUDS, para Encontro Nacional em Universidades Sobre Diversidade Sexual e Gênero, afim de visibilizar tanto nos debates, quanto no nome e na sigla, as diversidades de gênero, que extrapolam as diversidades sexuais. Em 2011 a oitava edição do evento aconteceu pela primeira e única vez em Salvador, na UFBA.

científico e a produção de discursos alternativos e de uma política do cotidiano que transformem suas realidades e as práticas de desigualdades (AMARAL, 2015).

Para Amaral (2014) os coletivos e movimentos estudantis têm, historicamente, atuado coletivamente nos conflitos nas universidades, sendo um dos principais espaços de protagonismo juvenil. No caso dos coletivos de Diversidade Sexual, assim como com outros coletivos que assumem outras bandeiras, o debate não se furta à suas demandas, preocupando-se também com questões sociais gerais e mais especificamente com a defesa de uma educação pública de qualidade e uma sociedade mais justa e igualitária.

Os coletivos, e mais especificamente os grupos de pesquisa e estudos das questões de gênero e sexualidade ainda atuam na denúncia política e epistemológica das lógicas de subalternização existentes no ensino superior, emergindo um novo tipo de conhecimento, que desde a sua produção está mais comprometido e engajado com a transformação social (AMARAL, 2012). A construção de uma ciência engajada que fundamentam teorias que pretendem visibilizar a voz dos movimentos sociais e das pessoas subalternizadas são incorporadas por esses grupos, criando um movimento que se coloca na contra-mão das injustiças epistêmicas e do governo da sexualidade nos currículos oficiais, inventando novas possibilidades de re-existência na universidade.

Em matéria publicada no Jornal Extra em dezembro de 2016, o jornalista Ramon de Angeli afirma que os coletivos de diversidade sexual melhoram a vida dos calouros LGBT. Angeli (2016) utiliza como exemplo o caso das Universidades Estadual do Rio de Janeiro e Federal Fluminense, onde respectivamente o grupo NuDES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidade, e o coletivo Lamparinas atuam no combate a opressão no meio acadêmico e contribuindo no empoderamento de pessoas LGBT que encontram-se em situação de opressão. Da mesma forma, o GUDDS! – Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual surgiu na Universidade Federal de Minas Gerais como respostas as práticas de preconceito e discriminação contra estudantes LGBT. O que há em comum em todos esses coletivos, é a vinculação entre militância e academia e a sua atuação além das instâncias formais de representação estudantil na universidade.

Para Amaral (2014), além disso, os coletivos de diversidade sexual universitários têm ressignificado as formas de militância e focado na luta contra a homofobia e o heterossexismo que atravessam a sociedade e mais especificamente a universidade. Para o autor, a ação dos coletivos de diversidade sexual tem se diferenciado das ações universalistas do tradicional movimento social organizado, que ao longo do tempo, devido a sua institucionalização, passou

a enquadrar os sujeitos LGBT em um modelo hegemônico aceitável da sexualidade e digno de atenção das políticas sociais. Isso tem se dado, porque parte desses coletivos não tem fundado sua militância em um único sujeito político, aproximando mais daquilo que seria, segundo Amaral (2014), uma militância *queer*. Para o autor, nos coletivos quais sua pesquisa foi realizada, existia uma multiplicidade maior de sujeitos LGBT, assim como havia uma concepção menos homogênea desses sujeitos, em muito, atrelada aos estudos queer⁵.

Elas/es entendem que eleger uma identidade específica como a categoria universal que marca o sujeito político dessa militância pode provocar o silenciamento de outros sujeitos que também são afetados pela norma. Além disso, tomar os sujeitos como ontologicamente naturais pode provocar a invisibilização das lógicas de poder que atuam por trás da construção desse sujeito desrespeitado (AMARAL, 2014, p. 169).

Parte dessa compreensão é ancorada em Judith Butler (2000), umas principais teóricas queer, que compreende que políticas que se pressupõem democráticas são, em suma, construídas com base em exclusões e concepções universalistas. Para a autora, quando se define uma política universal e essa necessidade de representação de uma suposta vontade geral, as vontades individuais e os sujeitos específicos estão sendo substituídos e subjugados. Aquelas que, dessa forma, permanecem do lado de fora da vontade geral, e não são representados por ela, passam também a não serem reconhecidos como sujeitos.

Os coletivos de diversidade sexual se atrelam mais a perspectiva que prevê as especificidades individuais, sem a defesa de um sujeito homossexual universal, por terem como principal agenda na universidade, o combate a LGBTfobia, o enfrentamento da heteronormatividade e a defesa da multiplicidade de sujeitos. Para Amaral (2014), esses coletivos têm buscado incorporar em sua ação política as críticas que vem sendo feitas pela teoria queer, tentando construir sujeitos coletivos que não se baseiem em uma identidade sexual homogênea e constitutiva do movimento.

Os coletivos, além de atuarem na denúncia de ações de violência, discriminação e opressão, tornam-se também espaços de vivência e sociabilidade LGBT. O agrupamento nos

⁵ A teoria queer surge a partir de uma forte crítica às Ciências Sociais ao salientar que ao longo da história a heterossexualidade foi sempre apontada como sinônimo da ordem social. Em inglês, o termo queer foi durante muito tempo utilizado para depreciar pessoas homossexuais e significa estranho, esquisito, excêntrico, entre outros adjetivos que referem-se a algo que esteja “fora do normal”. O termo é então recuperado pelo movimento LGBT e passa a ser utilizado como uma forma positiva de auto-identificação. Segundo Tadeu (1999) o termo funciona como uma manifestação política de que a intenção da teoria queer é perturbar a normalidade e complicar a questão da identidade sexual. Em suma, a teoria queer compreende a sexualidade como uma construção social, que tal como a identidade de gênero, não é definida simplesmente pela biologia, passando então a problematizar a identidade sexual que foi e é considerada normal, a heterossexualidade. Entretanto, para além da noção de construção social, a teoria queer radicaliza a possibilidade de livre trânsito entre as fronteiras da identidade, compreendendo que as identidades não são fixas, elas acabam sendo ficadas pela linguagem e pelo discurso.

coletivos e a construção das redes de sociabilidade acabam se configurando como uma política afirmativa não institucionalizada, que tanto denuncia e visibiliza atos de LGBTfobia e práticas de discriminação e inferiorização, quanto proporciona uma permanência mais facilitada, criando lugares confortáveis para expressão da sexualidade.

As redes de sociabilidade, por si só, já criam espaços de segurança para vivência e expressão da sexualidade. Autores como Parker (2002), MacRae (1983), Perlongher (1987) e Castells (1999) afirmam o quanto as redes de sociabilidades, formadas a partir dos agrupamentos, muitas vezes em guetos, contribuíram e contribuem na construção de suas identidades e nos processos de auto-organização, garantindo condições de existência e manifestação de pessoas LGBT.

Sempre que se fala em Redes de Sociabilidade LGBT, automaticamente a noção de gueto vem à tona, em muito, devido ao fato dessas redes se constituírem de forma localizada, em espaços e áreas específicas, como foi o caso da criação dos guetos gays em áreas urbanas americanas, ocupadas majoritariamente por pessoas LGBT, onde os desviantes e desviados eram aceitos.

A criação de guetos para sujeitos com vivências e expressões de gênero e sexualidade não normativas veio, segundo Parker (2002), com a urbanização e modernização das cidades e o preconceito e as dificuldades de homosociabilização em espaços públicos. Entre as décadas de 80-90, uma subcultura gay começa a ser gestada a partir de uma geografia sexual que possibilitava o encontro de homens com homens em espaços públicos, porém mais reservados. A procura por esses lugares, vinha atrelada a necessidade de encontrar-se em espaços onde houvesse maior segurança de ataques violentos (MACRAE, 1983).

Da mesma forma, a dificuldade de socialização nas universidades entre aqueles com sexualidades, gêneros, performances e corpos não normatizados, contribui para que estrategicamente, lugares específicos para a vivência e interação desses sujeitos sejam criados. Entretanto, assim como a criação de guetos e a construção de uma subcultura do desejo criou culturas de resistências, que resultaram na organização de movimentos sociais gays, e na visibilização da homossexualidade no final do século XIX (PARKER, 2002), os guetos criados na universidade para a vivência e a experimentação da sexualidade, do corpo, do gênero e do desejo, também possibilitam a organização, politização e visibilidade desses estudantes universitários, e a conversão dos guetos em territórios, e do estigma em orgulho.

4. UMA OUTRA AFILIAÇÃO: trajetórias formativas de estudantes LGBTs na UFRB

4.1 Políticas, normativas e esquecimentos: a atuação da PROPAAE para a permanência de estudantes LGBTs na UFRB

A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE - da UFRB, a primeira com esse caráter no Brasil, foi criada em 2006, com o propósito de desenvolver políticas que contribuam na democratização da universidade, assegurando o ingresso, permanência e pós-permanência de estudantes no ensino superior. Segundo o site da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a PROPAAE tem como missão:

Assegurar a execução de Políticas Afirmativas e Estudantis na UFRB, garantindo à comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando a inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade e o desenvolvimento regional.

O principal programa desenvolvido pela PROPAAE, é o PPQ – Programa de Permanência Qualificada. Não à toa, a pró-reitoria, no ato de sua criação, insere a expressão “qualificada”, no intuito de assegurar, desde o nome, que para além dos auxílios financeiros, o programa tem como objetivo qualificar a permanência do estudante na universidade, através de políticas e práticas que assegurem a excelência na formação acadêmica, como podemos verificar em seus objetivos:

Garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação da UFRB, ao assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa, através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional. 2. Implementar na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica. 3. Possibilitar maior interação entre o ensino, a extensão e a pesquisa. 4. Estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural em articulação com o desenvolvimento regional. 5. Qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB. 6. Contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na graduação. 7. Combater o racismo e as desigualdades sociais. É composto por diferentes ações de atenção às demandas acadêmicas, entre elas as Modalidades de bolsas disponíveis: Bolsas de Auxílio à Moradia/ à Alimentação/Bolsas Pecuniárias associadas a projetos vinculados à Extensão, Pesquisa e Graduação e serviços (acompanhamento psicossocial, pedagógico) e assistência a demandas específicas.

É possível perceber um evidente comprometimento do programa com as questões relacionadas à raça e classe. Essa perspectiva de ação afirmativa adotada pela Pró-Reitoria, pode também ser facilmente identificada em seus textos e comunicados oficiais, assim como

destaca Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, primeira Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil da UFRB:

Com a incumbência de trabalhar de forma articulada as Ações Afirmativas com os Assuntos estudantis, ampliando o espectro da assistência estudantil, ao versar sobre – acesso, permanência e pós-permanência de estudantes oriundos das escolas públicas, de afrodescendentes e indígenas na UFRB, tendo como foco o desenvolvimento regional em articulação com a formulação e implantação de políticas de promoção da igualdade racial e inclusão social no Recôncavo, na Bahia. (JESUS, 2010, In: NASCIMENTO E JESUS, 2010, p. 313).

Segundo Jesus (2010) a atuação da PROPAAE articula, de forma inovadora na gestão universitária, os princípios de “corresponsabilidade, mutualidade e solidariedade” para focar nas políticas afirmativas (da diversidade: étnico-racial, de classe, geracional, religiosa, de gênero e das sexualidades) e nos assuntos estudantis. Segundo Jesus e Nascimento (2010), esse enfoque se dá, relacionado ao posicionamento político, ético, epistemológico e emancipatório assumido pela Pró-Reitoria:

Educação, igualdade racial e inclusão social são assumidas como referenciais constitutivos da reflexão e atuação sobre as pautas político-pedagógicas da Universidade, sobretudo, pela possibilidade de contribuir na superação de formas de convivência conservadoras, discriminatórias e excludentes, visando assim, a inserção cidadã, cooperativa, propositivas e solidárias, dos diferentes sujeitos sócios históricos, nos âmbitos culturais, político e econômico da sociedade. (JESUS, 2010, In: NASCIMENTO E JESUS, 2010, p. 313-314).

Entretanto, em seus objetivos e nesse posicionamento afirmado acima, o programa se compromete com um tipo de política que talvez não se exerça totalmente na prática, principalmente quando falamos das desigualdades e assimetrias provocadas pelos marcadores de gênero e sexualidade, especialmente naquilo que tange aos editais de seleção de estudantes para participarem do programa.

O primeiro edital do PPQ foi publicado em 2006, no primeiro ano de funcionamento da UFRB. De lá pra cá, o programa segue publicando dois editais anuais, um por semestre letivo, selecionando estudantes nas modalidades: projetos, moradia, alimentação e residência universitária. Como já salientando anteriormente, o programa estabelece dois critérios fundamentais para o estudante ser assistido pela Pró-Reitoria: ter acessado à universidade através da política de cotas e/ou ser proveniente das camadas populares e comprovar condições socioeconômicas vulneráveis.

Analisei os 65 editais publicados pela PROPAAE desde 2007 até o primeiro semestre de 2017, disponíveis no site da UFRB no endereço <https://www.ufrb.edu.br/propaae/documentos>. O número elevado de editais se dá pelo fato de

que, em alguns anos, foram publicados editais únicos para todos as modalidades, e em outros momentos, editais específicos, por modalidade do programa.

As principais mudanças, desde o primeiro edital publicado pela pró-reitoria, até os atuais, é o número de vagas entre as modalidades, a oscilação nas vagas da residência universitária, e os requisitos para a homologação das inscrições, que possibilita a e o candidata e candidato concorrer às vagas do programa. Entre as mudanças nos requisitos, no ano de 2011, foi inserido a prioridade a alunos oriundos de escola pública, a comprovação de renda per capita de um salário mínimo e meio e não possuir outra graduação.

Ao longo dos 11 anos do Programa de Permanência qualificada da PROPAAE/UFRB, não foi feita nenhuma menção às disparidades nas condições de permanência relacionadas aos marcadores de gênero e sexualidade. Entre outros fatores, compreendemos que isso se dá porque o PPQ, além de sua formatação específica na UFRB, está também estruturado com base no Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, de onde sai os recursos financeiros para a assistência estudantil nas universidades públicas federais, e que, prioriza a origem escolar, a condição socioeconômica e o acesso por meio da reserva de vagas.

O PNAES foi instituído através do decreto Nº 7.234/10, tendo como principal finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, por meio dos seguintes objetivos:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010)

Para o alcance desses objetivos, o programa propõe que a sua implementação se dê articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com ações que devem ser realizadas nas áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Entretanto, como a compreensão de assistência estudantil sempre esteve conectada com a concessão de auxílios financeiros, a grande maioria das universidades, aponta Silveira (2012), privilegia em sua política apenas a oferta de bolsas ou auxílios financeiros que subsidiem os gastos com moradia, alimentação e transporte. Algumas instituições, como no caso da UFRB, que pretende uma política de permanência qualificada, desenvolvem outras ações como apoio

psicopedagógico, cursos de língua estrangeira, atividades esportivas, entre outros programas que auxiliam tanto a formação, quanto a permanência do estudante na universidade.

Entretanto, o que não conseguimos identificar, foi a existência de programas, sejam eles específicos ou não, que discutam ou visibilizem as assimetrias ocasionadas nas relações de gênero e sexualidade. No caso da UFRB, existe, pelo menos é o que a pró-reitoria informa através do seu site, um núcleo de Gênero, Diversidade Sexual e Educação - NUGEDS, que segundo as nossas interlocutoras da pesquisa, nunca de fato esteve em funcionamento.

A criação do NUGEDS, veio da demanda estudantil, a partir de um caso de violência homofóbica ocorrido fora dos limites da universidade com um dos estudantes da UFRB. Em 2012, após a realização do I Festival Anual de múltiplas Sexualidades, primeiro e único evento institucional multicampi organizado pelos coletivos Aquenda! e Capitu, um estudante do Centro de Formação de Professores, identificado como homossexual, foi, segundo informa Givigi e Oliveira (2013), agredido verbal e fisicamente por outro estudante da universidade. A situação, que não chegou a ser denunciada por meio dos instrumentos jurídicos, fomentou o debate sobre a homofobia na instituição. Junto a isso, a atuação dos coletivos supracitados, realizaram então um dossiê com todos os casos de LGBTfobia dentro e fora das dependências da UFRB e nas cidades onde seus campi estão instalados, o que gerou então, a criação do NUGEDS, como um posicionamento da instituição frente aos casos de violência.

Entretanto, assim como salientei anteriormente, não é possível mapear atividades desenvolvidas pelo núcleo, porque elas pouco aconteceram e não informadas no site da pró-reitoria. A pró-reitoria conta com outros quatro núcleos, que, ao contrário do NUGEDS, funcionam normalmente, como por exemplo o Núcleo de Esportes, Cultura e Lazer, que desenvolve uma série de atividades e possui ainda verba específica para realização de editais e oferta de bolsas.

Não foi nosso intuito fazer uma investigação mais profunda do porque o Núcleo de Gênero, Diversidade Sexual e Educação não está em funcionamento, da mesma forma, o foco dessa pesquisa não é a política institucional, nem o posicionamento da instituição e dos gestores sobre a permanência e afiliação de estudantes LGBTs. Os dados apresentados anteriormente, servem apenas de base, e informam o leitor sobre questões que serão posteriormente apresentadas pelas nossas interlocutoras. Entretanto, é notório e preocupante, que pelo menos no que tange ao processo de seleção de bolsistas para o PPQ e na promoção de políticas da PROPAAE, os marcadores de gênero e sexualidade continuam sendo esquecidos. A relação dos e das estudantes entrevistadas nessa pesquisa com a política de permanência, e com suas

demandas específicas para permanecer e se afiliar, será melhor explorado nos tópicos seguintes, onde a discussão será pautada com base nos olhares das mesmas.

4.2 Impressões, adaptação e primeiras dificuldades: conhecendo as interlocutoras e suas primeiras impressões sobre a universidade

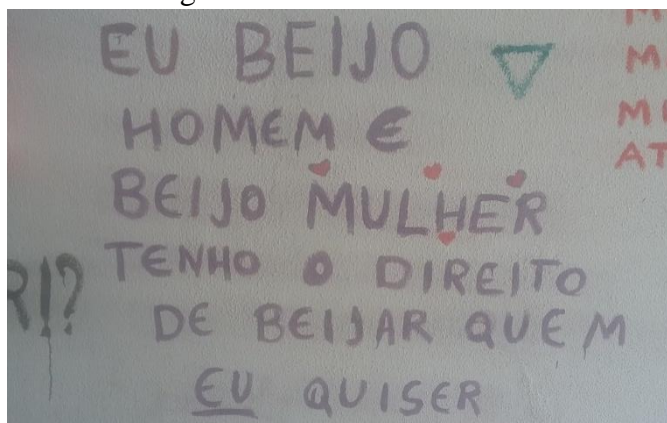
Compreender as impressões, o processo de adaptação e as dificuldades das e dos estudantes em seu percurso acadêmico a partir dos dados coletados, é compartilhar suas experiências, na tentativa, de assim como salienta Carneiro (2013), enxergar a universidade, a rotina institucional, e os aspectos da sua permanência, a partir de seus olhares. O trabalho de analisar os dados, começa com uma transcrição de qualidade, que garanta fidelidade ao conteúdo do que foi dito pelos sujeitos.

Ao fazer uma análise qualitativa das informações coletadas na pesquisa, pretendo apreender as multidimensões e os diferentes sentidos e significados das experiências vividas por estudantes LGBTs, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, objetivando compreender como são produzidas as estratégias de permanência e afiliação desses sujeitos em seus contextos.

Antes de adentrar no foco central da questão aqui colocada, apresentarei as sete interlocutoras dessa pesquisa, aqueles e aquelas estudantes que junto comigo construíram a compreensão sobre a permanência e afiliação de estudantes LGBTs na UFRB: Baga de Bagaceira, Iana, Indiara, Jesus, Vinicius e Udinaldo. Além de apresentá-las, apresentarei também as suas contribuições iniciais sobre as suas experiências enquanto LGBT na universidade, assim como o seu processo de adaptação as regras e normas acadêmicas, e as principais dificuldades que encontraram ao acessarem a universidade, seja a nível institucional, seja nas relações com professores, funcionários e demais estudantes.

Todas/os estudantes são do Centro de Artes, Humanidades e Letras, campus da UFRB que fica localizado na cidade de Cachoeira – Bahia. O CAHL é conhecido como o centro que possui maior diversidade de gênero e sexualidade entre todos os outros campi da universidade, que atualmente são sete. Logo ao entrar no CAHL, você já percebe que existe ali uma diversidade muito grande de pessoas, e uma demanda muito forte por representatividade e visibilidade, principalmente nas questões relacionadas a gênero, raça e sexualidade.

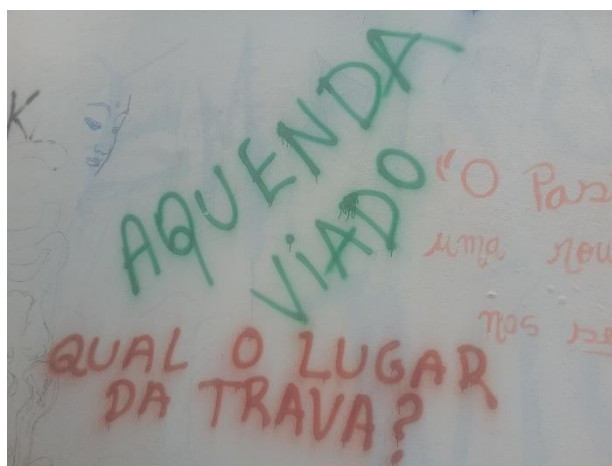
Figura 1 – Paredes do CAHL



Fonte: Autor da pesquisa (2016)

As paredes do Centro estão quase todas cheias de inscrições como a da figura 1, com frases, desenhos e palavras de ordem que reivindicam o direito das pessoas serem quem elas quiserem, que denunciam machismo, racismo, classismo e LGBTfobia, e que de certa forma, demonstram que há uma demanda por esse debate e pela discussão dessas questões no centro. Os muros, que para alguns estão pichados e depredados, e para outros estão com intervenções políticas e artísticas, por si só já instituem o debate, que segundo expressam os e as entrevistados, como veremos a seguir, é silenciado pelos currículos e atos formativos institucionais.

Figura 2 – Paredes do CAHL



Fonte: Autor da pesquisa

As intervenções nos convidam, e me convidaram a pensar. Tal como a inscrição acima pergunta, esta pesquisa também tem a pretensão de responder uma questão parecida, qual o lugar dos Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais na Universidade? Como fazem para permanecer e se afiliar na universidade? Essas são as questões que tentarei responder abaixo, ao apresentar cada uma das interlocutoras que comigo construíram a compreensão sobre a permanência e afiliação de LGBTs na UFRB.

4.2.1 Baga de Bagaceira é Destruição.

Baga de Bagaceira é estudante de Jornalismo da UFRB, no Centro de Artes, Humanidades e Letras. É natural de Alagoinhas - BA, tem 24 anos, é solteiro/a, sem filhos, oriundo de escola pública e autoidentifica-se como negro/a, viado/a e com identidade de gênero fluída. Baga é bolsista do PPQ, mora com amigos na cidade de Cachoeira, e sua renda financeira vem exclusivamente do auxílio permanência oferecido pela universidade, na modalidade vinculada a projetos. Baga é performer, e realiza performances em diversos espaços LGBTs de Cachoeira e região, e o nome Baga de Bagaceira surgiu daí, veio de uma personagem, tornando-se hoje o seu nome social e sua principal marca. Após a aprovação da Resolução 001/2015 pelo Conselho Universitário da UFRB, que garante o uso do nome social para pessoas trans, Baga reivindicou seu reconhecimento institucional como Baga de Bagaceira. O Baga, ou a Baga, ele/ela não se importa qual artigo utilizam para chama-lo/a, se descreve como a “destruição”, alguém que está aí para contestar a norma e destruí-la.

É complicado ser Baga de Bagaceira... é bem complicado hoje em dia ser Baga de Bagaceira, porque na época que eu construí como um personagem, eu não tinha dimensão de como isso ia se dissipar depois, eu não tinha dimensão de como isso ia causar um impacto, e eu conseguir circular muito fortemente, e tipo, hoje ser chamada pra eventos, pra dar palestras, pra fazer performance, então eu não tinha essa noção, porque antes era uma brincadeira. Descrever Baga, é tipo assim, essa coisa do Baga, quando ela surgiu, surgiu mais como um personagem, depois eu vi que eu consegui me identificar com essa personalidade que, tipo assim, seria fora desses bons costumes, uma personalidade de destruição mesmo, que é conceito que eu uso dentro da performance, enquanto eu, Baga de Bagaceira, já que eu uso esse nome Baga de Bagaceira na performance também. É uma coisa que eu uso pra desconstruir todas as padronizações e normatizações até mesmo do movimento LGBT. Descrever Baga seria dessa forma, Baga de Bagaceira seria essa destruição mesmo

Essa identidade “destruidora” de Baga é política, segundo ele/a, se assumir como “viado”, não-binário, é transformar o estigma em orgulho. Para Baga, viado tem uma conotação própria da experiência de homens gays, que desde a infância são socialmente lidos como não-homens, ou como pessoas que não correspondem aos ideais de masculinidade.

“O que é ser viado?” Para você ser viado é ter uma relação afetiva com outro homem? Essa ideia de homem, o viado não é colocado enquanto homem, na sociedade a gente não é colocado enquanto homem. Então, se eu parto da ideia de que a identidade de gênero e a sexualidade se imbricam, e eu me coloco enquanto viado, não porque eu reivindico ser mulher, eu não reivindico, não compartilho dessa ideia que todo mundo acha, que se você não é homem então você é mulher, as pessoas acabam vendo as duas coisas através dos dois, desse binômio masculino e feminino, das genitálias, Vagina e Pênis. A gente tem que atravessar essas questões e pensar que as sexualidades e os gêneros estão muito mais fluidos. Essa ideia mesmo do ser viado é uma questão mais política mesmo, dizer eu sou viado, mas eu também posso ficar com mulheres, mas isso também não vai querer me tornar bissexual, eu vou continuar sendo viado. E essa ideia de partir de uma noção de fluidez é mais dessa ideia de contestar esse ideal de homem. Como eu falei, eu não reivindico ser mulher, mas essa

ideia de homem eu também não reivindico. Que homem é esse? Se a nossa sociedade já aponta a gente desde a infância que a gente não é homem, a nossa sociedade não vai colocar, ah, ele é homem, mas é gay. Não, a sociedade já vai colocar a gente como viado, a gente já perde essa categoria masculina desde a infância. Então eu fiquei pensando esses dias e tal, se essa ideia de ser viado, de bixa, de gay não está mais ligada a essa ideia de identidade de gênero, do que uma ideia de identidade sexual. Porque por exemplo quando a gente é criança, as vezes eu nem tive relação sexual com outros caras, as vezes nem sei se é isso mesmo que eu quero, sabe, ainda estou num processo de construção ainda e as pessoas já apontam pra gente que “ah, ele tem jeito de viado. Ah, ele tem um jeitinho mais desmunhecado, mas feminino, então vai ser viado”. Se a gente não teve nem relação e as pessoas já estipulam por um estereótipo que a gente é viado, um estereótipo de feminilidade, de quebra dessa masculinidade, que é tão frágil que chega ao ponto dela conseguir ser rompida facilmente por um gesto que uma criança faz, eu falo criança porque é nessa fase que já começam as opressões que as outras crianças reproduzem, que trazem de casa, que trazem das escolas e continuam reproduzindo. E aí como é que eles conseguem apontar que ali já vai ser um viado?

Assim como informa Baga, diversos autores compactuam com esse noção de construção social do gênero, o que em consequência possibilita a não-adequação em seu gênero imposta e a readequação aquele com qual você se identifica. Segundo e Carvalho e Rabay (1990) nós somos produzidos como sujeitos de gênero nas relações de poder, através de uma série de imposições simbólicas que criam as noções do que seria específico para homens e para mulheres. Da mesma forma, Saffioti (1992) afirma que o gênero não é biológico, nem está relacionado ao sexo. Para a autora, o gênero é escolhido, mesmo que essa escolha se dê com base em uma série de imposições e expectativas.

Baga vai além, e contesta não só a relação biológica normativa de sexo-gênero, mas também o próprio binarismo de gênero, quando se coloca em uma posição fluída, que está entre um e outro, e não pertence de fato a nenhum. O que mais se aproxima de uma definição de gênero para Baga, é a categoria viado. Para ele, o não pertencimento a categoria homem já lhe foi imputado na infância, quando sua masculinidade era contestada e sua feminilidade era apontada como não-natural. Para os outros, Baga nunca foi nem homem, nem mulher, e sim viado, aquele ser estranho que está entre um outro, que tem o corpo de um, mas performa o outro, e que por isso, não pertence a nenhum dos dois.

A fluidez de Baga não está apenas em ter um nome não-binário, ou não se importar com qual artigo lhe chamem, a Baga de Bagaceira saiu apenas dos palcos e está em seu dia a dia, inclusive na forma como se veste dentro e fora da universidade. Baga usa uma gíria do universo LGBT para se referir aos momentos em que está com roupas socialmente femininas. Para ela/e, assim como a reafirmação de sua identidade de Viado, se “montar”, também é um ato político, uma contestação dos espaços que frequenta, entre eles a universidade, onde através de sua presença e militância, tenta tornar um espaço mais seguro.

Então essa experiência enquanto viado me fez abrir os olhos para muitas coisas, muitos questionamentos também que eu tinha em mim. A ideia era também, que essa experiência enquanto viado pudesse fortalecer outras bixas, as bixas que estavam chegando na universidade. Ou então, essa onda mesmo visual minha, de as vezes andar montada, de as vezes usar um salto, pra mostrar também que essas outras bixas que estão chegando elas podem também fazer isso, sabe, e se sentirem em um espaço seguro, um espaço onde possam vivenciar e experienciar suas identidades.

Baga foi a primeira/o estudante do Centro de Artes, Humanidade e Letras a reivindicar o nome o uso do nome social. A princípio, ela/e teve a sua identidade contestada, por não haver um entendimento de que Baga, um nome não binário, era a identificação pela qual ele se reconhecia. Nesse processo, ela/e passou por duas situações de constrangimento: em uma delas, a PROPAAE, não informada de que Baga havia feito a solicitação para uso do nome social, publicou uma lista que continha o seu nome civil; em outra situação, Baga entrou em confronto com um professor, chegando até mesmo, a abrir um processo administrativo, porque o mesmo se recusava a chama-lo pelo seu nome.

Eu tive um problema com um professor aqui, por fato de não ter respeitado a questão do nome social, mas só foi isso mesmo assim, sabe... eu cheguei a abrir um processo, não deu muito certo, porque, é difícil, abrir um processo contra professor, principalmente quando o professor é concursado é difícil. Mas só foi essa coisa chata. Mas os professores me respeitam, eles tão sempre me perguntando, “Ô baga, eu falei de uma forma equivocada?”, porque eles ficam sempre preocupados com essa questão do nome social, principalmente depois que aconteceu o bum da PROPAAE ter divulgado meu nome civil, aí eles ficam todos preocupados como tão me tratando. É de boa, eu não ligo se tão me tratando no masculino, no feminino, então é de boa.

Como relata acima, Baga salienta não ter mais nenhum problema com os professores, e que a maioria deles, cerca de 90%, dão muita credibilidade e respeitam, não só suas identidades, mas seus posicionamentos dentro da sala de aula. Com os funcionários da instituição da mesma forma, ela/e salienta ter uma ótima relação com os funcionários, ressaltando que procura manter uma forte proximidade com os terceirizados, achando de fundamental importância o diálogo com essas pessoas que trabalham na limpeza, na segurança e em outras funções, porque são elas que representam a comunidade Cachoeirana dentro da universidade.

Baga ingressou na universidade em 2010, porém no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da UFRB, que fica localizado na cidade de Cruz das Almas. Baga era estudante de Engenharia Florestal, e somente em 2012 fez o Exame Nacional do Ensino Médio, e mudou para o curso de Jornalismo, em Cachoeira. Convidado a refletir e descrever sobre a sua trajetória como viado na UFRB, ele/a divide a experiência em duas, como se tivesse frequentado duas universidades diferentes: a vivência em Cruz e o desejo e transferência para Cachoeira.

Ao falar sobre sua experiência, Baga ressalta o quanto se sentir representado impactou na sua decisão de mudar de curso. Abandonado pela família logo após se assumir gay, sem vínculos muito fortes em Cruz das Almas, Baga encontrou em Cachoeira, e nos estudantes do CAHL uma possibilidade de vivenciar a sua sexualidade, e de se sentir representado e acolhido. Dessa forma, escolhe então cursar Jornalismo, por causa da cidade, do Centro e das pessoas, e não por um desejo ou identificação com o curso.

Na UFRB é uma trajetória longa porque eu venho de Cruz das Almas, um centro totalmente, muito mais... muito mais fechado a essas questões ligadas a gênero e sexualidade... se bem que aqui no CAHL é um centro também que a gente acha que tá muito mais aberto pra essa questão da diversidade sexual e de gênero, mas as vezes é tão fechado quanto lá, né? Com relação a minha trajetória, quando eu entrei em Cruz das Almas foi mais ou menos a época que eu me assumi pra minha família, então foi uma época bem complicada também, porque lá em Cruz das Almas eu não tinha representatividade, então eu não tinha outros viados, né, que tipo, que eu pudesse me juntar. Viados tinham, mas não tinham viados que eu pudesse me unir, pra que eu tivesse representatividade. Quando eu cheguei no CAHL, depois de ter passado dois anos lá em Cruz, até pra eu conseguir me assumir e tal foi importante, porque minha família quase que totalmente me abandonou, mais ou menos ali quando eu fiz 18 anos e tava no segundo semestre do curso, e eu também abandonei e tal, porque foi muito complicado, eu me senti muito frágil naquele momento, de tipo, da família não realmente, não dá nenhum tipo de apoio pra mim, de virar as costas, então eu me vi totalmente perdido e me vi perdido também dentro do curso, não era aquilo que eu queria, aquele universo, eu, eu não ia aguentar, não ia conseguir ser feliz, sendo um Engenheiro, sendo, seja lá o que fosse da vida, mesmo que ganhasse muito dinheiro eu não ia conseguir ser feliz, então eu preferi vir pro CAHL, por mais que jornalismo também não fosse um curso que eu queria assim na época... até hoje eu tenho meus problemas assim, consegui lidar muito bem durante o curso, aprendi algumas coisas e consegui aproveitar um pouco do curso, mas eu tive vários problemas pra fazer Jornalismo. O meu negócio era vir pra Cachoeira, por causa de Cachoeira, não por causa do curso de Jornalismo. É tanto que muita gente falava, “vai fazer cinema e tal”, eu poderia ter feito também, até porque também Jornalismo não era muito a minha onda, hoje um dos meus problemas pra sair de Cachoeira, sair da universidade, é por conta de Cachoeira, então eu fico pensando muito no trampo, já consegui um trampo aí que é pra quando depois da universidade, quando eu terminar, eu conseguir ficar aqui ainda e me manter. Então essa experiência assim enquanto viado, no CAHL, dentro da universidade, tem uma contribuição muito forte, porque aqui eu tive representatividade, aqui eu consegui abrir mais a minha mente, pra questão sabe, que eu nem tinha noção, tipo assim, tinham coisas que a gente falava e era meio que equivocada, então aqui abriu um espaço maior pelas discussões que as pessoas tem na mesa de bar e em diversos espaços, aqui mesmo nos espaços da universidade, nos coletivos que eu comecei a fazer parte, comecei a me tornar militante a partir do CAHL também, porque aqui tem uma representatividade muito forte.

A diferença das experiências entre o CAHL e o CCAB demonstra a existência de duas universidades diferentes dentro da mesma instituição. Para Baga, o CAHL representa um lugar onde como viado, suas identidades serão representadas, o CCAAB mostra-se um tanto quanto inerte, no que tange a essas discussões, confluindo em um espaço de opressão, onde tanto a vivência é podada, quanto os sujeitos são rejeitados. Para Baga, não só o CCAAB lhe reprimia, como a própria cidade de Cruz das Almas impedia uma vivência completa de sua sexualidade, como podemos perceber no trecho a seguir:

O primeiro semestre lá ainda foi um semestre mais de boa, assim, com relação a tudo, lá, por essa questão de não ter representatividade, eu não me soltava tanto, então eu não tinha referência, eu não tinha contato com textos sobre gênero e sexualidade, eu nunca tinha ouvido falar muitos termos, só tive contato aqui no CAHL, então, eu continuava agindo do meu jeito, daquele jeito que eu sempre fui, continuava do meu jeito afeminado, era bem menos do que aqui, porque ainda rolava uma repressão, porque eu sentia que as pessoas me reprimiam com os olhares, mas assim, aos poucos eu fui me soltando, mas lá ainda foi uma parada mais presa. Aqui, eu já cheguei com uma ideia de universidade mais diferente, e já sabia daqui de Cachoeira, porque eu já tinha vindo aqui antes, desde 2011, que eu vinha aqui, eu ficava lá na Big House, eu vinha pras festas das Damas, eu já tinha noção de como era o babado, então eu já cheguei aqui de uma outra forma, eu já me juntei com outras bixas afeminadas, então, no comparativo são dois extremos. Lá eu não tinha representatividade, não sabia ainda, tava muito novo também, eu entrei com 17 anos lá em Cruz, era muito novo assim, sabe, tinha acabado de sair do colégio, me deparei assim, tipo, e lá não tinha representatividade, então eu achava que universidade era aquilo, como aquilo era difícil sabe, por isso que eu também não julgo ninguém que tá em Cruz das Almas, nenhum cara, nenhuma Bixa que tá em Cruz das Almas e tá enrustida, porque a gente não sabe a realidade que ela passou sabe, a gente não sabe a realidade, vai que ela é de um interior, interior, interior sabe, vai que ela teve que se reprimir a vida toda, e as vezes, quando tá num espaço como o de Cruz, ela se sinta assim, reprimida... eu me sentia bem assim, talvez menos do que essa bixa, que veio desse outro espaço, muito mais interiorano. Mas eu fiquei pensando, porra velho, eu vim do interior também, de uma família que me reprimia, pra eu me soltar nesse espaço tava sendo difícil, o que dá pra gente ver que essa questão da permanência para pessoas não-heterossexuais, pros LGBTs, pras minorias, principalmente pra essas pessoas trans é um espaço super complicado, porque é um espaço que tá empurrando você pra fora o tempo todo, está te questionando o tempo todo, tá lhe empurrando pro abismo o tempo todo, tá te boicotando de alguma forma, essa questão das opressões e tal, das violências que acontecem o tempo todo nesses espaços, seja no Banheiro, seja em sala de aula, então, é, é pra você ver como é complicado, pra pessoa, pra bixa que tá ali se reprimindo, as vezes ela tá numa alto defesa ali, que a vida dela ensinou pra ela. Lá em Cruz era essa questão.

Sempre que Baga estabelece uma comparação ente sua experiência em Cruz, no CCAAB, e em Cachoeira no CAHL, ele fala sobre representatividade e sobre o quanto foi importante para sua formação se reconhecer e ser reconhecido, existir, requisito essencial para permanência simbólica (SANTOS, 2009). Tal como baga, outros estudantes também sinalizam que a principal motivação para entrar no CAHL não foram seus cursos de graduação, mas sim as redes de sociabilidade LGBT. Para Baga, Cachoeira é uma bolha, e aquilo que é vivenciado lá, dificilmente poderia ser vivenciado em outros lugares.

Vir para Cachoeira foi algo transformador na vida de Baga, principalmente porque esse período coincidiu com a fase mais crítica da relação da família com sua sexualidade. Entre 2011 e 2012, Baga resolveu assumir em casa que não era heterossexual, e só teve apoio de sua mãe. O impacto da negativa da família, somado à sensação de solidão em Cruz das Almas, fez com que Cachoeira e o CAHL representassem esse novo lugar de acolhimento e identificação, que nesse momento específico ele/a não encontrava nem em casa, nem na faculdade. A mesma Universidade que se mostrava indiferente a Baga, foi o espaço que lhe acolheu, em um dos

momentos, relatado por ela/e, mais difíceis da sua formação. Entretanto, esse acolhimento não foi feito pela instituição, assim como afirmou anteriormente, para ela/e, a instituição está a todo momento lhe empurrando para fora, e as redes de sociabilidade e apoio, foi quem lhe seguraram.

Eu entrei aqui em 2012, eu estava no resquício ainda dessa questão familiar e tal, da família não aceitar, e só quem aceita hoje em dia, ainda, é minha mãe. O fato da família me virar as costas me abalou ainda por um tempo, e até durante a graduação isso me abalava, porque eu ficava pensando várias coisas, de como seria no dia da formatura, essas coisas. Mas aí com o tempo eu fui começando a me desfazer dessa ideia de família, eu comecei a desconstruir. Depois dessa bombada que eu tomei, deles terem virado as costas pra mim, eu não consegui mais ter esse vínculo familiar, sabe, eu não consigo mais ter essa coisa de pensar em família, a única família que eu penso é minha mãe. Acho que a única dificuldade mesmo que eu passei, foi com essa relação familiar, e é uma coisa que eu não falava pra todo mundo, hoje em dia que eu falo mais e tal, no início eu não falava não e ficava remoendo muito pra mim, eu achava que essa dor tinha que ser só minha e depois eu comecei a entender que essa dor é partilhada por muitos LGBTs também, os LGBTs que os pais expulsam de casa, que os pais batem, muitas travestis e transexuais que eu tive contato, que em Alagoinhas eu tive contato com alguns só, quando eu vim pra Cachoeira foi que comecei a ter contato com várias da cidade, e eu comecei a perceber o quanto pra elas é difícil tá nesse espaço, sabe, porque desde cedo elas são expulsas de casa, foram enxotadas de casa e tiveram que ir pra prostituição, tiveram que arranjar um emprego muito cedo, não conseguiram terminar o colégio, e como é que vai tá num espaço desse, sabe. Pra os LGBTs em geral, principal pras travestis e transexuais, mas para os gays, as lésbicas, isso acontece de forma muito forte, a perda do vínculo com a família, mas eu ficava remoendo muito pra mim, e resolvi me fechar e achar que isso era minha dor, e depois que eu entendi que isso era minha dor, mas era a dor de outras pessoas também, e eu tinha que compartilhar com essas pessoas também, porque isso fortalece a gente, a gente se fortalece muito com a dor também.

Para Baga, essa é uma das principais dificuldades que pessoas LGBTs encontram após entrar na universidade: assumir a sua sexualidade para a família – no caso de pessoas LGBTs que entram na universidade ainda no armário. Para essas pessoas, assumir-se muitas vezes representa a negativa familiar não só da sua sexualidade, mas do suporte e do apoio para permanecer estudando. Assim como Baga, muitos estudantes LGBTs ainda se vêm sós, sem apoio de ambas as partes, o que impacta fortemente no andamento da sua formação, e na sua permanência da universidade, principalmente nos centros onde não há redes de sociabilidade LGBT, já que, não existe também por parte da universidade nenhum tipo de política de acolhimento e/ou auxílio financeiro para LGBTs que são expulsos de casa por causa, única e exclusivamente de suas sexualidades. Baga só se deu conta do quanto a universidade não se posiciona frente as demandas da população LGBT durante a sua formação. Aspecto que abordaremos um pouco mais a frente.

4.2.2 Como Negro e LGBT eu sou invisível

Jesus Junior é estudante de História da UFRB, no Centro de Artes, Humanidades e Letras. É natural de Feira de Santana - BA, tem 22 anos, é solteiro/a, sem filhos, oriundo de

escola pública e autoidentifica-se como negro, homossexual e viado. Jesus é bolsista do Programa de Permanência Qualificada (PPQ) e voluntário no Programa de Educação Tutorial - PET, mora com amigos na cidade de Cachoeira e sua renda financeira vem exclusivamente do auxílio permanência oferecido pela universidade, na modalidade vinculada a projetos e da bolsa do Programa de Educação Tutorial. Jesus se considera invisível para universidade e especialmente para seu curso, como negro e gay ele acredita que a estrutura da universidade lhe silencia, e que sua passagem pela graduação foi invisibilizada, em muito, devido ao fato de não conseguir ser reconhecido nesse espaço.

A leitura que Jesus faz de si mesmo, é uma leitura interseccional. Para ele, os marcadores de classe, raça e sexualidade não se sobrepõe, ou se acumulam, eles se imbricam o tempo todo, fazendo com que não seja possível analisar um e esquecer dos outros, ou no caso específico sobre a visibilidade, ser representado por um e por outro não. A interseccionalidade, assim como nos informa Kimberlé Crenshaw (2002), se constitui pela interação de um ou mais eixos de subordinação, quando os sistemas se cruzam e os eixos de poder estruturam os terrenos sociais. Para compreendermos como se dá a trajetória de Jesus na universidade, assim como de todas as outras interlocutoras, torna-se demasiadamente importante, que consideremos não apenas os marcadores de diferença no gênero e sexualidade, mas também na classe, na raça e em outros aspectos de suas identidades, por eles anunciadas, como faz Jesus a seguir:

Eu acho que a minha passagem enquanto negro e LGBT é meio que invisível. A não ser por algumas interferências que acontecem, porque assim, no meu curso não tem tanta interferência, não tem, eu não consigo me expressar enquanto negro e gay, tanto quanto, por exemplo, eu conseguiria num curso de artes. Eu acho que minha passagem pelo centro se dá de forma invisível, a não ser por algumas intervenções. Logo que eu cheguei que era só a sala de aula, a sala de aula era, ela tinha, eu percebia essa sensação de antipatia, porque era uma sala mais velha, não sei, uma sala conservadora, então, qualquer, qualquer ideia que eu colocasse contrária a isso, já causava, já era desconfortante na sala de aula. Eu não me reconhecia com os outros estudantes da minha sala. Eu era o aluno *diferentão* da sala, que tinha uma opinião diversa, ou que sempre estava querendo fazer isso pra chocar, eles sempre diziam isso, que eu estava fazendo isso pra chocar, que eu estava sendo contrário porque era o do contra, sempre tinha essa relação.

Jesus diz que para se reconhecer, precisa sair da sala de aula, pois dentro dela a intersecção de seus marcadores de diferença não ganham visibilidade. Há um aspecto importante em uma das falas de Jesus, que diz respeito a esse processo de reconhecimento e visibilização. Para ele, apenas se reconhecer como negro e pobre não são suficientes, porque além de negro e pobre, ele também é homossexual, e não é possível apagar isso da sua identidade.

Por mais que eu me reconheça enquanto preto, enquanto pobre, dentro da sala de aula, eu não me reconheço enquanto preto, pobre e LGBT. Eu tenho que sair da sala de aula para eu me reconhecer assim, eu acho que a universidade formalmente,

institucionalmente, ela não fornece essas possibilidades de reconhecimento. Mas, para além da sala de aula a gente tenta contornar isso com os grupos e com os movimentos.

Jesus não queria fazer História, muito menos estudar em Cachoeira na UFRB, só veio porque não foi aprovado no curso que realmente desejava. Ele conta que, por isso, seus primeiros dias na universidade foram horríveis, e que seu processo de afiliação foi bastante tortuoso, entre outras coisas, pela dificuldade de se conectar ao curso e pela falta de algo que lhe prendesse a universidade, já que, esses não eram os principais motivos que lhe faziam continuar ali.

Eu me lembro que quando eu cheguei aqui eu não queria cursar história, eu não queria nem fazer UFRB, eu não queria nem vir para o CAHL. Eu queria fazer outro curso em outro centro, só que não deu certo, então meio que foi frustrante. Logo quando eu cheguei, eu não conhecia, não tinha ninguém. Eu acho que o processo de afiliação ele se deu de forma bastante difícil porque foi logo quando eu saí de casa, com um mês de aula eu já estava em Cachoeira, morando sozinho, eu tinha 19 anos de idade, nunca tinha saído de casa, eu tinha... não era um curso que eu queria muito fazer, eu entrei meio que de gaiato no curso e tô aqui até agora, então, eu acho que foi a parte mais difícil, foram os dois primeiros semestres, porque eu precisava me acostumar, eu acho que era isso, era falta de costume, algo faltava, faltava eu não sei o quê, mas, faltava alguma coisa que me prendesse a universidade e ao curso e que veio por exemplo no terceiro semestre quando eu entrei no Pet, quando eu comecei a me afiliar, quando eu comecei a participar realmente da universidade, eu acho que é isso. Eu só fiquei também porque eu me reconheci nesse espaço. Eu fiquei, porque por mais que eu não gostasse tanto do curso, a universidade, o CAHL em si, fez com que eu gostasse da cidade talvez, talvez Cachoeira, talvez o centro tenha feito isso. Quando eu digo a universidade, eu não digo a estrutura, eu digo as pessoas, as amizades, o movimento estudantil me fez permanecer muito. São as pessoas, é a universidade para fora da sala de aula, não é a universidade em si, a instituição.

Para Jesus, o seu processo de afiliação começa quando ele passa a “participar realmente da universidade”, e quando ele começa então a se reconhecer em outras pessoas, o que para Coulon (2008), são requisitos fundamentais para o estudante se afiliar a universidade. O curso de História fica sempre em segundo plano, e atua no processo de afiliação e permanência de Jesus, como algo que lhe atrapalha, e que lhe distancia cada vez mais da universidade. Ao falar do curso, ele destaca sempre a relação com os professores e a relação com os colegas de classe, como os principais empecilhos para participar e permanecer na sala de aula.

A minha sensação em sala de aula, era de antipatia com os professores, porque, sempre que eu levantava algum questionamento a respeito de raça e de sexualidade, e que eu queria me manifestar, eu era tido como o antipático da sala, não só por parte dos alunos, mas por parte dos professores também. Eu percebia essa antipatia por parte deles, principalmente por conta dos meus posicionamentos, por eu me posicionar sempre, não em favor de uma causa, mas a favor da minha pelo menos. Eu sempre me colocava na sala de aula e falava quando eu me sentia agredido, quando eu me sentia intimidado, e isso sempre foi desconfortante, principalmente com os professores homens.

Ele ressalta, que a única coisa que lhe fazia se identificar com seus colegas de classe, era seu pertencimento étnicorracial, pelo fato de sua turma ser majoritariamente composta de

estudantes negros, oriundos das camadas populares do Recôncavo da Bahia. Entretanto, a sua identidade LGBT sempre esteve em confronto, o que o fez se distanciar cada vez mais da sala de aula, e estabelecer outros espaços de formação. Jesus passa então a desenvolver estratégias próprias para permanecer no curso, e a principal delas que ele destaca, é a “acomodação”. Ele conta que em um determinado momento cansou dos confrontos na sala de aula com os professores e colegas, e passou a não mais frequentá-las, fazendo apenas o mínimo necessário para que fosse aprovado nas disciplinas.

A parte de afiliação, a parte de me sentir bem também nesse espaço, de me sentir bem na sala de aula, foi algo muito difícil. Eu costumo dizer que eu pouco vou nesse espaço, que eu pouco vou na sala de aula, porque eu pego poucas matérias, e porque eu pouco participo na sala de aula porque eu me sinto pouco confortável pra falar as coisas ou pra participar, eu acho que dentro da sala de aula, a sala de aula pra mim foi um problema, eu acho que lidar com as pessoas dentro da sala de aula foi um problema, porque a minha sala é muito conservadora, muito conservadora mesmo! Eu não sei se é porque são pessoas de mais idade, não sei se é porque as pessoas têm esse posicionamento mesmo, mas enfim, é uma sala que desde o começo deixou claro, que por ser gay eu era a minoria e que eu não tinha voz ali, e que toda vez que eu tentasse me impor, ou que eu tentasse falar, ou que eu tentasse me colocar, era por que eu tava tentando criar um estardalhaço dentro da sala de aula, pra quebrar a ordem dentro da sala de aula.

O etnométodo escolhido por Jesus para permanecer no curso, mesmo com toda essa falta de afinidade com a turma e com os professores, foi, aquilo que ele chama de acomodação. Para ele, o processo de adaptação as normas e regras acadêmicas é um processo onde você, mesmo que não concorde com elas, acaba se acostumando, e desistindo de entrar em confrontos por já ter aprendido quem os vence.

Eu acho que eu fui me acostumando. Eu estou me acostumando na verdade. Você vem de uma escola pública que não tem essa lógica, que não tem essas exigências como aqui tem. E aqui lhe dá essa liberdade também, comparada a escola pública, mas, eu percebo que aqui é mais uma questão de se acostumar, você se acostuma, não é nem se acostumar, você se acomoda, é isso que você faz. Você entra na universidade, e vem com uma ideia totalmente diferente, de que a universidade é libertária, que é isso, que é aquilo, e você acaba se acomodando à essas normas, porque você percebe que não tem como bater de frente. Quando você bate de frente você dá de cabeçada, então você desiste e chega um certo tempo que você se acomoda. Eu estou no 6º semestre e já estou acomodado na universidade. Eu não vou de encontro, por exemplo, a um professor que me reprova, porque eu já vi que isso não dá em nada, porque é ele quem dá a última palavra, mesmo que eu ache injusto a minha reprovação.

Para ele, somado à dificuldade financeira, a parte mais difícil da entrada na universidade foi se reconhecer na sala de aula, e se sentir parte do curso. A dificuldade financeira foi sanada com a obtenção logo em seu primeiro semestre do auxílio vinculado a projetos do PPQ, e mais tarde com o ingresso no PET; já a dificuldade de reconhecimento, se deu fora da sala de aula, quando ele começou a fazer parte do movimento estudantil, dos coletivos de diversidade sexual e do movimento negro. Jesus elege as conversas fora da sala de aula e os espaços formativos

nos movimentos que participa, com os mais importantes para sua formação e permanência universitária.

Eu acho que o processo de me sentir parte da universidade, de me sentir pertencente daquilo, foi o mais difícil, e que só veio no segundo, terceiro e no quarto semestre. E isso se deu nos corredores, né? Os corredores da universidade eu acho que é o espaço onde a gente se forma, os corredores, o pátio, são os espaços que a gente se forma mais do que na sala de aula. Eu posso dizer que mais da metade de tudo que eu aprendi dentro dessa universidade foram nos corredores, foi ali no pátio, em cima daqueles banquinhos, ali nos cantinhos, enfim, nesses lugares que são fora da sala de aula, até mesmo em eventos, participando de eventos, de algumas coisas que são para fora da sala de aula. Eu tenho isso, a sala de aula limita muito, ela limita porque são 40 alunos dentro de uma sala de aula, você com um posicionamento diferente e todas aquelas pessoas contra você. É como se fosse uma luta mesmo. Uma luta ideológica, política, mas, uma luta para você falar, para você se posicionar, para você estar dentro da sala de aula. Eu acho que nos corredores, por exemplo, você pode escolher com quem você quer andar, você escolhe, você formar grupos, dentro da sala de aula é mais difícil. E foi isso que deixou esse espaço mais facilitado, a relação com os outros estudantes, estudantes de outros cursos, estudantes negros, estudantes LGBTs, no Akofena, no Aquenda, o contato com o movimento estudantil, tudo isso ajudou.

Tal como Baga, Jesus também não ficou na universidade apenas por causa do seu curso, ou pelas perspectivas profissionais em torno dele. Quem contribuiu para que o mesmo não desistisse, foram outros elementos não institucionais, de dentro e fora da universidade, como bem ressaltado por ele no trecho citado anteriormente: os amigos, o movimento estudantil, os coletivos, a cidade de Cachoeira, entre outros sujeitos e espaços, que adquiram importância, justamente por sanar as suas demandas por reconhecimento e representatividade. Para Jesus, a universidade como instituição continua lhe invisibilizando, e negando a sua presença, outro aspecto que discutiremos mais a frente.

4.2.3 Parece que eu sou invisível

Indiara é estudante de Serviço Social no Centro de Artes Humanidades e Letras, ingressou no curso em 2013 pelo Exame Nacional do Ensino Médio, mas já havia cursado cinco semestres do mesmo curso em uma universidade particular de Salvador, cidade onde nasceu e viveu durante toda a vida, até se mudar para Cachoeira. Ela tem 30 anos, é negra, mulher cisgênero, divorciada, oriunda de escola pública e com renda familiar de 1 salário mínimo. Atualmente, a renda financeira de Indiara vem do auxílio moradia oferecido pela PROPAAE e da bolsa do Programa de Educação Tutorial. Ela é ex-moradora da residência universitária, experiência que ela destaca como marcante na vida universitária. Indiara se considera invisível como mulher negra e lésbica, não apenas para a instituição universitária, mas também para o próprio movimento LGBT.

Parece que eu sou invisível. Eu entrei na universidade em 2013, estamos em 2017, e eu só me lembro de um espaço que falou de lesbianidade negra, um único espaço que

foi proposto por uma professora que está fazendo doutorado, não que tenha sido alguma atividade de alguma disciplina. É uma questão mesmo de invisibilidade, nas mesas quando falam da temática de diversidade e população LGBT a gente não ver a representatividade da mulher negra e lésbica nessas mesas, nesses espaços, o L é sempre invisibilizando, ele já é, e quando é mulher negra, ele fica mais invisível ainda.

O relato de Indiara chama atenção para algo que há algum tempo vem sendo denunciado pelos movimentos gays, lésbicos e feministas negros, que é a invisibilização das pessoas negras nas pautas gerais dos movimentos Feministas e LGBTs, através daquilo que Kimberlé Crenshaw (2002) chama de subinclusão, o esquecimento dos problemas e dos sujeitos que não fazem parte das experiências dominantes de classe e raça nos movimentos sexuais e de gênero. Assim como salientei sobre a experiência universitária de Jesus, reforço para a de Indiara: não há possibilidades de compreensão de sua trajetória acadêmica sem uma análise interseccional, que considere a imbricação dos seus marcadores de diferença. Tal como ela aponta, as questões de classe, raça, gênero e sexualidade marcaram profundamente a sua experiência universitária, principalmente naquilo que tange às questões de visibilidade e reconhecimento. Assim como Jesus, Indiara também relata não se reconhecer na sua turma, o que só intensificou o seu processo de estranhamento.

Eu não me vejo na minha turma. E ainda, como eu vim de outra universidade, eu vim *dessemestralizada*, eu aproveitei esse não pertencimento a minha turma e comecei a pegar disciplina em outras turmas, para que não ficasse mesmo com essa dependência a eles. E minha vivência é mesmo com pessoas de outras turmas. A galera de História, de ciências sociais, principalmente a galera de História por ser a sua maioria de estudantes negros, o pertencimento já é mais próximo, então a gente acaba se atraindo por ser nossos pares. Eu nunca me vi bem-vinda na minha turma.

Ela relata que há um predomínio de pessoas brancas em sua turma e nas turmas de Serviço Social, não só entre os dissidentes, mas também entre os docentes, o que tem gerado uma série de desconfortos, não apenas devido à falta de reconhecimento, mas também por causa dos posicionamentos, muitas vezes racistas, machistas e lgbtfóbicos que seus colegas e professores fazem. Ela relata duas situações em que entrou em confronto com colegas e professores, ora por causa da sua sexualidade, ora por questões etnicorraciais.

Eu só tenho duas professoras negras e os professores são bem conservadores, e as nossas professoras estão bem longe do que elas ensinam e elas praticam. Mas eu não tenho muita relação não, eu já inclusive entrei em confronto com alguns professores por questões mesmo da sala: racismo, aquelas piadinhas sem graça desmerecendo a profissão, o processo de formação.

Já me estranhei também com um colega, que uma vez ficou questionando a minha sexualidade, e as vezes rola um estranhamento com o pessoal também que fica impressionado, dizendo “*sério Índia?*”. Porque eu era cristã, depois casei, aí depois joguei a igreja pra cima, depois joguei o casamento, e aí foi o baque, né? As pessoas estranham quando a gente decide sair do armário e viver o que a gente quer viver e não o que elas querem.

Quando entrou na universidade em 2013, Indiara estava casada, se considerava cristã e vivia uma relação heterossexual. A entrada na universidade provocou diversos conflitos com sua sexualidade e em suas relações familiares. Quando decidiu começar a ficar com mulheres, tudo não passava de uma brincadeira, ela dizia que desejava “experimentar”, pois não podia dizer que gostava de algo, sem nunca ter experimentado. Com o passar do tempo, ela começou a ficar cada vez mais envolvida, até o momento que decidiu se assumir lésbica para seu esposo e sua família, resultando em sua separação, na saída do armário, e em uma nova relação, só que com uma mulher, qual ela descreve como sua companheira. Para ela, a saída do armário foi um dos momentos mais difícil da sua trajetória na universidade, pois impactou tanto nas suas relações familiares, quanto na relação com seus colegas universitários.

O difícil foi só lidar mesmo quando eu saí do armário, quando eu me reconheci como lésbica, pra lidar assim mesmo, com a minha família, com a minha companheira, com minha mãe que eu só moro com minha mãe, então ela tomou um choque, por causa da minha relação passada que era heterossexual, eu era casada com um rapaz e tal, e ela ficou chocada, e foi isso que interferiu bastante na questão do meu psicológico.

Entretanto, para além das questões relacionadas à sexualidade, Indiara conta que teve outros problemas em seu processo de adaptação a instituição, como questões financeiras e problemas relacionados a burocracia institucional. Quando decidiu se transferir para Cachoeira e abandonar a faculdade particular para entrar em uma pública, suas maiores motivações eram as políticas de permanência para estudantes economicamente vulneráveis, e o fato de não precisar mais pagar mensalidade. Porém, logo que chegou a UFRB, encontrou problemas com o edital do PPQ, que demorou de ser publicado no seu semestre, e com a dispensa das disciplinas que já havia cursado anteriormente. Além disso, a mudança de universidade provocou um choque, pois esse novo lugar era totalmente diferente daquilo que ela estava acostumada.

O meu primeiro semestre foi bem um choque, porque eu já estudava, eu fazia o mesmo curso, fazia serviço social numa universidade privada, na ideia que ah, era federal, não precisava pagar, vi que tinham políticas afirmativas e pensei que podia ficar lá de boa. Aí quando eu cheguei aqui, logo pra fazer a dispensa das disciplinas foi bem conturbado porque eu só recebi o resultado no final do semestre e tive que cursar disciplinas que no final elas foram dispensadas, então foram em vão, foi um semestre de atraso. Foi bem complicado, era um mundo diferente, a gente fala da precarização do ensino público nas universidades, mas nas universidades particulares o processo de formação é todo voltado para a área de trabalho, então a gente não tem contato com vários temas, aí quando eu cheguei aqui eu fiquei toda perdida mesmo. Foi bem um choque, é como se aqui fosse a teoria e lá fosse a prática, um é técnico operativo e o outro já é fundamentos teóricos. Foi bem conturbado, mas passou.

Indiara relata o choque que foi ingressar em uma universidade pública: primeiro pela burocracia em conseguir resolver questões acadêmicas e institucionais, segundo na organização curricular, que não privilegiava a formação profissional para o mercado de trabalho, terceiro com relação ao espaço universitário, que se mostrava muito mais diverso do que o anterior.

Assim como salienta Coulon (2008), a passagem de Indiara para a universidade pública veio acompanhada de profundas modificações nas relações com o espaço, as regras e o saber. Especialmente no que tange às regras e ao saber, ela encontrou dificuldades com a mudança dos campos intelectuais abordados (COULON, 2008), e com a forma como as regras se estruturavam. Sobre a relação com o saber, ela relata:

Eu encontrei dificuldade também com questões de base, base mesmo. Na questão Sociologia, Filosofia, foi bem difícil. Essas questões teóricas. Porque quando eu vim, eu já vim esperando essa questão prática, e só agora que eu estou vendo essas questões práticas, porque eu acho, eu acho não, mas a universidade ela forma mais pra pesquisa do que pro campo. Mas acho que o peso foi mais na questão teórica, porque a carga de leitura era maior, a dificuldade de concentração é maior, as cobranças são maiores, e fora que você está longe de seu habitat natural e acaba interferindo em seu processo de formação.

Já sobre as regras institucionais, para além da dificuldade encontrada em realizar a dispensa das disciplinas, e as consequências que isso teve na sua formação, ela relata a falta de informação e a burocracia que é resolver questões acadêmicas. Para ela, na universidade particular as coisas são bem mais fáceis, pois tudo lhe é informado e você é orientado em tudo que deve realizar, já na universidade pública, ela disse se sentir mais solta, menos acompanhada, e por isso, mais perdida.

Quando eu cheguei não foi tão fácil não. Quando você tá na universidade particular, eles lhe dão tudo de mão beijada, aqui não. Tem que ir lá pro Ana Nery, tem que ir fazer processo no colegiado, aí você não sabe, tem questão de estágio, se você não tá lá rente você não encontra. Mas a dificuldade foi essa mesmo, coisa que eu não tinha. A padronização de trabalhos mesmo, a forma de trabalho científico que a gente não utilizava na privada e a cobrança, que tem um tal de barema e a gente nunca viu, só ver quando está perto de formar, a gente pede, pede a coordenação e eles não disponibilizam, mas é isso.

Essas rupturas enfrentadas por Indiara, tanto com relação à sua sexualidade, quanto com a organização institucional, acadêmica e epistemológica da universidade pública, são fatores que, assim como relata Coulon (2008), geram dificuldades para os estudantes, acentuando as formas de estranhamento e afastando-os da condição de afiliados. São através desses indicadores que, segundo Coulon (2008), o estranhamento é percebido, onde a interlocutora declara ainda não pertencer nem se reconhecer nesse mundo, que constantemente a interpela. Para Coulon (2008), é isso que faz da universidade uma experiência de estranhamento radical: o saber, os procedimentos e a linguagem estarem organizadas de maneiras totalmente desconhecidas pelos estudantes, como foi o caso de Indiara.

4.2.4 Eu sou até privilegiada

Iana estuda Publicidade e Propaganda no Centro de Artes, Humanidades e Letras. Ingressou no curso em 2013, quando ainda funcionava no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT. Se mudou para Cachoeira em 2016, quando o curso foi transferido para o CAHL, por causa de questões relacionadas à infraestrutura. É natural de Valença – Piauí, mas desde recém-nascida que mora em Ponto Novo – Bahia. É solteira, tem 20 anos, autodeclara-se lésbica, branca e mulher cisgênero. É oriunda de escolas privadas, tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, e sua renda financeira atual vem de sua família e do estágio que realiza no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – IFBA de Santo Amaro. Iana não é, nem nunca foi bolsista do PPQ, nem nunca fez uso de nenhum auxílio oferecido pela universidade. Segundo ela, ao descrever a sua trajetória enquanto lésbica na UFRB, ela se considera privilegiada, principalmente naquilo que tange aos marcadores de classe e raça.

Para mim certamente é tranquilo, até porque aqui existem várias pessoas como eu, principalmente no CAHL, eu falo no âmbito do centro, na UFRB mesmo eu já passei por alguns olhares, mas aqui não. E de uma certa forma eu sou até privilegiada, tanto pela minha classe, quanto pela raça, eu sou uma mulher lésbica branca, não passo pela vivência de uma mulher lésbica negra aqui no ambiente acadêmico do CAHL, que é totalmente diferente.

Ao contrário dos outros entrevistados, Iana não relata grandes dificuldades na sua passagem pela universidade, nem muitas diferenças entre as suas experiências no CECULT e no CAHL. Ela relata que sua adaptação à universidade foi tranquila, e que não encontrou nenhum problema, nem em relação à sua sexualidade, nem com relação a questões financeiras. Já entrou no CECULT, “*bem resolvida*”, já conhecia mulheres bissexuais e homens gays que estudariam na sua sala, e já possuía uma relação de proximidade com a maioria dos suas colegas de turma, pois havia conhecido todas elas em um grupo criado na rede social Facebook, antes das aulas começarem.

O único problema que Iana relata ter encontrado, tanto na mudança de Ponto Novo para Santo Amaro, quando de Santo Amaro para Cachoeira, foi o choque cultural, e principalmente em Cachoeira, o encontro com pessoas totalmente diferentes da realidade que ela estava acostumada. Assim como em Ponto Novo, ela relata que em Santo Amaro era mais complicado de vivenciar e expressar a sua sexualidade, ao contrário de Cachoeira, que assim como outros entrevistados já salientaram, constitui-se, na visão deles, como um lugar que respira diversidade. Assim como Baga, Iana ressalta a sua experiência com a cidade, como indicador de afiliação à universidade. Cachoeira, constitui-se na percepção deles, um local mais fácil e

seguro de vivência e expressão da sexualidade, o que contribui indiretamente na sua permanência na instituição.

Eu nunca tive problema não, teve essa questão de choque cultural né?! É bem diferente de Ponto Novo, sotaque, pessoas, culturas, gente totalmente diferente. Eu era uma outra pessoa quando cheguei, um pouquinho mais fechada, aí eu fui me soltando mais, me descobrindo mais, por aí foi. Quando eu estava em Santo Amaro só era uma turma pequena, então era bem tranquilo mesmo, aqui de certa forma melhorou porque eu conheci mais pessoas. Mas fora do ambiente acadêmico em Santo Amaro eu acho mais difícil, eu recebo mais olhares, não veja tantas pessoas da cidade assim... e tanto pelas minhas vestimentas, eu tenho mais olhares de reprovação em Santo Amaro do que eu percebo aqui em Cachoeira.

Entretanto, com relação a questões acadêmicas e institucionais, ela relata ter encontrado dificuldade, principalmente no CECULT, em seu primeiro semestre. Quando chegou à universidade, o centro estava em processo de instalação em Santo Amaro, sem ainda possuir prédio próprio, e com uma série de dificuldades estruturais. Eles eram a primeira turma de publicidade e propaganda da UFRB, o que até hoje tem gerado problemas, principalmente devido à falta de equipamentos e de professores. A mudança do curso do CECULT, para o CAHL, se deu justamente por isso, devido a infraestrutura, que no CAHL, por conta do curso de Cinema, era melhor.

A gente tem uma grade que ainda está em formação, a gente ainda está em uma fase de teste de uma grade curricular. Então a gente tem professores que são de jornalismo, de cinema, e as vezes não tem essa realidade no mercado de publicidade, então é difícil. A questão de infraestrutura, porque quando a gente saiu de Santo Amaro foi porque não tinha absolutamente nada para fazer no campus de lá. Não tinha equipamento, não tinha nada. Aqui ainda tem essa questão de equipamento, que é difícil porque a gente ainda concorre com outros cursos, mas agendar ao menos consegue, fazendo com dois meses de antecedência, a gente consegue reservar. Também tem a questão de estagio, eu tive muita sorte que arranjei estagio em Santo Amaro, mas para a pessoa que mora em Cachoeira é muito difícil numa realidade de mercado de trabalho, que só tem em Salvador, Feira, se você tiver sorte em Feira.

Iana também relata dificuldades com relação ao tempo e a modificações na duração e no volume de horas semanais, que assim como salienta Coulon (2008), é muito mais pesado do que no ensino médio, e por isso gera um choque e estranhamentos nos estudantes recém-chegados. Para Iana, ficar cerca de quatro horas na sala com o mesmo professor, dando aula da mesma matéria, é algo muito cansativo, principalmente nos primeiros semestres quando o estudante chega ainda condicionado com o ritmo do ensino médio, em que no mesmo dia você tem aula de até quatro disciplinas.

Eu tive uma certa dificuldade porque a gente tem quatro horas seguidas da mesma aula, e é muito cansativo para uma pessoa que no ensino médio tem uma aula de matemática, e descansa um pouco e tem uma aula de português, e vai trocando. E isso para mim era bem cansativo, que as vezes eu não queria vir para a aula porque era uma aula totalmente teórica o dia inteiro, e é difícil, para qualquer aluno eu acho que é difícil. Essas questões de burocracia, para mim que nunca gostei era difícil.

Os aspectos relacionados aquilo que Coulon (2008) chama de “saber”, também se constituíram como um problema para Iana. Saber como a universidade funcionava, saber onde solicitar informações, saber onde iria realizar a matrícula, saber como ingressar em um grupo de pesquisa, de extensão, saber exercer o ofício de estudante (COULON, 2008), demanda que é comum a todos os estudantes universitários. Iana relata que acabou se acostumando, mas que foi um processo tortuoso, especialmente porque estava acostumada com outro ritmo, o da escola particular, onde havia um acompanhamento, e um nível de cobrança maior por parte dos professores, e não demandava tanta independência, como na universidade.

4.2.5 Um Sujeito que não condiz com as normas

Vinicius é estudante de Licenciatura em Ciências Sociais e graduado também pela UFRB em Museologia. Decidiu fazer Licenciatura em Ciências Sociais logo que terminou o curso de Museologia, por acreditar que, o curso de licenciatura lhe possibilitaria maiores oportunidades de emprego. Vinicius nasceu na cidade de Cachoeira, porém reside em Muritiba, cidade que fica a 21km de Cachoeira. Ele tem 23 anos, é homem cisgênero, solteiro, negro, homossexual, oriundo de escola pública, tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, reside com a família, não desenvolve nenhuma ocupação além de estudante, e é bolsista PPQ na modalidade de auxílio vinculado a transportes. Vinicius se considera um sujeito que não condiz com as normas: é negro, pobre e homossexual, e até a entrar na universidade tinha vergonha de si mesmo. A universidade para Vinicius é esse lugar que possibilitou a transformação do estigma em orgulho, através de sua formação política, acadêmica e pessoal.

Nunca parei pra pensar nisso não, sabia?! Como eu descrevo minha experiência enquanto homossexual aqui na universidade? Cara, dentro da universidade foi mais no quesito de acesso ao movimento social, oportunizando lógico um certo discernimento nas questões relativas a teoria e militância LGBT, gênero e sexualidade, e resistência no sentido de você se colocar sempre enquanto um sujeito que não condiz com a norma. A universidade me possibilitou um acesso aos movimentos sociais que lutam pelas questões de gênero e sexualidade e eu pude ter um discernimento relativo à minha identidade. Ajudou bastante a eu lidar com esses conflitos sociais que são colocados para fora, na minha família, na minha cidade, então, me deu discernimento para eu lidar e entender como seriam esses conflitos a minha homossexualidade, e aí, com esses movimentos sociais e logo a vivência com meus pares, que fortaleceu nesse sentido. Tanto no âmbito da militância social, quanto na trajetória e na construção acadêmica.

Vinicius já conhecia o CAHL, e entrou na universidade cheio de expectativas. Estava começando a se descobrir como gay, e considera que seu primeiro semestre na universidade foi essencial nesse processo. Ele conecta o seu processo de adaptação à universidade, com o seu processo de aceitação, por ele próprio e pelos outros estudantes, que ao contrário da escola, que se constituía como um espaço de opressão, a universidade para ele era um lugar onde havia

diversidade de gênero e sexualidade, coisa que, até então ele não estava acostumado em seu cotidiano.

O meu primeiro semestre foi um semestre de expectativas, eu estava começando a me descobrir como gay, não era uma posição ainda firmada, não tinha... eu era consciente que eu era gay, eu sabia disso, todo mundo sabia inclusive, mas eu não tinha uma posição política afirmada, não tinha orgulho disso. O processo da vergonha para o orgulho se deu na trajetória universitária, onde eu tive acesso a esses movimentos sociais, com as teorias de gênero e sexualidade, com esses coletivos, com os meus pares que me possibilitou eu passar da vergonha pro orgulho, nesse período, e enfrentar também, a minha vida fora da universidade, com a minha família, com meus amigos, com a minha cidade. A adaptação ao cotidiano da universidade foi então muito boa, prazerosa, cheia de descobertas, e eu me senti assim, eu vi tanta diversidade, né, com outras pessoas de outras regiões, com outros pensamentos, variadas idades, variadas orientações sexuais, variados movimentos, movimento negro, movimento LGBT, movimento queer, movimento de mulheres, movimento, enfim.

As dificuldades ficam em segundo plano para Vinícius. A sua experiência inicial como estudante universitário, é marcada pelo que a universidade provocou na vivência da sua sexualidade, no seu processo de aceitação e até em suas relações familiares. A universidade possibilita à Vinicius um dos requisitos fundamentais no processo de afiliação e na garantia da permanência: reconhecer-se e existir. Segundo seu relato, o que mais dificultou a sua adaptação, foi a diferença da escola para universidade. Ele havia acabado de terminar o ensino médio e ingressou direto no ensino superior, não conhecia o funcionamento institucional, e relata que até hoje ainda não conhece totalmente. A diferença estrutural da universidade para a rede básica de ensino, assim como a diferença pedagógica, são questões, já salientadas por Coulon (2009), que intensificam o estranhamento do estudante à universidade. No caso de Vinícius, isso interferia diretamente no seu processo de tornar-se universitário.

No começo, minha maior dificuldade foi me adaptar ao ritmo de ensino aprendizagem e de leitura, e de me adaptar enquanto universitário, de correr atrás e de me dar conta de que eu tinha que fazer uma boa, de ter uma boa trajetória a nível de estudo e de relação aqui na universidade. Aí no começo eu tinha uma dificuldade porque eu vinha automaticamente do ensino médio. Por incrível que pareça me pareceu mais liberal, de ficar mais livre, no ensino médio eu tinha uma norma mais rígida de sociabilidade, as normas institucionais eram mais rígidas. Tinha um horário de aula, avaliações, sala de professores, a gente não tinha uma liberdade, era bem encaixado, aqui na universidade eu tive um pouco mais de facilidade no trânsito.

Vinicius se considera uma pessoa “política”, comunicativa, que conversa e se relaciona com todo mundo, o que segundo ele facilitou a sua permanência e sua relação com professores, estudantes e técnicos administrativos. Para ele, foi seu jeito que possibilitou o contato com outras pessoas, que assim como ele também eram gays, e o acesso a movimentos políticos-estudantis, que provocou a maior transformação na forma como ele se via, impactando, inclusive, na sua relação com a família, os amigos e a sua cidade. Vinicius relata que a entrada

na universidade lhe proporciona uma mudança de status social em Muritiba, lhe diferenciando dos outros jovens homossexuais da cidade. Ele agora não é só Vinícius, a bixa, mas, Vinícius, a bixa universitária.

Eu entrei na universidade em 2011, eu tô fazendo o segundo curso de graduação, eu tô fazendo licenciatura agora. Mas eu entrei em 2011 em museologia, mas aí também esse conhecimento teórico me possibilitou ter uma certa... me diferir um pouco das outras bixas da minha cidade, porque assim, né, aquele imaginário de universitário ainda persistia na mente das pessoas, de que eu sou agora uma pessoa diferenciada, porque eu tenho..., porque eu sou universitário. Maluquice, né?

Chama atenção, que ao eleger os aspectos importantes de seu ingresso e adaptação à a universidade, Vinícius coloca em segundo plano as questões de estranhamento institucional que são comuns a estudantes que recém-ingressos no ensino superior. Ao contrário disso, a universidade para ele não era um lugar estranho, mas o primeiro local onde ele de fato se sentia em casa, podia enfim ser ele mesmo, se reconhecia nos demais, e não estava mais sob o julgamento de seu corpo, sua performance de gênero e sua orientação sexual, questões que até então, eram comuns em sua vivência.

4.2.6 O CAHL é muito paradoxal

Udinaldo é estudante de Jornalismo da UFRB, no Centro de Artes, Humanidades e Letras. É natural de Itaberaba - BA, tem 21 anos, é solteiro/a, sem filhos, oriundo de escola pública e autoidentifica-se como amarelo, bissexual e cisgênero. Udinaldo foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, morou com amigos na cidade de Cachoeira enquanto fazia a graduação, e já está morando com os pais, pois quando realizamos a entrevista ele estava em fase de colação de grau. Durante a graduação sua renda financeira vinha exclusivamente de seus pais, que possuem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, e da bolsa do PIBIC. Udinaldo ingressou na UFRB em 2012, e já entrou na universidade bissexual. Para ele, a universidade, e mais especificamente o CAHL desenvolvem uma relação de muita incoerência no que tange às questões de gênero e sexualidade, pois a instituição não tem refletido na sua prática, aquilo que é latente na vivência estudantil.

A UFRB, acho que especialmente o CAHL, ele é muito paradoxal em relação a sexualidade. A gente tem um espaço de sociabilidade LGBT muito ativo, e atípico com relação a outras cidades do interior, e com relação a outros centros, mas tem uma dificuldade institucional muito grande de se trabalhar essas questões. Dentro da instituição nós sofremos várias violências cotidianas de professores, funcionários, e da própria instituição UFRB, que não considera identidade de gênero e várias questões assim, problemáticas. Eu acho que é essa a questão paradoxal, você tem uma liberdade de vivenciar sua sexualidade na cidade, que em uma cidade do interior você não tem tanta liberdade assim, mas a gente tem muita dificuldade em trabalhar essas questões. O pessoal do CAHL mesmo é muito distante no debate de gênero e sexualidade, apesar das pessoas serem pessoas mais abertas e tal.

Udinaldo relata que sentiu essa dificuldade da instituição trabalhar com essas questões, desde o seu primeiro semestre na universidade. Atraído pelo que colegas de sua cidade falavam sobre o centro, escolheu a UFRB para fazer Jornalismo, porém, assim que entrou na universidade foi recebido com ataques homofóbicos, através de mensagens pichadas no banheiro da instituição que pediam “morte aos gays”. Segundo ele isso foi um baque, e o fato de não ter nenhum tipo de resposta institucional, ou mesmo atuação de algum coletivo de diversidade sexual, que encabeçasse qualquer tipo de manifestação contra isso, intensificou a sensação de aquele não era um espaço seguro para LGBTs.

Meu primeiro semestre foi problemático assim, logo quando eu cheguei em 2012 foi quando teve aquele começo de ter mensagens escritas no banheiro de “morte aos gays”, e aí você se sente meio receoso, e quando eu cheguei não tinha nenhum grupo coletivo ativo, o Aquenda ainda estava inativo na época, então eu fiquei muito perdido assim para trabalhar essas questões de sexualidade. Já tinha me assumido para os meus pais e tal, só que eu via que o pessoal da minha sala era muito conservador, então meu primeiro semestre foi um baque. A partir do segundo, foi quando que eu comecei a conhecer o AQUENDA foi quando as coisas foram melhorando.

Entretanto, exceto essa situação de violência homofóbica simbólica, ele relata que sua adaptação ao cotidiano da universidade foi bastante tranquila, principalmente, porque quando foi para Cachoeira, já tinha diversos amigos que estudavam lá, o que facilitou, tanto a sua inserção nas redes de sociabilidade LGBT, quando o aprendizado das normas universitárias, já que haviam estudantes veteranos que lhe auxiliavam.

Udinaldo tem uma forte atuação na militância LGBT universitária. Participou durante toda a sua graduação do coletivo de diversidade sexual Aquenda, além de ter participado de grupos de estudos e pesquisas voltados às discussões sobre gênero e sexualidade. A leitura que Udinaldo faz da universidade frente às demandas de pessoas LGBTs é bastante crítica. Para ele, há uma intencionalidade por parte da instituição em dificultar o debate, e especialmente, há uma resistência por parte de alguns professores que os estudantes caminhem por essa área, como ele relata, a seguir:

Eu tive muita dificuldade com os professores daqui eu já tive caso de professor que não deixava eu fazer trabalho sobre gênero no jornalismo, porque gênero é uma palavra muito forte para se usar em um trabalho acadêmico. Eu já tive professores chamando sexualidade e BDSM⁶ de doença, de patologia e tal. Foi problemática a minha relação com os professores, com o tema da sexualidade. No segundo semestre, não, terceiro semestre eu fui fazer uma entrevista sobre gênero e sexualidade, o professor não quis deixar, aí eu tive que recorrer ao conselho editorial do Reverso⁷ para ser aprovada a entrevista e eu conseguir fazer. Esse professor, ele não... porque

⁶ É uma expressão anacrônica para Bondage, Disciplina, Dominação, Submissão, Sadismo e Masoquismo, um grupo de padrões do comportamento sexual humano.

⁷ Reverso é um jornal trimestral do curso de Jornalismo da UFRB. Totalmente produzido pelos estudantes.

assim, tem um prêmio aqui, o Prêmio Montezuma⁸, você conhece, e ele não enviou os meus trabalhos para mim, para serem analisados, porque ele discordava da temática. Então você tem muita resistência, tem vários professores conservadores. Aí eu tive muitos problemas, muito professores machistas, homofóbicos, bizarros em sala de aula assim.

Para Udinaldo, a principal dificuldade que ele encontrou na sua formação, foi justamente essa resistência dos professores em discutir gênero e sexualidade na sala de aula, ou mesmo permitir que os estudantes realizem esses estudos em seus trabalhos e pesquisas pessoais. Segundo ele, não há em seu curso nenhuma disciplina que discuta essas questões, o que acabou atrapalhando a construção do seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Como o meu objeto de pesquisa era a sexualidade, eu tive muita dificuldade de acesso a temática aqui na universidade, pois o nosso curso não tem disciplina que trate de gênero e sexualidade, então eu tive que fazer uma disciplina de outro curso com uma professora que não estava no meu colegiado, e a minha orientadora não tinha proximidade com os estudos de gênero, então para mim foi muito difícil lidar com esse desenvolvimento na universidade, do meu debate e tal.

É latente nos relatos de Udinaldo, que a principal resistência que ele encontra para a sua permanência na universidade, vem de uma resistência institucional em visibilizar as identidades de gênero e sexualidade não-normativas, e possibilitar o estudo e o debate dessas questões em seus cursos de graduação. Tal como relata Jesus, as questões de gênero e sexualidade apareceram para Udinaldo fora da sala de aula, em espaços construídos pelos próprios estudantes, quase sempre sem apoio institucional. Tais questões, ficam ainda mais latentes no decorrer das entrevistas, por isso, só mais a frente aprofundaremos nesse debate.

4.3 Transformações, vivências e violências: a experiência LGBT na passagem pela universidade

O acesso desses e dessas estudantes à universidade, muito mais do que o ingresso em um curso superior, simboliza a entrada em novo mundo das relações de gêneros e sexualidades. Mesmo para aqueles que já entraram na universidade fora do armário, a universidade é um espaço completamente diferente daquele que eles estavam acostumados em suas casas, e cidades de origem, principalmente naquilo que tange à diversidade. A universidade, e nesse caso específico o Centro de Artes, Humanidades e Letras, simboliza tanto a transformação no processo de reconhecimento da própria sexualidade, quanto transformações nas formas de se vestir, na visão social e política de mundo, e principalmente, nas relações consigo mesmo, e com as suas famílias. Vinícius, Jesus, Indiara e Baga não chegaram na universidade assumidos,

⁸ Prêmio Montezuma, é um prêmio anual que acontece no curso de Jornalismo da UFRB para premiar os melhores trabalhos e melhores matérias produzidas para o Jornal Reverso impresso, e o Jornal Reverso online.

e relacionam a saída do armário ao encontro com outros pares e ao acesso as discussões de gênero e sexualidade.

Para Vinicius, entrar na universidade significou um processo de amadurecimento, ele relata que já sabia que era gay, porém só conseguiu transformar a vergonha e o estigma em orgulho, depois que teve acesso aos coletivos estudantis, e as discussões teóricas, que ao contrário de tudo que ele tinha ouvido até então, não mais o posicionava e posicionava a sua sexualidade como uma anomalia ou pecado. Jesus também afirma essas questões, salientando que isso se deu dentro da universidade, porém não nos espaços de formação da sala de aula.

O meu posicionamento político hoje, de me reconhecer enquanto preto e viado, ele veio depois que eu entrei na universidade, e nessa formação de corredores, nessa formação política que você não tem na sala de aula. Toda hora eu estou falando que a sala de aula é horrível. Mas a gente não tem na sala de aula, a gente tem nos corredores. Pra me reconhecer enquanto Preto e LGBT, só mesmo depois da universidade. Depois de você ter contato com outros estudantes LGBTs e negros, e você perceber a importância dessa afirmação, e a importância desse posicionamento político, o que eu só entendi depois que estava aqui. (Jesus, homossexual, estudante de História).

Udinaldo, estudante bissexual, também corrobora com a afirmação de Jesus, de que isso se deu na universidade, porém, não nos espaços formais de aprendizagem:

A universidade é um.... Eu falo a universidade e incluo basicamente os coletivos que eu participei, eu acho que é um espaço que você encontra teorias para te explicar assim sabe, para se entender como você pode agir no mundo sobre a sua sexualidade, sobre seu gênero, sobre suas identificações políticas, enfim. Eu acho que é um espaço bem interessante para você se entender, e você passa por vários processos de mudança durante o período, então quando eu cheguei aqui eu tinha uma visão completamente diferente sobre sexualidade e gênero da visão que eu tenho hoje, nesse cabedal que eu adquiri nos quatro anos. Então eu acho que foi decisivo assim, para me entender. (Udinaldo, bissexual, concluinte de Jornalismo).

Já para Baga e Iana, além dessas questões salientadas pelos outros estudantes, a universidade, especialmente o CAHL, provocou uma transformação inclusive na forma de se vestir. No caso de Iana, foi também um processo de aceitação, que ajudou inclusive na afirmação de uma identidade lésbica, qual anteriormente ela legava. Eles relatam, que a distância de casa deu mais liberdade de se transformar e de vir a se tornar quem são hoje, não só mais no CAHL e em Cachoeira, como também em suas cidades de origem.

O fato de sair de casa me influenciou bastante para eu me soltar. Eu já estava numa época que eu já estava começando a entender que eu não queria mais prender isso para mim. Não que eu quisesse que as outras pessoas soubessem que eu era viado, não ia sair gritando na rua, mas eu não queria guardar mais isso para mim. Então eu estava ali e fui pra Cruz, e foi um meio de me soltar, então eu já comecei a mudar as minhas roupas, até que chegou um tempo que eu consegui mudar todo meu guarda roupa. Hoje eu ainda tenho roupas que são lidas para o universo masculino também, dessa construção de homem e mulher. Aí o que mais me influenciou nesse fato desse convívio e tal nesses espaços, foi a questão da vestimenta, mudou bastante assim, com relação a me expressar. (Baga de Bagaceira, viado, estudante de Jornalismo)

Eu já era resolvida quando cheguei aqui, eu sabia que eu era lésbica, mas eu tinha vergonha, eu não conseguia falar a palavra lésbica, eu não conseguia falar que eu era *sapatão*. Se me perguntassem “*ah Iana, você é bi, você é lésbica? O que você é?*” “*Eu fico, eu gosto de pessoas*”, e era assim que a gente se comunicava. Hoje não, hoje eu já participei de grupos feministas, grupos LGBTs e comecei a me expressar muito mais. Também fisicamente, mudei fisicamente demais, meu comportamento, meu cabelo e minhas roupas mudaram demais, sou muito aberta para falar da minha sexualidade hoje. (Iana, lésbica, estudante de Publicidade e Propaganda).

Essas transformações, impactaram fortemente na forma como eles e elas se vêem, e a forma como vivenciam e vivenciam a universidade. Para Vinicius, por exemplo, caso não tivesse entrado no CAHL, e se estivesse em uma outra universidade, ou outro centro de ensino em que não houvessem coletivos de diversidade sexual e uma presença muito forte de pessoas LGBTs, ele talvez não estivesse assumido e nem tivesse, aquilo que ele chama, de uma consciência política e o conhecimento sobre si mesmo. Para Indiará, da mesma forma. Ela relata que caso não tivesse se transferido para o CAHL, talvez ainda estivesse casada, ou mantendo relações heterossexuais, já que em suas redes de sociabilidade anteriores, as questões de gênero e sexualidade, e a presença de pessoas LGBTs eram quase que inexistentes.

Mudou tudo, né? Tudinho. O meu processo de me assumir lésbica foi bem doidinho. Eu fui dizendo que eu ia me desbloquear, eu fui para uma certa viagem e falei “eu vou me desbloquear”, porque eu tinha curiosidade. Eu tenho na cabeça que a gente não pode dizer que não gosta de tal coisa, sem a gente não experimentou aquilo. Aí eu beijei uma menina e fiquei toda apaixonadinha. Aí passou-se um tempo e eu achei que aquilo foi só uma curiosidade e tinha passado. Eu ainda estava noiva e tal, mas, mesmo assim, sempre que aparecia uma menina eu ia beijando, e essas coisas foram ficando mais constantes, e foi aí que eu conheci essa minha companheira que eu estou agora, e a gente ficou mais próximas, e foi daí que eu decidi que não tinha mais porque eu ficar me enganando e enganando as pessoas. Então eu pedi pra separar e saí do armário. Eu não sei se eu não tivesse na universidade se eu teria esses espaços, esse momento, essa coragem, esse empoderamento todo. Eu acho que teve uma boa parcela de influência da universidade, principalmente por causa dos pares que a gente vai encontrando. Mas eu acho também, que foi mais a vivência das mulheres próximas, das mulheres lésbicas que a gente acaba conhecendo, ouvindo as experiências e acaba encorajando também, porque eu acho que sozinha, morando na casa de minha mãe eu não teria toda essa coragem. Como eu estou aqui, eu tenho mais essa sensação de independência. (Indiará, estudante de Serviço Social, lésbica).

Todos eles apontam a distância de casa e a diversidade do espaço como fatores que influenciaram em seus processos de transformação, e saída do armário. Entre as primeiras coisas que a universidade simboliza, está a possibilidade de vivenciar a sexualidade em espaços públicos, e não mais em locais escondidos. Entretanto, se assumir e passar a vivenciar a sexualidade nesse espaço, acabou também por acarretar uma série de problemas, principalmente nos espaços formais de aprendizagens, e nas relações com professores e com o funcionamento institucional da universidade. Vinicius salienta, que o fato de ser lido como bixa pelos seus colegas e professores, acarretou um afastamento, principalmente dos estudantes homens heterossexuais, e uma perda de credibilidade dentro da sala de aula, pois a sua performance de

gênero era lida como não condizente com o perfil ideal de estudante universitário. Segundo Sardenberg (2002) isso se dá, porque o ideal de ciência sempre foi masculina e androcêntrica, e os homens sempre estiveram colocados como sujeitos universais da ciência moderna. Nesse caso, o perfil ideal de cientista, está entre outras coisas, afastado daquilo que socialmente é lido como coisas de mulher, ou que se relacionem com o universo feminino. Ao não performar os ideais de masculinidade, Vinícius sofria violência de gênero ao duvidarem de suas capacidades intelectuais.

O problema é/era, o nível de seriedade que os professores e os estudantes se voltavam contra mim. Os meus trabalhos eram vistos como trabalhos folclóricos, alegóricos, porque Vinicius era muito comunicativo, tinha muita “*estremilice*” na aula, e eu fechava bastante, então os professores não me viam muito com seriedade, meio que me julgavam, aí eu tinha que provar a todo momento que eu era fechosa, mas eu era boa, e isso foi se colocando a cada semestre, e aí fui falando “*eu sou fechativa, eu sou do fecho, mas eu também tenho embasamento e conteúdo, eu sou close e condições*”. (Vinícius, homossexual, negro, graduando de Museologia).

Já para Jesus, se reconhecer provocou um afastamento do curso de História, pois não se via reconhecido na sala de aula, da mesma forma que se via em outros espaços da universidade, principalmente os “corredores”, metáfora que ele usa para se referir aos espaços de convivência extraclasse. Tanto Jesus, quanto Indiara e Udinaldo, afirmam que a sala de aula se constitui como um lugar de produção de violências, opressões e negações, principalmente nos momentos em que os mesmos se posicionavam como LGBT e em defesa das discussões de gênero e sexualidade. Para Jesus, isso foi tão definidor na sua experiência universitária, que em um determinado momento ele cogitou inclusive largar o curso de História.

Há pouco tempo eu tentei desistir do curso de história pra passar pro de cinema, e uma das coisas que me motivou, que me fez tentar trocar de curso foi porque eu estou no curso há 6 semestres, eu já tentei de tudo, eu já tei de várias maneiras me colocar dentro do curso como negro e LGBT, mas a minha passagem é invisível, eu não consigo me ver dentro de um curso de história que, por exemplo, não discute sexualidade, não discute gênero, não discute raça, eu tento me ver dentro do curso, eu tento me ver nos professores, mas eu não consigo, não tem, não tem como. Eu acho que isso, foi o que mais pegou. É você não ter essa discussão na sala de aula, e quando você tentar propor essa discussão você não ter pra onde ir, você não tem pra onde ir. (Jesus, homossexual, estudante de História)

É isso, que na compreensão de Udinaldo faz o CAHL ser paradoxal. Pois ao tempo que se constitui como um lugar que possibilita as vivências e expressões das sexualidades e gêneros não normativos, se constitui também como um lugar onde violências cotidianas e espetaculares (AMARAL, 2015) circulam naturalmente. Todos e todas entrevistados consideram o CAHL um lugar violento, mas que, violenta com sutileza, operando micropoderes que tentam deslegitimar e silenciar as transgressões a norma.

Vinicius relata que os controles de comportamento surgem como que de maneira despreziosa, através de frases e expressões que já se tornaram corriqueiras em seu cotidiano, como: “seja mais sério”; “não é assim que se comporta”; “olha o tom da voz”; “olha seu gestual”. Jesus também afirma que isso não é uma coisa direta, é uma violência que circula nas entrelinhas dos discursos, é assim como salienta Amaral (2015), uma violência cotidiana, que no caso do CAHL, se camufla justamente na idealização de que o centro, por ter muitos estudantes LGBTs, é um lugar seguro de práticas violentas. Para Jesus, a violência na universidade tem contornos mais específicos, e funciona como uma violência epistêmica, que governa a sua sexualidade na sala de aula, e lhe impede de discutir temas e construir um conhecimento descolonizado, que não reproduza racismos, machismos e LGBTfobia.

A violência na universidade é uma violência institucional quando lhe limita, eu acho que isso já é uma violência, lhe limita por exemplo quando o curso, um curso de história não se discute questão de gênero, que não se discute sexualidade, eu acho que isso é uma violência, quando não se discute raça dentro da sala de aula, é uma violência comigo, é uma violência com quem vai aprender comigo, é uma violência com a sala de aula e com a sociedade. E para além disso, tem a violência também, que está mais explícita dentro do centro, por exemplo quando você é agredido por levantar um questionamento diferente do de alguém, você é agredido quando você é excluído dentro da sala de aula, você é agredido quando você levanta questões que eles acreditam que não são pertinentes e você é silenciado, eu acho que você é agredido dessa forma também, e acho que isso também é violência. (Jesus, homossexual, estudante de História).

Eles e elas também denunciam a inércia da instituição frente a essas questões, e o consequente apoio que a mesma acaba dando, quando escolhe não se manifestar, nem desenvolver nenhum tipo de ação que reverta esse quadro. Para Baga, isso é intencional, pois esse espaço não foi desenvolvido para receber estudantes LGBT, e mais que isso, ele atua a todo momento na intenção de expulsar, aqueles que contrariamente o acessaram.

A universidade atual assim como o estado faz com a gente. O estado que a gente não vê quem é, mas que está o tempo todo nos violentando. Seja de forma racista, LGBTfóbica, machista e tal, está nos violentando o tempo todo. Então a instituição as vezes funcionam dessa forma, porque é uma reprodução, por que esse espaço não é feito para a gente, esse espaço é construído de uma outra perspectiva sabe?! Justamente para esse ideal de pessoas heterossexuais, de pessoas brancas heterossexuais, então esse espaço está o tempo todo enxotando a gente. Esse espaço já é de difícil acesso para essas pessoas, e o tempo todo que ela/você está dentro desse espaço, tem essa questão da instituição que te empurra o tempo todo para fora daqui (Baga de Bagaceira, viado, estudante de Jornalismo).

Baga reforça em seu pensamento, aquilo que Amaral (2015) e Nadir et al (2015) já haviam salientado, de que a instituição universitária é LGBTfóbica e atua na reprodução, produção e atualização das desigualdades sociais. No caso do CAHL, o que o faz ser um espaço mais seguro para a vivência de Baga, não é a instituição, mas sim as pessoas. Ao comparar sua experiência como estudante de Engenharia Floresta e de Jornalismo, tanto o CAHL quanto o

CCAB não desenvolvem políticas e ações que visem a permanência LGBT, ela é conquistada através de ações individuais e coletivas, e através dos coletivos de diversidade sexual, gênero e raça, que travam uma luta institucional e entre os próprios estudantes, pra fazer do CAHLum espaço menos racista, machista e LGBTfóbico.

Jesus ressalta que a maior vilã da sua formação é a sala de aula. Ele e Vinicius relatam, que a sala de aula não passava de uma obrigação, e uma obrigação muitas vezes tortuosa, e que não frequentá-la, ou frequentá-la o mínimo possível, ao mesmo tempo frequentando os espaços dos coletivos, e criando redes de sociabilidade, foram a principal estratégia de permanência na universidade. Tanto Jesus, quanto Vinicius contam que a maior motivação que tinham de vir para a universidade, era encontrar os outros pares e vivenciar aquilo, que as vezes, não é possível de ser vivenciado do lado de fora dos muros da instituição. Afastar-se da sala aparece então pra Jesus, como a principal estratégia desenvolvida para permanecer:

Me afastar da sala, por exemplo, foi uma estratégia de permanência. Se eu tivesse me mantido integralmente dentro da sala de aula, se eu fosse como os outros estudantes da minha sala, que são mais de ficar na sala e não participar de outros espaços dentro da universidade, com certeza eu não estaria aqui, eu não teria dado conta de estar nesse espaço, porque é a questão mesmo de você não se reconhecer, você não se ver mesmo como negro e LGBT dentro da sala de aula, então, eu acho que foi uma estratégia de permanência, você formar grupos, você se afastar da sala de aula, e procurar pares, pessoas que lhe representem realmente, que você se sinta representado. (Jesus, homossexual, estudante de História)

A trajetória de LGBTs na universidade, no que tange às vivências das interlocutoras dessa pesquisa, tem sido marcada por uma forte disparidade de experiências dentro e fora dos espaços formativos. É como se ao mesmo tempo, em uma única instituição, houvessem várias universidades, aquela que é construída pelos estudantes no dia a dia em suas redes de sociabilidade, e a universidade institucional, a das normas, regras e currículos. O que demonstra também a existência de dois processos de afiliação universitária distintos, aquele que tange ao aprendizado do funcionamento institucional, que tem sido travado pela falta de diálogo com questões de gênero e sexualidade, e um outro que se refere ao convívio social e o aprendizado dessas normas de convivência.

4.4 Currículo, formação e permanência: a atuação da universidade frente a LGBTfobia

As interlocutoras dessa pesquisa, por diversas vezes, apontam as interferências que o currículo e a formação universitária têm na permanência simbólica, afirmando o quão importante o acesso as discussões teóricas sobre gênero e sexualidade foram importantes para a construção do vínculo com a universidade, ou mais especificamente nos termos de Coulon

(2008), para a construção de sua afiliação universitária. Entretanto, algo que é latente também, é que essa formação não é feita em nível institucional, e que os currículos dos cursos de graduação não se manifestam sobre esses temas. Conforme já havíamos denunciando no capítulo anterior, os currículos continuam sem se posicionar, o que já denota uma posição, a que silencia os gêneros e as sexualidades não-normativas.

Segundo Baga, Iana, Indiara, Jesus, Udinaldo e Vinícius, a universidade não tem desenvolvido nenhum tipo de atividade que atue no combate da violência e que discuta relações de gênero e diversidade sexual, exceto o Festival de Múltiplas Sexualidades, que teve sua última edição em 2013, e recentemente uma atividade de recepção dos calouros, que contou com a presença do deputado federal Jean Willys, convidado para debater sobre Diversidade e Democracia. Percebo, que os e as estudantes não consideram em suas colocações as atividades desenvolvidas pelos grupos de pesquisa, que possivelmente acontecem com apoio institucional, pois a leitura que é feita sobre o posicionamento da universidade, demanda atividades que sejam organizadas pela gestão da instituição. Entretanto, todos eles apontam a existência de atividades desenvolvidas pelos coletivos de diversidade sexual, conferindo a eles, o mérito pela existência dessas discussões.

Só as atividades dentro dos coletivos. A universidade em si fez não fez nenhuma. Agora nessa nova gestão está propondo algumas atividades, que foi por pressão estudantil também, que a gente meio que exigiu que tivesse um espaço para debater gênero e sexualidade na recepção dos calouros, aí eles estão colocando a temática nessa recepção, mas fora isso. (Udinaldo, bissexual, concluinte de Jornalismo).

Eu acho que formalmente não. Existe o que, existem são esses grupos, esses núcleos, e esses movimentos que são formados fora da sala de aula, são formados pelos estudantes que tão aqui, que tão no pátio, que querem realmente se reconhecer e que entendem também que a sala de aula não é um espaço onde você vai ter isso. Por mais que eu me reconheça enquanto Preto, enquanto Pobre, dentro da sala de aula, eu não me reconheço enquanto preto, pobre e LGBT. Eu tenho que sair da sala de aula para eu me reconhecer assim, eu acho que a universidade formalmente, institucionalmente, ela não fornece essas possibilidades. Mas, para além da sala de aula a gente tenta contornar isso com os grupos e com os movimentos. (Jesus, homossexual, estudante de História)

Da mesma forma são os currículos dos cursos. Todas as interlocutoras afirmam que não há disciplinas específicas, nem discussões dentro de outras disciplinas que contemple as questões de gênero e sexualidade. Entretanto, Vinícius, Jesus e Udinaldo afirmam que há uma única disciplina no centro que discute essas questões, que é a disciplina de Gêneros e Sexualidades oferecida pela professora Suzana Maia no curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Já Baga, afirma que tem conhecimento de três disciplinas no Centro, essa já citada anteriormente, e outras duas que discutem gênero, sexualidade e raça oferecidas pelos

professores Osmundo Pino e Ângela Figueredo, todas elas como disciplinas optativas, que estão sempre super lotadas porque são procuradas por estudantes de todos os cursos do Centro.

É isso, não existe nenhuma disciplina que seja voltada para essas discussões. No meu curso não tem nenhuma disciplina assim, que seja voltada pra isso. O currículo do meu curso é um currículo assim... que a gente precisa estranhar sabe?! Como diz a autora Guacira Lopes Louro, a gente precisa estranhar porque não é nada voltado porque é um curso que é totalmente voltado para uma formação muito enquadrada, muito fechada desse jornalismo (Baga de Bagaceira, viado, estudante de Jornalismo).

Tanto Baga, quanto Udinaldo, que são estudantes do curso de Jornalismo reforçam que não existem disciplinas específicas sobre o tema, e que essa discussão só acontece na disciplina de uma única professora, que porque é pesquisadora da área, insere esses temas na ementa. Jesus também afirma algo parecido, só que em relação aos estudos raciais, que mesmo no curso de História, são localizados em disciplinas que os professores são pesquisadores da temática. Esse é um fenômeno comum, quando se trata dos estudos de gênero e sexualidade, e segundo Unbehaum (2014), como já havia informando anteriormente, a transversalização das questões de gênero na formação universitária, só aparece, quando é desenvolvida por um docente-pesquisador do tema, em disciplinas ofertadas por ele.

Ao se recusarem a abordar as vidas que estão fora das leis de gêneros e das normas heterossexuais, os currículos acentuam na heteronormatividade o seu marco epistêmico, tornando o que a ela escapa um erro, uma abjeção e exceção que não merece, nem deve ser nomeada. Esse sistema pedagógico de inteligibilidades, que acompanha os sujeitos desde as series iniciais, é o modo sob o qual construímos as formas de pensar, sentir, falar e existir, é a forma qual passamos a conhecer um corpo e os modos de vida que são considerados naturais e anormais. Quando esse sistema funciona sob a lógica da colonização heterossexista, reproduzem os silêncios que oprimem, violentam e hierarquizam (OLIVEIRA e DINIZ, 2014).

Jesus sinaliza, que sempre que tem oportunidade inclui as questões de gênero, raça e sexualidade em seus trabalhos acadêmicos. Para ele isso deveria ser uma responsabilidade social da universidade, principalmente em um curso como o dele que está formando professores, e ao invisibilizar esses temas, está, ao mesmo tempo, dizendo que eles não são importantes. Baga e Indiara, também encabeçam essas discussões na sala, por assim como Jesus, acreditar que elas são importantes para os seus colegas, para que no exercício de suas profissões, não reproduzem ideais normalizantes e normativos de gênero e sexualidade.

O que é que eu faço. Quando a gente tem um trabalho que seja mais abrangente e que dê pra colocar essas questões, você coloca. Aí você é tido novamente como a pessoa que quer tratar sobre assuntos polêmicos, que quer tratar sobre questões que pra eles não são importantes. Porque eles estão aprendendo isso dentro do curso, dentro do próprio currículo que questões de gênero e sexualidade não são importantes. Se no currículo não tem, se dentro da grade do curso não tem, se a universidade te diz que

isso não é importante se discutir isso para eles não é importante. Até quando você tenta tratar disso na sala de aula, com algumas estratégias, pra se desviar meio desse currículo você é tido como o problematizador, ou a pessoa que está tentando tratar de algo que não é válido, eles tentam invalidar seu discurso. (Jesus, homossexual negro, estudante de História).

Nota-se, que para além de uma demanda por representatividade, existe nos discursos de Jesus, Indiara e Baga, uma preocupação social com o que seus colegas irão reproduzir quando estiverem no mercado de trabalho. Para Baga, por exemplo, seria fundamental que essas questões estivessem em seus currículos, para que, quando forem exercer a profissão, seus colegas soubessem, por exemplo, como tratar pessoas travestis e transexuais, e não continuassem a reproduzir as noções marginais, comuns no jornalismo, de que pessoas travestis são violentas e/ou sempre estão envolvidas com prostituição.

Porque a gente vê uma formação de jornalistas... eu não estou dizendo que as pessoas vão ser culpadas por isso, mas é preciso que a gente faça uma formação consciente para que eles saibam por exemplo como tratar uma travesti ou uma transexual numa entrevista. Então a gente vê vários erros aí hoje em dia, como chamando “o” travesti, vários erros assim porque não teve uma formação. No curso de jornalismo não tem essa formação voltada para esse respeito a diversidade sexual e de gênero, de como tratar uma fonte, entre outras coisas. Porque, por exemplo, como no nosso imaginário a gente já constrói quem é fonte e quem não é? As travestis e transexuais, quando elas têm de ser fontes jornalísticas, elas estão sempre ligadas a criminalidade, estão ligadas as drogas e tal. Por que que a gente não vê nos jornais as bixas afeminadas e sapatonas dando entrevista? Porque no próprio imaginário do jornalista ele já seleciona a fonte ali, por mais que ele pegue uma diversidade de pessoas, mas ele já tem o ideal dele ali, de como captar aquela fonte porque a fonte da bixa afeminada não serve, a fonte da *sapatão caminhoneira* não serve, da travesti não serve, só serve em determinadas situações, que vão ser para hostilizá-los sabe?! Para serem usados como chacota (Baga de Bagaceira, viado, estudante de Jornalismo).

Indiara também faz essa reflexão. Ela acha inadmissível que o curso de Serviço Social não discuta gênero e sexualidade, já que hoje, existe uma demanda dentro do próprio Serviço Social por questões que se relacionam com pessoas LGBTs.

E eu acho complicado, eu acho de extrema importância para o serviço social falar sobre adoção homoafetiva, a gente não fala sobre isso, a gente não fala sobre gênero, a gente não fala de pessoas LGBTs, nem de pessoas com deficiência. Então eu fico imaginando como a gente vai formar justamente para atender toda essa população, que é a que mais está na vulnerabilidade, quando a gente vai fazer esse estudo de mapear, quem mais está nessas áreas de risco é a população LGBT, a população negra, a população com deficiência. Aí entra uns “reaças” no curso, entra “reaça”, sai “reaça” e vai para o campo de trabalho e vai reproduzir tudo isso, vai entrar e sair sem desconstruir as ideias errôneas que trouxe, aí vai chegar lá e vai tratar o usuário da forma que a igreja que ele congrega diz que tem que ser (Indiara, lésbica, estudante de Serviço Social).

A maior parte desse debate, fica então a cargo dos estudantes que estudam essas questões, e/ou participam dos coletivos e movimentos feministas e de diversidade sexual. Baga, Jesus, Iana, Indiara, Vinícius e Udinaldo afirmam que quem se responsabiliza pelo debate na sala de aula são os próprios estudantes, que, assim como eles, rotineiramente são acusados de

monotemático, por serem as vozes que tencionam o gênero e a sexualidade em suas formações acadêmicas.

Mas assim, os espaços que são criados geralmente são trazidos por estudantes LGBTs, mulheres, mas nunca é idealizado por professores, pela universidade, ela não tem essa intenção de “*ah vamos falar sobre isso*”, a gente sabe que acontece, a gente sabe que o racismo institucional existe, a violência de gênero está enraizada, mas ninguém quer falar sobre isso, eles não têm esse interesse. Acaba que quem sofre a violência é quem tem a iniciativa de propor esses espaços. Mas a universidade em si bem pouco. (Indiara, lésbica, estudante de Serviço Social).

É a demanda dos estudantes, a demanda das pessoas, do corpo discente de querer que essas pautas sejam discutidas. Sejam colocadas em nossos currículos, sejam colocadas em nossas discussões, que não sejam como tema secundários, mas sim centrais na nossa discussão. Então, eu avalio que é uma demanda que parte dos estudantes, porém nós não temos força institucional, a não ser que a gente seja muito organizado pra poder exigir, ou fazer com que aconteça que essas discussões se tornem parte da grade, curricular. Também, porque nós não temos ainda uma estratégia muito bem bolada pra poder ocupar os espaços realmente deliberativos da universidade, pra fazer com que essas temáticas sejam colocadas nas grades curriculares e nas discussões, nos departamentos, nos núcleos, e que sejam criadas políticas institucionais. Talvez porque a gente não tenha uma mobilização estratégica, mas sim uma mobilização espontânea, muito calorosa, mas nada de um olhar seco, estratégico e organizado no nível institucional. (Vinícius, homossexual, graduando em Museologia).

Entre os discursos e conhecimentos produzidos pelos currículos oficiais, a heteronormatividade não é desafiada, e o campo dos sujeitos possíveis está assentado no binarismo de gênero e no silenciamento as formas de experiência e expressão do corpo e das sexualidades não-universais. Para Oliveira e Diniz (2014), esses silenciamentos, assim como a invisibilização e deslegitimação dessas identidades estão altamente conectadas com a produção de violências lgbtfóbicas. Para as autoras, “os assassinatos, espancamentos e insultos sexistas e homofóbicos são gestados em um horizonte epistêmico específico, em que um modo de inteligibilidade dos corpos e da vida se afirma” (OLIVEIRA E DINIZ, 2014, p. 248-249).

Da mesma forma acontece com a assistência estudantil e o desenvolvimento de políticas afirmativas e de permanência para a população LGBT, onde é unanimidade entre as interlocutoras que, a universidade não tem desenvolvido, nem nunca desenvolveu nada nesse sentido. Mesmo que, cinco, entre as seis interlocutoras sejam bolsistas do PPQ, nenhum deles atribuem isso às questões de gênero e sexualidade, mas sim, aos marcadores de raça e a condição socioeconômica.

Segundo Baga, até existem ações que tentam facilitar a permanência de estudantes LGBTs na universidade, porém elas têm sido promovidas, também, pelos próprios estudantes, através da atuação do coletivo de diversidade sexual Aquenda, que desenvolveu cartilhas que orientam o uso do nome social, o uso do banheiro por pessoas travestis e transexuais, além das rodas de conversas que funcionam como redes de apoio à estudantes gays, lésbicas e bissexuais

e trans. Além disso, o Aquenda foi responsável pela confecção de dois dossiês sobre violência e LGBTfobia na UFRB, que foram encaminhados à gestão de centro e a Pró-reitoria de políticas afirmativas e assuntos estudantis, mas que, segundo relata Udinaldo, ainda não resultaram em nenhuma política efetiva, exceto a portaria que decreta o uso do nome social.

Vinícius chama atenção para algo importante naquilo que tange à mobilização estudantil: não há reivindicação por esse tipo de política, o que há, é uma insatisfação, na maioria das vezes a nível pessoal, com a forma como são organizados os currículos, como são estruturados os conhecimentos, como são escolhidos os autores que compõe as ementas, ao mesmo tempo que há um descontentamento com as situações de violência e as práticas de opressão, porém, salienta que ainda não foram convertidos em mobilização coletiva, ou como ressalta Vinícius em mobilização estratégica, afim de garantir maior visibilidade tanto nos currículos, quanto nas políticas de permanência. A instituição, principalmente no que se refere a gestão institucional, tem permanecido inerte, e como o foco da mobilização espontânea são os próprios estudantes, as salas de aula, as microrrelações e as estruturas não têm sido transformadas.

4.5 Trajetórias, estratégias e resistências: os modos de se afiliar e permanecer

Mesmo com todas as questões que já foram apresentadas, ainda assim, a trajetória de um estudante LGBT na UFRB é marcada, segundo relatam maior a das interlocutoras, pela liberdade e pelas múltiplas possibilidades de vivência e expressão das sexualidades, e dos afetos não-normativos. O CAHL é lido por eles como um lugar mais seguro que outros espaços da universidade para a vivência LGBT, e principalmente que outros espaços da sociedade.

A vivência no CAHL, eu acho ela bem mais fácil do que em outros centros, eu saio daqui eu vejo que os outros centros são bem mais opressores do que o CAHL, e muito disso pelos corredores, isso fora da sala de aula, porque dentro da sala de aula, se tem uma regra, que você percebe que tem que ser seguida, fora da sala de aula você tem liberdade para se expor mais e você percebe que fora da sala de aula é mais fácil de se reconhecer, do que dentro. Eu acho que, a vivência de estudante LGBT negro em Cachoeira se dá de uma forma mais fácil, porém, não de uma forma ideal. (Jesus, homossexual negro, estudante de História).

Eu acho que no ambiente do CAHL seria até de certa forma tranquilo para um estudante LGBT, por existir vários estudantes LGBTs que façam campanhas, que existam grupos de discussões sobre isso, seria tranquilo para um LGBT. Agora, se fosse outros centros da UFRB eu acho que seria bem difícil, eu conheço várias pessoas que são dentro do armário, que não conseguem falar mesmo, por conta do preconceito, da homofobia, lesbofobia, mas no CAHL seria tranquilo. (Iana, lésbica, estudante de Publicidade e Propaganda).

Entretanto, assim como nas outras questões discutidas, nenhum dos entrevistados se furta a dizer que quem faz desse espaço o que ele é, não é a instituição, mas sim os próprios

estudantes. É a forte presença de estudantes gays, lésbicas e bissexuais que tornam o centro um lugar propício para a construção de redes de apoio, e para uma passagem mais segura pela universidade. Justamente por isso, é que Vinícius considera que há uma limitação dentro desse escopo de liberdade, havendo locais específicos onde as sexualidades e os gêneros não-normativos podem ser expressados, sem que estejam passíveis da violência e da LGBTfobia. A sala de aula, por exemplo, como relata também Jesus, Baga e Indiara, não é um desses espaços.

A trajetória aqui é uma liberdade. A gente tem uma liberdade maior. Na verdade, o centro nos proporciona, através das relações interpessoais, por essa diversidade que tem aqui, ele nos proporciona uma liberdade, porém com muitas limitações. E é uma liberdade meio que maquiada, porque a gente tem determinados locais, com determinados horários, com determinados pontos que a gente pode realmente viver a nossa sexualidade de uma forma explícita, com fechoção, com beijo na boca, colocando a questão da LGBTfobia, discutindo, debatendo, denunciando, mas quando chega nos entraves institucionais da universidade, com os grandes, com os cargos, as estruturas, a gente não consegue avançar. (Vinícius, homossexual negro, concluinte de Museologia).

Vinícius chama atenção para um aspecto já relatado nesse texto, que é da guetização das sexualidades e gêneros não-normativos, em espaços onde seriam seguros e adequados para vivenciá-las. A partir do que trazem em seus relatos, percebemos que no contexto da UFRB, o CAHL se configura como um desses guetos, produzindo ainda sub-guetos dentro de sua estrutura, quando a sala de aula e os espaços formais de aprendizagem ainda naturalizam o binarismo de gênero, a heteronormatividade e a hierarquia sexual, sendo marcados pelo sexismo, homolebotransfobia e diversas discriminações que atuam no silenciamento e opressão das diferentes expressões de gênero e da sexualidade (NADIR et al. 2014; AMARAL, 2014).

Assim como Parker (2002), MacRae (1983), Perlongher (1987) e Castells (1999) afirmaram, a guetização dessas experiências proporciona a construção de redes de sociabilidades, o encontro e a articulação de pessoas LGBTs. Na universidade, a guetização da vivência em centros como o CAHL, e em espaços fora da sala de aula, passa a não ser mais apenas uma opressão, como também uma estratégia de permanência desenvolvida pelos próprios estudantes. Como foi o caso da criação do coletivo Aquenda, citado diversas vezes pelas interlocutoras, que foi criado justamente a partir desse encontro em espaços guetizados. Para Jesus, a principal estratégia que pode ser usada por estudantes LGBTs para permanecer, é justamente essa: se agrupar, seja em coletivos e movimentos sociais, seja em redes de amigos e apoios.

É isso, colar com seus pares, colar com preto, colar com LGBT. Eu, antes de colar com Akofena, antes de colar com os viados do CAHL, eu percebia muito que, por mais que você tivesse amizade, por mais que você tivesse alguns colegas dentro da universidade, você não tinha aquela coisa, você não tinha aquele posicionamento,

you não tinha como discutir isso com ninguém, you não tinha como trocar ideia; É isso, you tem que trocar ideia, you tem que sair, you tem que ir pro corredor, you tem que entrar nos grupos, you tem que tentar se reconhecer em alguém, you tem que tentar se reconhecer nos seus, que tão fora da sala de aula, ou dentro também, enfim. No meu caso estavam fora e eu tive que sair da sala de aula pra encontrar. (Jesus, homossexual negro, estudante de História).

Indiara também sugere a construção de redes de sociabilidade e a inserção em coletivos e movimentos sociais, como principal estratégia para permanência. Para ela, além de serem espaços onde o estudante LGBT irá se reconhecer, é também um espaço de socialização com estudantes veteranos, o que pode ser bastante útil para conhecer e saber de processos e questões da universidade que, na maioria das vezes, estudantes calouros desconhecem.

Se vincular a esses grupos de estudantes que tem mesmo, que você... questão do pertencimento. Agora eu não me lembro de nenhum grupo... não tem mais, porque o que tinha de mulheres acabou. Mas eu ia indicar assim “quando você ver algum grupo, grupo de discussão, grupo de mulheres, essas coisas, você se vincula porque você acaba não estando sozinha. Na hora que você passa por alguma situação você tem a quem recorrer, e os mais velhos que já estão na casa sabem alguns caminhos que a gente não sabe ne?! Se eu entrasse na universidade agora com todo esse conhecimento, eu acho que meu processo de formação seria bem outro, mas como eu entrei e não sabia de nada, ai agora eu “mas rapaz, era para eu ter feito isso dessa forma”, porque agora eu já sei como é o caminho (Indiara, lésbica, estudante de Serviço Social).

Indiara e Jesus sinalizam aquilo que Santos (2009) havia colocado como condição fundamental para a permanência simbólica e Coulon (2008) para a afiliação: os processos de reconhecimento. Reconhecer-se, no currículo, na universidade, e especialmente em seus pares, são questões fundamentais no processo de permanência simbólica de estudantes universitários. No caso do CAHL, mesmo que não haja esse processo de identificação com as questões institucionais, é possível reconhecer-se nos outros estudantes, e assim instituir espaços de formação, que para Baga e Udinaldo, são fundamentais para a permanência.

Para Iana e Vinicius, conhecer a estrutura universitária e ter domínio do funcionamento institucional é outro aspecto importante da permanência. Segundo eles, esse conhecimento permite que o estudante desenvolva estratégias de negociação, e assim como ressalta Coulon (2009), formas de burlar as regras. Para Coulon (2008), assim como Iana e Vinicius ressaltam, a interpretação das regras universitárias e o conhecimento delas, faz com que o estudante possa desenvolver formas específicas de alcançá-las e não cumpri-las, conforme seja importante ou não para a sua permanência na universidade.

É preciso ter domínio. Domínio do conhecimento teórico e da organização da universidade. Saber o que cada coisa corresponde a tal coisa. Ter o domínio do conhecimento organizacional da universidade, saber as pró-reitorias, as secretárias, os núcleos, as divisões, como funcionam, operacionalizam, sabe, todo o funcionamento da universidade. Ter um domínio disso, porque isso assusta. O estudante que tem o domínio disso assusta. (Vinicius, homossexual negro, concluinte de Museologia).

Para Vinícius, o conhecimento das regras e do funcionamento institucional possibilita que, o estudante desenvolva estratégias de negociação e resistência frente as situações que podem e/ou geram violências. Por exemplo, saber que determinado professor não gosta de ser confrontado, saber que em determinados aulas é melhor não se posicionar, saber quais espaços você deve e pode falar ou não sobre sua sexualidade. Para Iana, essa seria uma estratégia de “ficar mais na sua”, o que te preveniria de possivelmente ser violentado ou punido por isso. Esse seria um de seus etnométodos desenvolvidos para permanecer.

Teria que ter uma estratégia de ficar um pouco mais na sua, de não querer problematizar muito isso. Mas fora da sala de aula, dentro do âmbito com outros universitários, participar mesmo desses movimentos. Porque até esses movimentos tentam quebrar essa questão de falar em sala de aula, porque na sala de aula falam uma ou duas pessoas sobre isso, os outros ficam sabe... e as vezes o aluno fica decepcionado, chateado, frustrado, de na sala de aula não poder falar sobre. (Iana, lésbica, estudante de Publicidade e Propaganda).

As estratégias de Iana e Vinícius, vão de encontro com as de Baga e Udinaldo, que, apostam no confronto, como melhor forma de tornar a universidade um lugar mais tranquilo para a permanência e afiliação de estudantes LGBTs. Para Udinaldo e Baga, é essencial que você esteja munido teoricamente para saber lidar com as opressões e violências institucionais, e os confrontos que volta e meia acontecem com professores e outros colegas em sala de aula. Um desses espaços onde é possível se munir teoricamente, como ressalta Udinaldo, são os coletivos estudantis e a militância LGBT e Queer. Para eles, unir teoria e prática e desenvolver ações efetivas na universidade é a principal maneira de garantir a segurança desse espaço.

Lutar, não deixar que esse espaço engula vocês, são vocês que tem que engolir esse espaço sabe? Se você não a engoli-la é ela que vai te engolir futuramente, nesse sentido de não deixar passar mesmo as opressões. Estamos nesse espaço aqui, mostrar que você tem respeito, que temos respeito, que você merece respeito, lutar por esse espaço. Acho que a ideia é mais essa mesmo, de engolir o espaço em todos os sentidos, engolir e pichar as paredes, e dar a cara a tapa mesmo, e mostrar que não vamos comer reggae de professor, que professor não é essa autoridade toda, e não tolerar nenhum tipo de violência assim, e mostrar que elas estão nesse espaço, elas conquistaram esse espaço também, então elas merecem tanto quanto qualquer outra pessoa que está ali também. (Baga de Bagaceira, viado, concluinte de Jornalismo)

Para Baga esse espaço precisa ser transformado, e somente através da luta e da ação política é que isso vai ser alcançado. Para ele/ela, a transformação desse espaço, perpassa, entre outras coisas, no acesso de mais pessoas LGBT, na presença e manifestação de mais sujeitos que possuem gênero e sexualidades não normativos, o que demanda iniciativas de promoção do acesso para essas pessoas, como a que ele e alguns colegas estão desenvolvendo.

Nós precisamos ocupar esses espaços mesmo da universidade. A gente quer fazer um cursinho ano que vem para as bixas pretas daqui da cidade de São Felix e Cachoeira, que a gente vê que elas não estão nesses espaços ne?! São poucas aqui que eu conheço e vejo que são da cidade e que estão nesse espaço, que talvez elas não se sintam nem a vontade para estar aqui sabe?! Isso, começando a ser mais invadidos por elas assim,

acho que as outras vão começar a se sentir espelhadas também nessa questão de se sentir representadas também, “pô a minha amiga do meu bairro está ali, a minha amiga está lá, então eu vou também. (Baga de Bagaceira, viado, conluente de Jornalismo).

Assim como salientado por Jesus e Indiara, Baga também ressalta os processos de reconhecimento e identificação, como essenciais para a permanência e até mesmo para o acesso de pessoas LGBT. Segundo ela/ele a referência de pessoas LGBTs que conseguiram acessar a universidade é importante para motivar aquelas que ainda não consideram aquele lugar como possível. Da mesma forma, para aqueles que já acessaram, os agrupamentos coletivos, as redes de sociabilidade e os coletivos identitários, também funcionam como formas de reconhecimento para aqueles LGBTs que entram na universidade no armário e ainda não vivenciam e expressam seus gêneros e sexualidades.

É unanimidade entre os entrevistados, a importância das redes de sociabilidade e dos agrupamentos coletivos, sejam eles políticos ou não. O apoio encontrado nessas redes torna-se a principal política de permanência para estudantes LGBTs, contribuindo tanto na fixação dos mesmos na universidade, quanto na construção do orgulho e na, já ressaltada, vivência e expressão dos gêneros, sexualidade e identidades. Para algumas interlocutoras, esses espaços de vivências tornam-se mais importantes do que os espaços formativos, como as salas de aula. Vinícius, Indiara e Jesus relatam, que passaram a vir para universidade, não mais para assistir aula, mas para encontrar seus pares e vivenciar o que esses encontros lhes proporcionavam. A formação profissional acaba ficando em segundo plano, porque existe uma demanda identitária muito maior que precisa ser sanada, e que a sala de aula não dá conta.

Eu acho que os coletivos foram de extrema importância, por mais que não sejam coletivos formados, quando eu digo coletivo é grupo mesmo de pessoas, não só coletivos como o Aquenda, o Akofena, que foram superimportantes pra minha permanência aqui dentro da universidade. Eu me reconheço muito dentro do Aquenda, dentro do Akofena, mas principalmente nos grupos que são formados mesmo sem nome. Mesmo sem ser um coletivo organizado, a gente se reconhecer no grupinho de viados que andam juntos, nos grupos de viados pretos que a gente forma dentro da universidade pra andar junto, pra colar junto, pra se discutir raça, pra se discutir sexualidade, eu acho que é super importante pra você trocar ideia sabe, a troca de ideia ela é importante sabe, pra você se formar. Eu digo que eu me formo dentro da universidade fora disso porque eu troquei ideia, porque eu tive com quem conversar fora da sala de aula, mais do que dentro. (Jesus, homossexual negro, estudante de História).

A gente começou a vir pra universidade não pra assistir aula, né? Mas vir pra vivenciar isso, pra participar, pra organizar, pra movimentar, se identificar, ver os nossos, se agrupar, se organizar, rir, chapar, beber, enfim, discutir. Isso que impulsionava vir pra universidade. Viver essa liberdade que era gostosa porque lá fora a gente não vivia isso. Outros viados, outras sapatões pra gente poder ficar, dialogar, conversar. É uma permanência simbólica no sentido de você... não é uma política estatal que vai dizer toma aqui esse dinheiro que você vai ter isso. Você se sente motivado a vir porque aqui é um lugar de muita diversidade. Então, você se sente motivado de estar nesse meio. Tanto é, que eu já saí de um curso, mas eu não quero ir embora da universidade,

eu quero continuar aqui, por aqui parece que é uma bolha, onde você consegue ser você. (Vinícius, homossexual negro, concluinte de Museologia).

Bastante. Foi como eu falei, na minha turma eu não me vejo, aí os meus escapes são esses grupos mesmo, que a gente acaba se fortalecendo, tem outras mulheres mesmo que passam pela mesma situação, tem outras que vão te dizer “olha você tem que ir por aqui, não bata de frente nessa situação, vamos minimizar aqui lá na frente a gente levanta”, mas eu acho que é mais questão de força mesmo, daquela sensação de cuidar um do outro quando você fala das redes aí, você pega as amigas e esses grupos de mulheres. (Indiara, lésbica negra, estudante de Serviço Social).

Esses três relatos, dão conta, do quanto essas redes se constituem, assim como sugere Vinícius, uma política de permanência simbólica, instituída pelos próprios estudantes. Se para Santos (2009), a permanência simbólica se efetiva com a garantia da existência do estudante na universidade e do seu reconhecimento pelo outro, é justamente isso que essas redes têm possibilitado, que eles existam, em coletivo e individualmente, que se reconheçam e sejam reconhecidos. Por mais que não haja um reconhecimento institucional, e que estejam de certa forma invisibilizados pelos currículos e políticas de permanência e assistência estudantil, o reconhecimento de sua existência enquanto LGBT pelos seus pares é base da sua permanência, e da construção das estratégias para se afiliar.

Todas as interlocutoras fazem ou fizeram parte do Aquenda Coletivo de Diversidade Sexual, Vinícius e Jesus fazem parte também do Akofena, coletivo de negros e negras, e Iana e Indiara fizeram parte do Gritem, coletivo de mulheres. Todas elas relatam que os coletivos contribuíram principalmente em sua formação política, na discussão de questões teóricas e acadêmicas sobre gênero, sexualidade e raça, e na constituição de redes de apoio e segurança, principalmente quando aconteciam casos de violência. Vinícius relata que o coletivo de diversidade sexual lhe deu forças para enfrentar essas situações, ao tempo que lhe deu segurança de que não estava sozinho, lhe dando coragem para enfrentar as adversidades que surgiam em seu processo formativo.

O Aquenda me deu forças pra enfrentar. Eu sabia que eu não estava sozinho entendeu, eu sabia que existiam outros amigos meus que estavam pautando as questões de gênero e sexualidade nos seus cursos, então, era um estímulo de ir pra aula, de saber que o que eu estava dizendo ali não era um pensamento só meu, era um pensamento político organizado. E isso me incentivava, me dava coragem para o enfrentamento, então isso foi um marco muito bom de vivência da universidade de forma plena, por causa desses coletivos. (Vinícius, homossexual negro, concluinte de Museologia).

Entretanto, esses coletivos acabam se tornando também espaços de disputa, e em alguns casos de reprodução de opressões. Iana e Indiara relatam que se afastaram dos coletivos que participaram por causa disso, o Aquenda, por ter uma atuação política muito voltada a vivência gay e queer, invisibilizando em seus espaços as mulheres lésbicas, e o Gritem por não discutir

questões relacionadas as mulheres trans, e terem um posicionamento político que invisibiliza mulheres não biológicas. Eles afirmam, que por isso, optaram por não participar de nenhum movimento político, preferindo as redes de sociabilidades formada com os amigos em espaços de convivência e Vicência LGBT, dentro e fora da universidade. Entre os principais espaços que elas, e todas as outras interlocutoras frequentam, e descrevem como um dos principais espaços LGBTs, é a praça 25 de Junho, que fica localizada no Centro Histórico de Cachoeira.

A 25. A praça 25 é um espaço que a gente tem mais liberdade pra ser LGBT, que não rola em Feira de Santana, por exemplo, a minha cidade, não rola um espaço assim. Quer dizer, rola um espaço LGBT, mas é um espaço marginalizado que você não vai, que é o espaço por exemplo, da matriz, que é um espaço de travestis e transexuais, e que é um espaço hiper-marginalizado, hiperviolento, você não tem acesso aquele espaço. Por exemplo, aqui na 25, você tem liberdade para se posicionar politicamente, pra ter esse troca de ideia, eu acho que a 25 é como uma extensão da universidade, uma extensão do CAHL, um espaço pra você se formar politicamente também. Não é só um espaço boêmio, um espaço pra você ir pra beber, é também esse espaço pra você beber, pra você se divertir, mas é também um espaço político. Você percebe isso nas performances que tem na noite, nas discussões que se tem na 25. (Jesus, homossexual negro, estudante de História).

Na leitura de Jesus, a 25 se tornou uma extensão da universidade, pois além de se constituir enquanto um espaço de lazer, onde a comunidade estudantil frequenta para consumir bebidas alcóolicas, é também um lugar onde são realizadas diversas intervenções artísticas, festas LGBTs, além de ser um lugar natural de encontro, que gera, entre outras coisas, debates e discussões sobre questões da vida pessoal, acadêmica e político-sociais. A transformação desse lugar, em um lugar seguro para vivência LGBT, revela, assim como compara Jesus com relação a Feira de Santana, que a presença de pessoas gays, lésbicas, bissexuais e travestis tem transformado também a cidade de Cachoeira, e não só os espaços da universidade.

A entrada expressiva de estudantes LGBTs no CAHL, contribui, não só para o reconhecimento das identidades entre os pares, mas também para instituir, através da presença, o debate sobre gênero, sexualidade, dissidência e diversidade. Ao contrário de outros lugares, onde as vidas LGBTs estão fadadas a marginalização, aos armários, e ao submundo, no CAHL e em consequência, em Cachoeira, essas pessoas são visíveis, mesmo quando encontram-se em situações de invisibilidade, como no caso de Jesus, que mesmo se sentindo invisível dentro do centro, reconhece que foi a partir da sua entrada na universidade, que ele passou a se reconhecer, e a ser visível para si mesmo.

Assim, eu tive crises. Eu tenho crises todos os semestres. Eu digo “Meu Deus o que é que eu estou fazendo aqui, me tira daqui, eu quero ir embora, pelo amor de Deus”. E todas essas crises que eu tenho, eu digo que isso aqui não foi à toa, isso aqui foi muito importante pra formação do Jesus hoje. Até pra formação do Jesus mesmo, pra afirmar esse Jesus preto e LGBT, porque hoje eu sei que tem uma carga política eu me dizer Jesus preto e viado. Então, eu acho que o Jesus de antes, e o Jesus depois do CAHL, não o CAHL a instituição, mas o CAHL as pessoas, mas o CAHL esse pátio aqui, mas

o CAHL a 25 também, Cachoeira em si, foi super importante pra minha formação hoje. (Jesus, homossexual negro, estudante de História).

Para eles, Cachoeira e o CAHL é como uma bolha social, um lugar único, específico, com uma realidade que está separada, individualizada de todos os outros campi da UFRB e todo o resto do Brasil. Cachoeira e o CAHL representam um lugar diferente de todos os outros, onde é possível vivenciar a sexualidade, onde é possível transgredir as normas de gênero, onde é possível ser aquilo que eles querem. Mesmo com todas as dificuldades sinalizadas, todas elas e eles afirmam que Cachoeira e o CAHL lhe possibilitaram algo que hoje é fundamental para suas vidas: serem aquilo que quiserem.

Aqui em Cachoeira é tipo assim, é meio complicado analisar essa questão, porque Cachoeira é uma bolha, aqui é um espaço que você tem liberdade, eu posso chegar aqui e andar na rua de salto que ninguém vai lhe dizer nada, claro, algumas pessoas vão dizer, mas vai eu chegar em outro lugar pra fazer isso, vai eu chegar em Mossoró no Rio Grande do Norte, eu vou ser, eu vou ser morta, velho, então, eu já entendi isso daqui de Cachoeira, e consegui trabalhar isso aqui, a diferença é muito grande (Baga de Bagaceira, viado, concluinte de Jornalismo).

Diferentemente do que salienta Coulon (2008), o processo de permanência desses estudantes não possui uma linearidade, que vai do estranhamento, passa pela aprendizagem e chega na afiliação. Eles e elas constroem trajetórias e estratégias de permanências próprias, que não necessariamente perpassa a aprendizagem das normas e a superação do estranhamento. A universidade, enquanto instituição, o currículo, enquanto política formativa, continuam sendo estranhos a esses estudantes, entretanto, ao invés de apreender essas normas e internalizá-las, eles a rejeitam, e criam formas próprias de resistência, de permanecer e se afiliar, seja através dos confrontos, seja através das estratégias de negociação. Por mais marcados que seus corpos, gêneros e sexualidades estejam, as redes de sociabilidade e os agrupamentos coletivos promovem um outro tipo de afiliação, uma afiliação à comunidade universitária, e não necessariamente à instituição. Para instituição, seus corpos continuam estranhos e sua vivência continua *outsider*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar a experiência e vivência de um estudante LGBT na universidade, é essencial que sua trajetória seja avaliada em conjunto com os outros marcadores de diferença que compõe as suas identidades. É impossível realizar uma análise recortada, que balize os efeitos que as questões de raça, classe e origem, entre outros, tem na construção de sua permanência e afiliação. Por isso, acredito na importância, de assim como salienta Creshaw (2002), de serem desenvolvidas análises interseccionais, para que se compreenda como as diferenças estão sendo convertidas em opressões, explorações, igualdades e desigualdades.

Ao mesmo tempo que as experiências de Baga, Iana, Indiara, Jesus, Vinícius e Udinaldo se conectam, e denotam a existência de situações que intensificam a permanência de estudantes LGBTs, elas também apresentam contornos próprios, que os afastam e aproximam do processo de afiliação, e das possibilidades de reconhecimento e existência. É notório que para Vinícius, Jesus e Indiara esse espaço é mais tortuoso, e assim como os mesmos salientam, é um lugar que lhes silenciam e invisibilizam, não apenas por serem LGBTs, mas por serem negros e pobres. Indiara reforça isso, ao dizer que não se sente representada nem mesmo nos espaços LGBTs, que historicamente tem visibilizado apenas as vivências e demandas dos gays, lésbicas e bissexuais brancos, e Jesus reafirma essa posição quando diz não se reconhecer em seu currículo, não apenas enquanto LGBT, mas também enquanto homem negro.

Da mesma forma, Iana e Udinaldo apresentam maior facilidade de vinculação e reconhecimento nesse espaço, pois não possuem uma demanda material que impacta em sua permanência, pois recebem ajuda financeira de seus pais, e tem um pertencimento étnicorracial que lhes colocam em lugar de privilégio e visibilidade maior do que os estudantes negros. Já para Baga, a experiência universitária torna-se ainda mais única, pois, por mais que ela/ele se reconheça nesse espaço, enquanto membro da comunidade LGBT, não existem outras experiências como a dela/dele, de pessoas não-binárias, transexuais e transgêneros. Baga é a única a transgredir as normas de gênero, reivindicando uma identidade que não é masculina, nem feminina, que não se pretende homem, nem mulher e, por isso, é o tempo todo deslegitimada e anulada enquanto sujeito, já que para a política institucional, para o currículo, para a universidade e até mesmo para algumas vertentes da comunidade LGBT só existem duas únicas possibilidades de existência.

Nesse sentido, é importante ressaltar que não há um modelo específico de permanência LGBT, muito menos uma vivência homogeneizada. Baga, por exemplo, não dispõe do mesmo privilégio de Vinícius, de utilizar a negociação e o auto-silenciamento como estratégia de

permanência, pois seu próprio corpo fala e o denuncia como fora da norma, lhe negando assim a possibilidade de usar o armário na sala de aula, como forma de evitar confrontos para permanecer. Não à toa, é justamente o confronto a principal estratégia de Baga, já que seu nome, suas vestimentas e sua performance de gênero automaticamente lhe colocam no lugar de estranho, ou como nomearia Butler (2003), de não sujeito, de abjeto. Da mesma forma, as experiências de Jesus, Indiara, e Vinícius, estarão sempre atravessadas pelo racismo e pela condição de classe, questões que não aparecem na vivência de Udinaldo e Iana, o que acaba lhes aproximando muito mais do ideal de afiliação de estudantes universitário, do que aqueles que não tem possibilidade de manipular suas identidades através dos privilégios de classe e raça. Não estamos aqui fazendo uma sobreposição de opressões, nem dizendo que os marcadores de diferença geram acúmulos, apenas reforçando que, quanto mais diferentes do ideal de estudante universitários esses sujeitos tiverem, quanto mais eixos de subordinação se articularem, mais difícil será a sua permanência.

Dessa forma, a primeira consideração que faço, é que não existe uma unanimidade na experiência LGBT, e que, por isso, as considerações que tecerei sobre a permanência e trajetória formativa desses estudantes na UFRB são localizadas e, assim como reforçam os estudos etnometodológicos, não se pretende universais, e representam apenas as realidades específicas que foram analisadas, pois outros olhares, outras agentes, e outras metodologias poderiam desembocar em outras considerações que não essas. Especialmente, porque assim como foi diversas vezes anunciado pelas interlocutoras, o que tem feito desse espaço um lugar onde há grande diversidade sexual e de gênero e com maiores possibilidades de vivência, expressão e reconhecimento, são as pessoas e não a estrutura universitária.

Segundo apontamos, a garantia da permanência simbólica se dá com a diminuição das desigualdades de equilíbrio de poder, e com o estabelecimento, integração, interação e vinculação do estudante recém-chegado ao seu meio, sem que as suas diferenças promovam processos de desigualdade e inferiorização. Entretanto, o que percebemos através das entrevistas, é que o acesso de sujeitos com gêneros, corpos, sexualidades e performances destoantes dos padrões normativos, gera, institucionalmente, justamente o contrário do que se espera para a efetividade da permanência qualificada, o que impossibilita então o processo de afiliação acadêmica e institucional, através da incorporação das regras e integração completa ao espaço universitário, garantia que os mesmos possuem nas redes de apoio e sociabilidade e nos coletivos de diversidade sexual.

Todos os e as estudantes afirmam não haver nenhum tipo de política, ou iniciativa institucional direcionada à permanência de estudantes LGBTs. Para elas e eles, ao contrário disso, a relação com a instituição tem sido sempre marcada por conflitos, atritos e pelo silenciamento e invisibilização das questões de gênero e sexualidade. Para elas e eles, a universidade, enquanto instituição, tem feito aquilo que Amaral (2015) e Nadir et al (2015) reforçam, reproduzindo, atualizado e produzindo desigualdades e hierarquias de classe, raça, gênero, origem e sexualidade, refletindo a forma de funcionamento da sociedade que assim como salientou Baga, estabiliza a heterossexualidade como única possibilidade legítima de expressão sexual.

No que tange a estrutura institucional e curricular, para os entrevistados, o CAHL é um centro como qualquer outro da UFRB, e reproduz, em sua gestão acadêmica e das políticas institucionais, o mesmo silenciamento e invisibilidade promovidos pela universidade. Os currículos dos cursos ainda não discutem essas questões nas disciplinas, assim como são quase inexistentes as iniciativas de propor disciplinas que tratem sobre as questões de gênero e sexualidade, reforçando aquilo que já havíamos denunciado anteriormente. Quem tem assumido a linha de frente dos debates, e pela construção de um espaço mais seguro para vivência e expressão das sexualidades e gêneros não-normativos, são os próprios estudantes, através das organizações em coletivos, movimentos sociais e redes de sociabilidade, e os docentes que, assim como a comunidade estudantil, são afetados pelo tema.

A vinda para a universidade, ou mais especificamente para o Centro de Artes, Humanidades e Letras, onde esse debate e vivência tem sido instituído por alguns estudantes, provoca então múltiplas rupturas para os estudantes recém-chegados. A saída do armário, a entrada em movimentos sociais LGBTs, a transformação na forma de se vestir, as mudanças nas relações familiares, são algumas das alterações provocadas pelos processos de reconhecimento e aceitação, que só foram possibilitados após o ingresso no ensino superior. A universidade se apresenta como um novo mundo das relações de gênero e sexualidade, onde suas identidades são reconhecidas, e espaço único onde a saída do armário passa a ser permitida. A principal questão que aparece no discurso de todas as interlocutoras, é a transformação do estigma em orgulho e as consequências disso em suas vidas afetivo-sexual, que passam a ser vistas e vivenciadas não mais em espaços privados, mas em locais públicos.

Entretanto, assumir-se, vivenciar a sexualidade, e expor as suas identidades, gera também consequências ao processo formativo, como a perda da credibilidade e retaliações por parte de professores e colegas heterossexuais, duvida de suas capacidades intelectuais, não

reconhecimento de suas competências, e uma série de outras práticas que são definidas por Amaral (2015) como violências espetaculares e cotidianas. Para cinco, dos seis entrevistados a sala de aula é o principal local na universidade onde os mesmos sofrem com a LGBTfobia e as violências cotidianas provocadas pela heteronorma. Ao contrário dos espaços de convivência, que tem sido convertido em redes de apoio, a sala de aula continua resistente às modificações provocadas pela presença desses agentes, silenciando o debate, que em consequência silencia os próprios sujeitos e as possibilidades de construção de um conhecimento que não esteja organizado pelo viés normativo e binário de sexo, gênero e sexualidade.

Esses sujeitos que escapam a norma são postos então nas fronteiras desses espaços, e ao tempo que a sua trajetória formativa e a sua permanência na universidade são marcadas por práticas de violência, uma luta por reconhecimento passa a emergir fora dos espaços formais de aprendizagem, desafiando a norma e o ambiente universitário a tonar-se também um lugar de contestação, experimentação e vivência. Para esses estudantes que desafiam a norma, a experiência na universidade está altamente atrelada ao jogo dos armários e da violência - sejam elas espetacularizadas, ou disfarçadas no convívio social - e a construção de estratégias que possibilitem, mesmo em meio à violência, contestá-la e permanecer na universidade, seja através da política do armário, do confronto e/ou de organizações políticas individuais e coletivas de confrontação

Se permanecer, implica, ora estar no armário, ora conviver com violências espetacularizadas e cotidianas, reforçadas pelos códigos, normas e regras que regem tanto institucionalmente, como socialmente a universidade, como então a afiliação torna-se possível nesse espaço? As/os estudantes que entrevistei, não se afiliam a universidade nos moldes propostos de Coulon (2008), pois não há uma linearidade em sua trajetória que vai do estranhamento à afiliação, nem mesmo a sua afiliação está condicionada ao aprendizado e internalização das regras acadêmicas e institucionais. As regras, as normativas, e a estrutura institucional que a todo momento está sendo apontada como silenciadora das questões de gênero e sexualidade e da visibilidade LGBT, passam a ser ignoradas, pois outro modelo de universidade e formação, que não aquele institucional, está sendo gestado nas redes de sociabilidade e nos coletivos de diversidade sexual.

A norma, apontada também pelos estudantes, que regula o funcionamento institucional, ao tempo que reitera sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade e o binarismo de gênero como única possibilidade de expressão da sexualidade, paradoxalmente dá espaço para que outros corpos, gêneros e sexualidades, que a ela não se ajustam, sejam produzidos, surgindo

daí os encontros guetizados, que geram as redes de sociabilidade e apoio. Essas redes e os coletivos de diversidade sexual constituem-se, então, como a principal ferramenta que garante a permanência de estudantes LGBTs, e como principal espaço formativo em suas experiências universitárias. Há nesses estudantes, uma forte demanda identitária, que supera as expectativas formativas da formação profissional, posicionando seus cursos de graduação em segundo plano, ao tempo que, seus processos de reconhecimento, visibilização e autoconhecimento assumem centralidade na vivência, principalmente em espaços como o CAHL, que lhes possibilitam vivenciar experiências que não são possíveis fora da “bolha social” que cerca a universidade.

Para Amaral (2015), a conjugação de Militância e Academia é um dos principais fatores que marcam a inovação dos coletivos universitários de diversidade sexual. A atuação desses grupos nos espaços públicos, é marcada pela aproximação com discussões teóricas realizadas no seio da universidade, e pela participação de seus membros em grupos de pesquisa e extensão que envolvem outros sujeitos, já a atuação nas atividades acadêmicas é atravessada pelas visões adquiridas no cotidiano da militância, que oferece subsídio empírico para a realização das intervenções dentro, e fora da sala de aula. Os coletivos universitários de diversidade sexual e as organizações individuais, atuam na publicização das sexualidades, e no enfrentamento das práticas de violência e homofobia, se posicionando contra a heteronormatividade e construindo táticas de homossociabilização, expressão das identidades e conscientização dos atores sociais a respeito de suas condições, reivindicando não só o direito à experiências universitárias em todos os seus âmbitos (SANTOS, 2009), mas o direito de conviver e viver na sociedade

A estratégia, de colocar a sua formação acadêmica em segundo plano, em nome da vivência e expressão da sexualidade em outros espaços formativos, demonstra a fragilidade da universidade em tornar os seus espaços formais de aprendizagem lugares seguros e confortáveis para a população LGBT, ao tempo que demonstra a não efetivação de uma permanência qualificada, já que, a formação profissional e social possibilitada também pela sala de aula, está sendo sacrificada em nome das suas demandas identitárias que não são bem recebidas naquele espaço. A construção de espaços seguros, onde a vivência da sexualidade seja possível, torna-se então prioridade para as interlocutoras. Se agrupar, se reconhecer, dominar o funcionamento institucional e criar redes de sociabilidade que transformem o espaço universitário, são algumas das estratégias de resistência, para garantir a sua permanência e a permanência de seus pares e a construção coletiva do orgulho de suas identidades.

A universidade, enquanto instituição e gestão das políticas afirmativas, formativas e curriculares, precisa atentar-se ao fato de que os centros estão cada vez mais tomados pela presença da população LGBT e que para além disso, as questões de gênero e sexualidade tornaram-se importantes não só para o reconhecimento e visibilização dessas pessoas na universidade, mas para formação profissional, social e humana dos estudantes que ingressarão em áreas de trabalho que, possivelmente, lidarão com as realidades das pessoas LGBTs, como bem aponta Indiara, Baga e Jesus.

Esta investigação incita a universidade a se posicionar frente as situações de violência simbólica que acometem estudantes gays, lésbicas, travestis e transexuais, e a refletir sobre como tem se estruturado a sua formação, e sobre quais ideais de sujeitos os currículos tem se ancorado. Quando falo da universidade enquanto instituição, cito aqueles e aqueles que estão responsáveis pela gestão universitária, e pelo desenvolvimento de políticas afirmativas, curriculares e formativas. Acredito que os estudantes, através de suas auto-organizações já tem avançado muito mais que a gestão, e tem promovidos tanto estratégias individuais, quanto coletivas, de permanecer, resistir, e reafirmar o seu lugar nesse espaço.

A democratização da universidade precisa ser compreendida, não só como um movimento que possibilita a massificação do acesso e a entrada dos mais diferentes perfis de jovens ao ensino superior, mas como um meio de assegurar as expressões de todas as diversas identidades que nela se fazem representar. Não há democracia legítima quando sujeitos, sejam eles quem forem, são discriminados em detrimento de outros. Esse precisa ser o entendimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, para mesmo onde não haja uma forte presença de pessoas LGBTs, que promovam a transformação dos lugares, como acontece no CAHL, seus centros de ensino se constituam como espaços onde a vivência e expressão das sexualidades e gêneros não-normativos seja possível, em todos os âmbitos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Julião Gonçalves. Coletivos Universitários de Diversidade Sexual e a crítica à institucionalização da militância LGBT. *Século XXI–Revista de Ciências Sociais*, v. 4, n. 2, p. 133-179, 2014.

_____, Julião Gonçalves. Conflitos e ações coletivas nas universidades: elementos teóricos sobre novas formas de militância nas instituições acadêmicas. *Revista vozes*, nº05, ano III, 2014, UFMG.

_____, Julião Gonçalves. Lutas por reconhecimento, desrespeito e universidade: a atuação dos coletivos universitários de diversidade sexual para o enfrentamento à homofobia institucional. *Revista Teoria & Sociedade*, Belo Horizonte, p. 229-262, 2015.

ANGELINE, Ramon de. Coletivos LGBTs melhoram vida acadêmica dos calouros. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/educacao/vida-de-calouro/coletivos-lgbts-melhoram-vida-academica-dos-calouros-20612284.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BARBIER R. Pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Zahar. 1997

BARDUINI FILHO, Jairo; DA SILVA LEITE, Alessandro; DE CARVALHO FIÚZA, Ana Louise. O homossexual universitário: e a sobrevivência no alojamento universitário a marcenaria construtora de armários. In: V Seminário corpo, gênero e sexualidades: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida. 2011, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.gerar.ufv.br/publicacoes/O_HOMOSSEXUAL_UNIVERSITARIO_E_A_SOBR_EVIVENCIA_NO_ALOJAMENTO_UNIVERSITARIO_A_MARCENARIA_CONSTRUTO_R.pdf. Acesso em 22/03/2016

BECKER, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Zahar, 2008.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 113-139, 2005.

BOTTON, Fernando Bagiotto. A construção discursiva dos sexos e da sexualidade na modernidade a partir de Butler e Foucault. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 9, n. 13, 2016

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Org.). *O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília: Secad: Unesco, 2007.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

BRASIL. DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010. n. 7234, de 29 de mar. de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. [S.l.], p. ---, jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 28 jan. 2017.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Editora Record, 2003.
- CAETANO, Marcio. Et al. A produção da heteronormatividade na escola: práticas curriculares e identidades. In: MESSEDER, Suely Aldir, and Marco Antônio Matos Martins, eds. Enlaçando sexualidades. EDUNEB-Editora da Universidade do Estado da Bahia, p. 189-200, 2010.
- CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho. Permanecer na universidade: uma análise etnometodológica sobre estudantes de origem popular na UFBA / Ava da Silva Carvalho Carneiro e Sônia Maria Rocha Sampaio. - Salvador: EDUFBA, 2014
- CARNEIRO, Ava da Silva carvalho. SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Estudante de origem popular e afiliação estudantil. In:" Observatório da vida estudantil. Primeiros Estudos. Salvador, EDUFBA, p. 53-67, 2011.
- CARVALHO Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. Revista Estudos Feministas. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37466>
- CASTELLS, M. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, vol. 2, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999
- CORRIGAN, Philip. "Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body". In Henri Giroux (org.), Postmodernism, feminism and cultural politics. Nova York: State University of New York Press, 1991. p.196-216.
- COULON, Alain. O Sucesso estudantil e sua avaliação: que política universitária é possível?. In:" Observatório da vida estudantil: Estudos da Vida e Cultura Universitária. Salvador, EDUFBA, p. 19-30, 2012.
- COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador, EDUFBA, 2008.
- COULON, Alain. Etnometodologia e educação. Petrópolis, Vozes, 1995.
- CRENSHAW, Kimberlé. "Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero". Revista Estudos Feministas, v.10, n.1, p.171-188. 2002
- CRUZ, Daniella Elana dos Santos. Diversidade sexual na UFRN como questão de direitos humanos: sujeitos coletivos e estratégias em defesa da liberdade de orientação e expressão sexual. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Natal: UFRN, 2012
- DUARTE, A. *Vidas em Risco*: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ELIAS, Norbert. Os estabelecidos e os outsiders. Zahar, 2000.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-76, 2001.
- FINATTI, Elmer Betty e ALVES, Jolinda de Moraes. Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes da UEL – indicadores para a implantação de uma política de assistência estudantil.

- In: KULLMANN, Geila Gonçalves. et al. Apoio Estudantil: reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior. Santa Maria: Editora da UFSM: 2008.
- FOSTER, David William. Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividad en la literatura latinoamericana. Letras, n. 22, p. 49-53, 2001.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Graal, 2001.
- FRY, Peter. O que é homossexualidade, São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno. Estudos em Avaliação Educacional, n. 20, p. 155-182, 1999.
- GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. OLIVEIRA, Camila Silva de. Aquenda! Universidade: o Recôncavo baiano sai do armário. In: Givigi, Ana Cristina Nascimento, et al. O recôncavo baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade. p. 13 – 29, 2013.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, p. 28-40, 2003. Grosfoguel (2016)
- GOMES, Nilma Lino. A Universidade pública como direito dos (das) jovens negros (as): a experiência do Programa de Ações Afirmativas na UFMG. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Democratização do ensino superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 50, n. 112, p. 232-244, 1968
- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- HOOKS, B. Intelectuais negras. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 2. sem. 1995.
- JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Para fazer conexões: Universidade, Ações Afirmativas e Diversidade / Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, Cláudio Orlando Costa do Nascimento. Cruz das Almas: UFRB, 2012.
- JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. Os refluxos da formação: a questão étnico-racial, as políticas públicas e a equidade. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando C. do. JESUS, JESUS, Rita de Cássia Dias P. Currículo e Formação - diversidade e educação das relações étnico-raciais. Curitiba. Progressiva, 2010, p. 313-324.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 1, n. 01, 2012.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos. Consultado a, v. 25, p. 2014, 2012
- LAQUEUR, Thomas. Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, O nome dos outros. Narrando a alteridade. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.)." Habitantes de babel: 119-128.

LIONÇO, Tatiana et al. Escuta diversa: análise da implementação de um serviço de acolhimento e de articulação de rede de proteção para a comunidade lgbt da unb. In: 4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade, 2016, Vitória - ES. Escuta diversa: análise da implementação de um serviço de acolhimento e de articulação de rede de proteção para a comunidade lgbt da unb.... [S.l.: s.n.], 2016.p. 12-24. Disponível em:<http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467426591_ARQUIVO_escuta_diversa_resumoexpandido_final_2016.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. Revista Psicologia Política, v. 8, n. 16, p. 307-324, 2008.

LORDE, Audre. The master's tools will never dismantle the master's house. Feminist postcolonial theory: A reader, v. 25, p. 27, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista, v. 46, p. 201-218, 2007.

_____. Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Pedagogias da sexualidade. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 1999..

_____. Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. Red Revista Estudos Feministas, vol.9, n.2, p. 541-553, 2001

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA , 2000.

_____, Roberto Sidnei. A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação. Liber Livro, 2010.

MACRAE, Edward. A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da abertura. Campinas, Unicamp, 1990.

MAGALHÃES, Selma Reis, Homossexualidade na escola: de onde parte a discriminação? In: MESSEDER, Suely Aldir, and Marco Antônio Matos Martins. Enlaçando sexualidades. Salvador, EDUNEB, p. 169-188, 2013.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. Cadernos pagu, n. 39, p. 403-429, 2016.

MELLO, Luiz; DE SOUZA, Marta Rovey; DOS SANTOS, NARA MOREIRA. Sexualidades de estudantes universitários: um estudo sobre valores, crenças e práticas sociais na cidade de Goiânia. Sociedade e Cultura, v. 11, n. 1, 2008.

MENDES, T. M. de C. A homofobia na Universidade de Brasília: discriminação, expressões e representações entre estudantes. (Monografia apresentada ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Serviço Social). Brasília: UnB. 2012.

- MEYER, Dogmar Estermann. DORNELES, Priscila Gomes. *Corpos, Gêneros e Sexualidades na escola: cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais*. In: Givigi, Ana Cristina Nascimento, et al. *O recôncavo baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade*. Cruz das Almas, EDUFRB, p. 21-52, 2013.
- MISKOLCI, Richard. *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*. *Sociologias*, v. 11, n. 21, 2009.
- MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. *Fora do sujeito e fora do lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis*. *Revista Gênero*, v. 7, n. 2, 2012.
- NARDI, Henrique Caetano et al. *O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero*. *Revista Teoria & Sociedade*, 2013.
- NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. *Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010.
- PAIVANDI, Saeed. *A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade*. In: "Observatório da vida estudantil: Estudos da Vida e Cultura Universitária. Salvador, EDUFBA, p. 31-59, 2012
- PARKER, Richard. *Abaixo do Equador*. *Culturas do Desejo, Homossexualidade Masculina e Comunidade Gay no Brasil*. Rio de Janeiro. Editora Record. 2002.
- PEDROZO ET AL. *Os grupos e a construção de uma identidade coletiva: estudos sobre grupos que atuam no interior da UFBA*. In: *Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares/organizadores* Jailson de Souza e Silva, Jorge Luiz Barbosa e Ana Inês Souza. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 51-60, 2006
- PERLONGHER, Nestor. *O Negócio do Michê*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PIOTO, Débora Cristina. *Dimensões psicológicas da experiência de estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. In: "Observatório da vida estudantil: Estudos da Vida e Cultura Universitária. Salvador: EDUFBA p. 187-204, 2012.
- PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. 361 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- PORTES, Écio Antônio. *Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 216, p. 220-235, 2006.
- PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Preira de. *O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público*. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina dos. *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador, EDUFBA, p. 61-80. 2013.
- REIS, Dyane Brito. *Continuar ou desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negros*. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina dos. *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador, EDUFBA, p. 179-195. 2013.
- RICH, Adrienne. *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 4, n. 05, 2012.

RIZZA, Juliana Lapa. A sexualidade no cenário do ensino superior : um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades brasileiras. / Juliana Lapa Rizza; Rio Grande: FURG/PPGEA, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth, "Rearticulando Gênero e Classe." In: Costa, A. O & Bruschini, C. (orgs.), Uma Questão de Gênero, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 1992, p. 183- 215.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese de doutorado. 2009

SANTOS, Georgina G. O Fazer Etnometodológico ou o Comentário do Mundo. In: João Batista Martins. (Org.). Psicologia e Educação: tecendo caminhos. 1a.ed.São Carlos: RiMa, 2002, v. p. 13-18.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar, "Da Crítica Feminista à Ciência. Uma Ciência Feminista?". In: COSTA, Ana Alice Alcântara & SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Orgs.). Feminismo, Ciência e Tecnologia, Salvador: Coleção Bahianas, 2002.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. cadernos pagu, v. 28, n. 1, p. 19-54, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 190-207

SILVEIRA, Míriam Moreira da et al. A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012.

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de et al. Construções identitárias de estudantes de farmácia no trote universitário: questões de gênero e sexualidade. Pro-Posições [Internet], v. 23, n. 2, p. 145-59, 2012.

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de; ROCHA, Glória Walkyria de Fátima. Gênero e relações de poder no trote universitário: implicações para a cidadania. In: Fazendo Gênero 8, 8., 2008, Florianópolis - SC. Gênero e relações de poder no trote universitário: implicações para a cidadania... [S.l.: s.n.], 2008. p. 22-28. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Siqueira-Rocha_05.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SPEROTTO, Neila. Formação no serviço social: a teoria-a prática. Vol. 225. Annablume, 2002.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. "Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: Observatório da vida estudantil. Primeiros Estudos. Salvador, EDUFBA, p. 27-51, 2011.

TUFFANI, Eduardo. Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). Soletras, v. 9, n. 17 SUP, p. 64-81, 2009.

UNBEHAUM, Sandra G. As Questões de Gênero na Formação Inicial de Docentes: tensões no campo da educação. 2014. 250 f. Tese (Doutorado em educação: currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. MÃES UNIVERSITÁRIAS: transitando para vida adulta. In: Observatório da vida estudantil. Primeiros Estudos. Salvador, EDUFBA, p. 143-168, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.

VILLALTA, Luiz Carlos, (1997). O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, Laura de, (1997). *História da Vida Privada no Brasil*, v. I. São Paulo: Companhia das Letras.

WOOLF, Virginia. Um Teto Todo Seu'. Tordesilhas, 2014.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 227, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIAL

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Email: _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Idade: _____ Identidade de Gênero: _____ - _____

Orientação afetivo-sexual: _____

Etnia: () Amarelo () Indígena () Branco () Pardo () Negro

Centro de ensino:

() CAHL () CECULT () CCAB () CETENS () CCS () CCAB () CFP

Curso: _____

Ano de ingresso no Curso: _____

Estado Civil: () Casado () Solteiro () União Estável () Divorciado/Separado () outro

Você tem filhos: _____ Quantos? _____

Você estudou o Fundamental e Médio em: Escolas Privadas () Escolas Públicas ()

Em média, qual a renda familiar?

() Até 1 salário mínimo () Entre 1 e 3 sal. mín. () Entre 3 e 5 sal. Mín.

() Entre 5 e 7 sal. mín. () Acima de 10 min.

Com quem você reside atualmente?

() Família () Amigos () Sozinho () Outros parentes

Você tem alguma ocupação, além da ocupação de estudante? Se sim, qual?

A sua renda financeira atual provém de onde?

Você já teve algum tipo de auxílio da universidade?

() não () sim, auxílio regular () sim, para participar de eventos () sim, para a saúde () sim, para material acadêmico () sim, outros

Caso a resposta seja “Sim, auxílio regular”, que tipo de auxílio você recebe?

() Auxílio pecuniário vinculado a moradia () Auxílio pecuniário vinculado a projetos () Auxílio pecuniário vinculado transporte () Residência

Você é bolsista de algum projeto?

() Sim () Não

Se sim:

() PIBIC () PET () PIBEX () PIBIT () MONITORIA () ESTÁGIO

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**PERMANÊNCIA E AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES LGBT’S NA UFRB**”, sob a responsabilidade do pesquisador **Elder Luan dos Santos Silva** sob orientação de **Rita de Cássia Dias Pereira Alves**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando **investigar a trajetória formativa e o processo de afiliação acadêmica e permanência qualificada no ensino superior, de estudantes não-heterossexuais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Elder Luan dos Santos Silva**, ao assinar você autoriza participar dessa entrevista, e consente que seus dados sejam utilizados na elaboração da dissertação de mestrado do pesquisador. **As entrevistas serão gravadas e após transcritas os áudios serão apagados. As informações prestadas pelos participantes permanecerão em sigilo, e suas identidades só serão revelados caso os mesmos autorizem.**

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, exceto você opte por ter sua identidade revelada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

A pesquisa não oferece nenhum tipo de risco nem desconforto aos participantes, e trará benefícios à universidade como um todo, já que os resultados desse estudo serão disponibilizados para o acesso de toda comunidade acadêmica

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Elder Luan dos Santos Silva, domiciliado na Rua Alagoinhas, 489, CEP41940-620, Rio Vermelho, Salvador – Bahia. Tel. 71 991309523.**

Salvador, dede 2016

Assinatura do entrevistado

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**PERMANÊNCIA E AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES LGBT’S NA UFRB**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do pesquisador

ANEXO 3: ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Questão disparadora:

1 – Como você descreve sua experiência, enquanto estudante gay, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia?

Bloco 1:

2 – Como foi seu primeiro semestre na universidade?

3 – Como foi a sua adaptação ao cotidiano da universidade?

4 – Como é sua relação com:

- os professores,

- alunos

- e funcionários?

5 – Como foi a sua adaptação as normas e regras acadêmicas da universidade e ao funcionamento institucional?

6 – Quais as dificuldades você encontrou/encontra durante a sua formação? O que fez/faz para contorná-las?

Bloco 2:

7 – A passagem pela universidade provocou alguma mudança na vivência e expressão da sua sexualidade, e na sua vida afetivo-sexual?

8 – Houve algum problema relacionada a sua sexualidade, que dificultou a sua permanência na graduação?

9 – Você já presenciou ou sofreu algum tipo de violência/preconceito relacionada a gênero e sexualidade? Se sim, como você fez para contornar?

10 – O que é violência para você? O que você definiria como LGBTfobia?

Bloco 3:

11 – A Universidade desenvolve alguma atividade que combata a violência e discuta relações de gênero e diversidade sexual?

12 – Como o currículo de seu curso se manifesta sobre isso? E você, como se manifesta sobre isso na sala de aula?

13 – A universidade desenvolve algum tipo de assistência estudantil ou políticas afirmativas para a população LGBT? Se sim, o que é feito?

Bloco 4:

14 – Como você descreve e avalia a trajetória de um estudante LGBT em sua universidade?

15 – Quais estratégias são/podem ser utilizadas para permanecer?

16 – Os agrupamentos coletivos, as redes de sociabilidade, e os coletivos indenitários contribuem de alguma forma para a permanência? Se sim, como?

- E para sua, contribuiu?

17 – Você faz parte de algum coletivo de diversidade sexual, ou alguma organização estudantil?

18 – Quais os principais espaços LGBTs você frequenta? Qual a importância deles?